

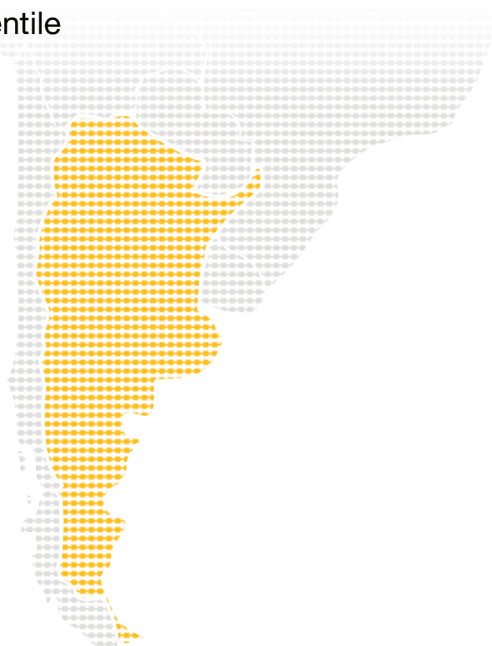
Numéro 8 / Année 2022

Synergies Argentine

Revue du GERFLINT

Études francophones en Argentine : linguistique, didactique, traduction

Coordonné par Ana María Gentile



Synergies Argentine

Numéro 8 / Année 2022

Études francophones en Argentine :
linguistique, didactique, traduction

Coordonné par Ana María Gentile



REVUE DU GERFLINT
2022

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Argentine est une revue française et francophone de recherche en sciences humaines et sociales, particulièrement ouverte à l'ensemble des sciences du langage et de la communication, aux travaux de sociolinguistique, de didactique des langues-cultures et de traduction.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Argentine, le *Programme Mondial de Diffusion Scientifique Francophone en Réseau* du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale. C'est pourquoi elle publie essentiellement des articles dans cette langue mais sans exclusive et accueille, de façon majoritaire, les travaux issus de la pensée scientifique des chercheurs francophones de son espace géographique dont le français n'est pas la langue première. Comme toutes les revues du GERFLINT, elle poursuit les objectifs suivants: défense de la recherche scientifique francophone dans l'ensemble des sciences humaines, promotion du dialogue entre les disciplines, les langues et les cultures, ouverture sur l'ensemble de la communauté scientifique, adoption d'une large couverture disciplinaire, aide aux jeunes chercheurs, formation à l'écriture scientifique francophone, veille sur la qualité scientifique des travaux.

Libre Accès et Copyright : © **Synergies Argentine** est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies Argentine*, partenaire de coopération scientifique du GERFLINT, travaille selon les dispositions de la Charte éthique, éditoriale et de confidentialité du Groupe et de ses normes les plus strictes. Les propos tenus dans ses articles sont conformes au débat scientifique et n'engagent que la responsabilité de l'auteur. Conformément aux règles déontologiques et éthiques du domaine de la Recherche, toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat, soumission de texte artificiellement créé, retrait inopiné de proposition d'article sans en informer dûment la Rédaction) sera communiquée à l'entourage universitaire et professionnel du signataire de la proposition d'article. Toute procédure irrégulière entraîne refus systématique du texte et annulation de la collaboration.

Périodicité : annuelle
ISSN 2260-1651 / ISSN en ligne 2260-4987

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur honoraire, Université de Rouen Normandie, France

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef

Ana María Gentile, Université Nationale de la Plata, Argentine

Rédactrice en chef adjointe

Beatriz E. Cagnolati, Université Nationale de la Plata, Argentine

Secrétaire de publication

María Leonor Sara, Université Nationale de la Plata, Argentine

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10 rue Chartraine
27 000 Évreux - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Argentine :

Departamento de Lenguas y Literaturas Modernas
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Universidad Nacional de La Plata
Calle 51 e/ 124 y 125
(1925) Ensenada, Buenos Aires, Argentina
Contact : synergies.argentine@gmail.com

Comité scientifique

Irma Biojout de Azar (Université nationale de La Plata, Argentine), Serge Borg (Université de Franche-Comté, France), Jean-Paul Bronckart (Université de Genève, Suisse), Cristina Casadei Pietraróia (Université de São Paulo, Brésil), Patrick Chardenet (Université de Franche-Comté, France), Erich Fisbach (Université d'Angers, France), Estela Klett (Université de Buenos Aires, Argentine), Philippe Lane (Université de Rouen Normandie, France), Claudia Stoian (Université de l'Ouest de Timisoara, Roumanie), Nelson Vallejo-Gómez (Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, France), Aníbal Viguera (Université nationale de La Plata, Argentine).

Comité de Lecture pour le numéro 8

María Victoria Alday (Université nationale de Córdoba, Argentine), Claudia Gaiotti (Université de Buenos Aires, Argentine), María Eugenia Ghirimoldi (Université nationale de La Plata, Argentine), Marian Panchón Hidalgo (Université de Granada, Espagne).

Patronages et partenariats

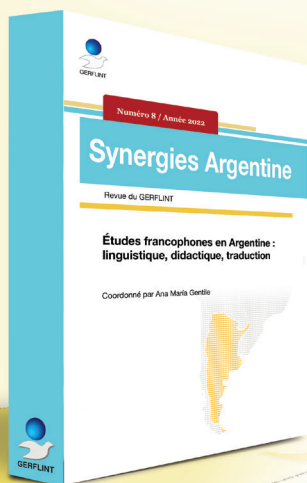
Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle *Recherche & prospective*), Centre franco-argentin de Hautes études (CFA), Société Argentine des Professeurs de l'Enseignement du Français du Niveau supérieur et universitaire (SAPFESU), Université du Salvador (USAL), Université Nationale de La Plata (UNLP), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Argentine n° 8 / 2022

<https://gerflint.fr/argentine>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)

Data.bnf.fr

DOAJ

Ebsco : Communication & Mass Media Index

Ebsco : Communication Source

Ent'revues

Fatcat

HAL science ouverte

ISSN Portal / ROAD

JournalSeek

Latindex

Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)

LISEO (France Éducation International)

MLA

MIAR

Mir@bel

OpenAlex

ProQuest Central

Qualis Periódicos (C), Capes

SHERPA-RoMEO

Social Science Premium Collection

ZDB

Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

- Ensemble des Sciences Humaines et Sociales
- Culture et communication internationales
- Sciences du langage
- Littératures francophones
- Didactologie-didactique de la langue-culture française et des langues-cultures
- Éthique et théorie de la complexité



Synergies Argentine n°8 / Année 2022

ISSN 2260-1651 / ISSN en ligne 2260-4987

Études francophones en Argentine : linguistique, didactique, traduction

Coordonné par Ana María Gentile



Sommaire



Ana María Gentile	7
Présentation	
Abdelnour Benazzouz	11
Textes procéduraux : du mot à l'énonciation	
Josip Bruno Bilic	25
Plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles implications didactiques pour l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin ?	
Nora Vera de Tamagnini	43
L'efficacité qui découle d'une contextualisation didactique réussie	
Silvina Claudia Ninet	57
'La disparition du comique' : Le cas du récit visuel dessiné dans la presse écrite	
Isabelle Bleton	69
Traduire <i>Fuego en Casabindo</i> d'Héctor Tizón en français	

Recensions

María Victoria Alday	85
<i>Télé-enseignement/apprentissage du français à l'université algérienne et ailleurs dans le monde : enjeux, défis et pratiques innovantes</i> , Souad Benabbes et Olivier Dezutter (dir.)	
Gabriela Daule	91
<i>Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras</i> , Estela Klett	
María Eugenia Ghirimoldi	95
<i>Mujer Tierra, Mujer Poema</i> María Leonor Sara et María Julia Zaparart (coord.)	
María Laura Perassi	101
<i>Compte rendu du XVI^e Congrès national des professeurs de français</i> , San Juan (Argentine)	

Annexes

Profils des contributeurs	105
Projet pour le prochain numéro	109
Consignes aux auteurs.....	111
Publications du GERFLINT.....	115



Présentation

Ana María Gentile

Universidad Nacional de la Plata, Argentine

synergies.argentine@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0680-5999>

L'appel à contributions pour le lancement de ce numéro 8 de *Synergies Argentine* cherchait à faire un tour d'horizon des études francophones menées en Argentine, sur l'Argentine et portant également sur des thématiques pertinentes pour le contexte argentin et latino-américain.

Ce volume est donc l'occasion de présenter quelques recherches en cours en Argentine, des études ciblées sur des auteurs argentins et des réflexions théoriques autour de problématiques linguistiques et didactiques avec des retombées toujours appliquées.

Le numéro s'ouvre avec l'article d'**Abdelnour Benazzouz** intitulé « Textes procéduraux : du mot à l'énonciation ». L'auteur s'y propose d'analyser la portée dialogique de ce type de textes dans une perspective discursive et énonciative au travers d'un corpus très illustratif pour le lecteur. Benazzouz offre un bilan de lecture et une vaste bibliographie dans les domaines de la linguistique textuelle (Adam, 2011), de l'analyse du discours (Bres, 2017, entre autres), et de la psychologie sociale (Schmoll, 1996). Ainsi, les réflexions théoriques réussissent-elles à mettre en dialogue les sciences du langage avec les sciences du texte, dans une perspective qui dépasse la linguistique saussurienne.

L'article suivant, « Plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles implications didactiques pour l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin ? » est axé autour de la didactique du français dans le contexte argentin. Pour ce faire, son auteur, **Josip Bruno Bilic**, part des notions de compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997/1999) abordées par les politiques éducatives et linguistiques européennes pour se consacrer ensuite au contexte argentin. Bilic présente des exemples concrets d'activités liées à la compréhension et à l'expression en français et offre des pistes pour aider à construire ce genre.

Dans le troisième travail de ce volume, intitulé « L'efficacité qui découle d'une contextualisation réussie », **Nora Vera de Tamagnini** se penche sur la problématique

de l'adaptation des dispositifs au contexte d'intervention didactique. À partir de l'argument selon lequel la contextualisation répond à des préoccupations didactiques mais aussi à des postulats des sciences du langage, l'auteure creuse les questions de l'évaluation, du curriculum, de l'acquisition et de la référentialisation des savoirs telle qu'elle est prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, tout en faisant appel à de nombreux auteurs qui étayent ses propos.

Le travail « 'La disparition du comique' : Le cas du récit visuel dessiné dans la presse écrite » se propose d'analyser le dessin humoristique et plus particulièrement l'humour politique dans la presse écrite. À partir d'un cadre théorique relevant de la multimodalité et de la sémiotique discursive, **Silvina Claudia Ninet** nous présente une étude de cas du dessin-caricature humoristique du journal argentin *La Nación* paru lors de la crise de l'année 2001 en Argentine. L'analyse minutieuse menée par l'auteure la conduit à soutenir que l'humour graphique se trouve au centre de nouvelles interprétations du genre et produit des glissements de sens du point de vue énonciatif.

Pour clore cette nouvelle livraison de *Synergies Argentine*, le travail d'**Isabelle Bleton**, « Traduire *Fuego en Casabindo* d'Héctor Tizón en français » contribue aux études de traduction littéraire et apporte un point de vue intéressant sur la question de la traduction de la culture. À partir de la notion de *culturème* et du classement des différents types qui en fait Molina (2006), l'auteure présente les problèmes concrets de traduction auxquels elle s'est heurtée dans sa tâche et remarque que le travail du traducteur devient un vrai travail de chercheur, la quête du mot, du rythme et de la valeur poétique de l'œuvre le poussant à entreprendre des enquêtes linguistiques et culturelles.

Nous trouverons, également, dans ce huitième numéro, quatre comptes rendus de lecture apportés par les collègues de l'Université nationale de Córdoba et de l'Université nationale de La Plata. Le premier compte rendu, offert par **María Victoria Alday**, examine l'ouvrage *Télé-enseignement/apprentissage du français à l'université algérienne et ailleurs dans le monde : enjeux, défis et pratiques innovantes* dirigé par Souad Benabbes (Université d'Oum El Bouaghi, Algérie) et Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke, Canada), paru en 2022 et consacré aux pratiques pédagogiques déployées lors du confinement provoqué par la pandémie de la Covid 19. Les chapitres écrits par les collègues argentines sont mis en relief dans le contexte de ce numéro. Le deuxième compte rendu a pour objet de présenter l'ouvrage de notre collègue didacticienne Estela Klett, intitulé *Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras*. Dans sa recension, **Gabriela Daule** remarque l'importance de la recherche en didactique des langues étrangères dans

le contexte argentin et offre au lecteur une description achevée de chacun des huit chapitres d'un ouvrage qu'elle n'hésite pas à considérer comme incontournable pour les enseignants. Le sujet de la présentation de l'anthologie bilingue *Mujer Tierra, Mujer Poema* coordonnée par María Leonor Sara et María Julia Zaparart fait l'objet du troisième compte rendu inclus dans ce numéro. Rédigée par **María Eugenia Ghirimoldi**, la recension décrit l'ouvrage et s'arrête sur les poèmes de trois écrivaines des littératures des Premières Nations de Québec : Joséphine Bacon, Natasha Kanapé-Fontaine et Virginia Pésémapéo-Bordeleau, traduits vers l'espagnol de manière collaborative par des enseignants et des étudiants de traduction de l'Université de La Plata. Le dernier compte rendu, offert par **María Laura Perassi**, fait état des travaux et des activités qui ont eu lieu lors du XVI^e Congrès national des professeurs de français tenu du 15 au 17 juin 2022 à San Juan (Argentine). Dans sa recension, l'auteure mentionne bon nombre de sujets qui interpellent aujourd'hui l'enseignant de français argentin et se réjouit de l'occasion d'une rencontre en présentiel après tant de mois de travail en confinement.

En conclusion, ce nouveau numéro de *Synergies Argentine* offre un aperçu des recherches et des réflexions allant des sciences du langage à la didactique du français langue étrangère et à la problématique de la traduction de la culture, autant d'analyses qui intéressent les chercheurs, les traducteurs et les enseignants des langues étrangères de notre pays et de notre vaste région. Nous vous souhaitons donc une bonne lecture et remercions vivement les contributeurs (auteurs des articles et auteurs des comptes rendus) et les évaluateurs de *Synergies Argentine 8* pour leur travail inlassable dans toutes les étapes de publication du numéro.

Bibliographie

Adam, J.-M. 2011. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin. Collection Cursus, 3^e édition.

Bres, J. 2017. « Dialogisme, éléments pour l'analyse », *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/1842> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1842> [consulté le 30 novembre 2022].

Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997/1999. (3^e édition). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Comité de l'Éducation, Conseil de la Coopération culturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

Molina, L. 2006. *El otoño del pinguino. Análisis descriptivo de la traducción de los cultu-remas*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I.

Schmoll, P. 1996. « Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ? ». *Revue Scolia*, n° 6, p. 235-255.



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Textes procéduraux : du mot à l'énonciation

Abdelnour Benazzouz

Université de Mostaganem, Algérie

benazzouzuniv@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-3910-7783>

Reçu le 22-07-2022 / Évalué le 12-10-2022 / Accepté le 20-11-2022

Résumé

À travers un corpus varié de textes procéduraux nous cherchons à faire voir le fonctionnement/flottement énonciatif à travers les éclairages de trois disciplines de la langue que sont la linguistique textuelle (Adam), l'analyse du discours (Bres, Maingueneau, Charaudeau), et la psychologie sociale (Schmoll). Ce genre de texte que l'on peut qualifier de *non investi interactivement*, autrement dit qui n'appelle pas de réponse effective de la part du destinataire, pose la question du dialogisme au niveau du processus énonciatif et interprétatif (qui parle et qui reçoit/interprète).

Mots-clés : texte procédural, dialogisme, interprétation, effacement énonciatif, destinataire commun

Textos procesales: de la palabra al enunciado

Resumen

A través de un corpus variado de textos procedimentales buscamos mostrar el funcionamiento/fluctuación de la enunciación a través de las intuiciones de tres disciplinas del lenguaje que son la lingüística textual (Adam), el análisis del discurso (Bres, Maingueneau, Charaudeau) y la psicología social (Schmoll). Este tipo de texto que puede calificarse de no investido interactivamente, es decir, que no reclama una respuesta efectiva por parte del receptor, plantea la cuestión del dialogismo a nivel del proceso enunciativo e interpretativo (quién habla y quién recibe/interpreta).

Palabras clave: texto procesal, dialogismo, interpretación, tachadura enunciativa, destinatario común

Procedural texts: from word to utterance

Abstract

Through a varied corpus of procedural texts we seek to show the functioning/fluttering of enunciation through the insights of three disciplines of language which are textual linguistics (Adam), discourse analysis (Bres, Maingueneau, Charaudeau),

and social psychology (Schmoll). This kind of text that can be described as not interactively invested, in other words which does not call for an effective response from the recipient, raises the question of dialogism at the level of the enunciative and interpretative process (who speaks and who receives/interprets).

Keywords: procedural text, dialogism, interpretation, enunciative erasure, common addressee

1. Genèse de la réflexion

En feuilletant une thèse de doctorat, je tombe sur une mention inscrite (reprise plutôt) par son auteure¹ en *incipit* de son travail² : *la faculté n'entend donner aucune approbation ni aucune improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.* Cet exemple de texte qui pose problème du point de vue de son énonciation à plus d'un titre, nous y reviendrons plus en détail ici (et d'autres que nous comptons commenter également) se rattache à la catégorie des énoncés dits procéduraux objet d'étude de la linguistique textuelle entre autres (Adam, 2011). Sur le plan du corpus, on retrouve ces énoncés un peu partout en espace social ouvert que cela soit les hôpitaux (*ne pas fumer*) les administrations (*ne pas déranger, ne pas entrer*) les lieux communs de la socialité humaine comme les salles de concerts, les studios d'enregistrements, les magasins de grande vente (*réserver seulement au personnel, exit, etc.*). Notre approche adoptée envisage d'emblée ces énoncés dits procéduraux dans une perspective monologique (Bres, 2017, Maingueneau, 2012) qui obéissent donc à « [...] un genre de texte génériquement contraint » (Adam 2011) dit autrement qui n'exigent pas la présence d'un destinataire effectivement présent :

La grande caractéristique de ces textes est la présence massive de prédicats actionnels : de l'interdiction d'agir (« Défense de fumer ») à l'injonction d'agir de façon procédurale [...]. Ces actions sont soit à l'infinitif, à l'impératif, au futur ou au présent (Adam 2011 : 227).

Comparablement à un énoncé de type discours politique, le texte procédural véhicule un discours construit destiné à la consommation et qui produit « son propre contexte d'énonciation » (Schmoll, 1996). Mais contrairement à un texte publicitaire qui agit sur un *collectif inconscient*, l'écrit procédural agit sur un *collectif conscient* en signifiant via un discours injonctif des permis et/ou des interdits socialement contraignants dans le sens de la conformité sociale c'est-à-dire du *politiquement correct*. Sur le plan de l'énonciation plus généralement, le texte procédural est toujours formulé à la troisième personne du singulier ou du pluriel ce qui renvoie, de notre point de vue à la question dialogique de *qui parle ?* ou du feuilletage du discours (Bres, 2017) :

Si le sujet de l'énonciation est souvent effacé, en revanche, la place du destinataire est posée, mais reste vacante, sous la forme d'un simple pronom personnel de deuxième personne la plupart du temps ; elle est destinée à être occupée par le lecteur lui-même, appelé à devenir sujet-agent (Adam 2011 : 228).

2. Positionnement théorique

Nous cherchons ici à comprendre la portée dialogique (Bakhtine, Bres, Maingueneau) de ce genre de texte (jussif) écrit, destiné à être *lu* et qui incite à l'action (Adam, 2011) puisqu'il recèle un ordre *non explicité* dans certains cas. Notre entrée de recherche est délibérément ouverte aux sciences du langage (Maingueneau, Bres, Charaudeau) et aux sciences du texte (Adam) ; on parlera plus spécifiquement comme postulé par Bakhtine de « métalinguistique », en d'autres termes de linguistique qui s'intéresse aux phénomènes marginaux et qui dépassent le cadre d'analyse de la linguistique traditionnelle saussurienne. Pourquoi alors une approche hybride ? L'apport de la linguistique textuelle nous sert à expliquer le fonctionnement énonciatif du texte procédural (Adam), celui de la psycho-sociologie (Schmoll) éclaire le passage du « sens » à « l'interprétation » et l'analyse du discours enfin nous permet de faire voir le feuilletage du discours (Bres, Maingueneau, Charaudeau), ce qui rejoint plus globalement et *de facto* la posture bakhtinienne qui affirme que tout énoncé *socialement* produit est « un énoncé [...] rempli des échos et des rappels d'autres énoncés, auxquels il est relié à l'intérieur d'une sphère commune de l'échange verbal. Un énoncé doit être considéré avant tout comme une réponse à des énoncés antérieurs à l'intérieur d'une sphère donnée [...] » (Bakhtine, 1984, cité par Adam, 2011).

3. Corpus

Nous faisons figurer sous cette rubrique notre corpus intégral retenu à l'étude avec un principe de non-exhaustivité sans échantillonnage précis mais davantage d'hétérogénéité au niveau du choix, vu que notre approche cherche à passer en revue différents types de textes procéduraux que nous présentons dans cet ordre aléatoire :

- [1] La faculté n'entend donner aucune approbation ni aucune improbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur.
- [2] Ne pas fumer.
- [3] Ne pas déranger.
- [4] Ne pas entrer.

- [5] Espace réservé seulement au personnel.
- [6] Le magasin ne fait pas/aucun crédit.
- [7] En cas de perte d'objets personnels la maison décline toute responsabilité.
- [8] L'algérienne des eaux informe son aimable clientèle qu'il y aura plusieurs coupures d'eau liées à des travaux de réparation, elle s'excuse par ailleurs du dérangement encouru et vous remercie de votre compréhension.
- [9] La maison fait savoir à ses clients qu'elle n'est pas responsable des affaires égarées non signalées.
- [10] Cet endroit est équipé de vidéo-surveillance.
- [11] La maison d'édition informe son aimable clientèle qu'une vente-dédicace est organisée.
- [12] La maison Arnis informe sa clientèle la plus fidèle de l'ouverture prochaine de sa nouvelle boutique.

4. Texte procédural : type et prototype

Afin de présenter les notions de *type* et de *prototype* nous adoptons des définitions très générales et non moins consensuelles de *type* comme étant ce qui est distinctif entre un texte procédural et un autre et de *prototype* comme étant ce qui est commun à tous les textes procéduraux.

4.1. Le « type » procédural

En procédant à une sélection thématique à l'intérieur de notre corpus on peut d'emblée isoler quatre grands types de textes procéduraux : 1-de consensualité, 2-de pseudo-neutralité, 3-de dé-responsabilité et 4-de négation (directe) :

4.1.1. Le texte de consensualité ou fermé qui appelle une fermeture du discours et de son sens (social ?) en cherchant à établir une connivence d'interprétation entre le destinataire du message et son destinataire comme dans l'exemple [8]. À moindre mesure, ce type d'énoncés de consensualité ressemblent beaucoup aux discours dits monologiques (Maingueneau, 2012) tenus par les candidats dans des meetings qui briguent une mandature politique d'envergure présidentielle où ils cherchent une approbation totale de ce qu'ils expriment en niveau dénotatif du moins avec un verrouillage volontaire du sens et donc de l'interprétation aussi (nous y reviendrons plus bas) ; un point commun entre le texte procédural et le texte politique serait la recherche d'une adhésion totale et sans condition attendue du destinataire (allocutaire) qu'il soit une personne, un groupe ou bien encore la société dans son ensemble :

Bien qu'adressés à un auditeur virtuel ou à un auditoire, ces discours ont l'avantage pour l'étude d'être des énoncés monologiques, dans lesquels la contextualisation vise l'établissement d'une définition autosuffisante du texte, d'une complétude du sens de ce dernier. L'impossibilité matérielle pour les destinataires de répondre ne fait que renforcer l'enjeu du texte, qui est justement de ne pas les laisser parler, mais de les faire participer au sens qu'il produit, de les faire adhérer aux propositions qu'il énonce. (Schmoll, 1996 : 250).

4.1.2. Le texte de pseudo-neutralité : ce second type d'énoncé met en scène un modèle d'énonciation ambigu ou qui recèle une ambiguïté comme dans [1]. En effet, nous relevons ici deux instances d'énonciation à savoir (*la faculté*, *l'auteur de la thèse*) où le premier énonciateur (*la faculté*) relègue du discours au profit (ou au détriment) du second (*l'auteur de la thèse*) en signalant au passage une non-responsabilité de propos comme le dit Adam avec : « L'indication d'un dégagement juridique de la source énonciative » (Adam, 2011 : 245) et/ou de « contrat de vérité qui explique bien l'effacement du sujet de l'énonciation » (Idem : 245).

4.1.3. Le texte de (dé)-responsabilité : ce genre d'énoncé adopte une stratégie énonciative de discours rapporté indirect comme dans [9].

4.1.4. Le texte de négation (directe) : le discours est ici directement rapporté de sa source sans avoir à recourir à une tierce personne et qui serait le véritable auteur de l'énonciation avec l'exemple non moins célèbre de [6].

4.2. Le « prototype » procédural

Jean Michel Adam (2011) nous rappelle que le texte procédural ne renferme pas de positionnement clair énonciativement parlant dû à la présence de la structure de l'infinitif qui ne s'actualise pas (pour le destinataire) pour assumer effectivement l'action impérative : « L'aspect énonciatif le plus important tient certainement à cette place laissée libre, en attente d'une occupation impliquée par l'impératif, effacée dans l'emploi de l'infinitif où l'action est en attente d'un temps et d'un sujet, c'est-à-dire d'une actualisation » (Adam, Idem : 228). Par ailleurs Adam précise bien « Le caractère d'obligation et l'échelle de contrainte des actes de discours jussifs [qui] varient d'un genre à un autre : la liberté de ne pas suivre l'injonction-recommandation est très faible pour tous les genres régulateurs (consignes et règlements) » (Idem : 228). Par ailleurs, cette fluctuation dans la valeur énonciative peut s'expliquer en partie par le fait que ces écrits *courts* se présentent a priori comme des écrits non circonscrits spatialement et donc socialement en se déployant suivant différents canaux, sphères et domaines de communication dite sociale afin

de toucher le plus grand nombre d'individus et partout (donc contrainte numérique et contrainte spatiale): une chaîne de radio (support oral) ou un ruban dans une chaîne de télévision (support visuel), écrits académiques, entrée d'administrations, hôpitaux, affiches ou devantures de maisons de couture, mode, etc. (support écrit) ; ils s'invitent partout et tout le temps dans le quotidien social des personnes avec en arrière-plan la même démarche psycho-sociale/socialisante : agir sur le comportement du consommateur social afin de faire infléchir son comportement dans la sphère sociale; le type de communication qu'ils proposent est une communication très *asymétrique* non présentielle du point de vue du temps puisqu'elle ne repose pas sur l'exigence d'une présence physique établie du destinataire ou comme le souligne Adam « [...] les textes d'incitation à l'action doivent seulement être compris ». (Ibid. 229). Ainsi du côté du destinataire, Adam souligne bien que « la place du sujet-agent (destinataire) est, quant à elle, laissée pronominalement (vous) ouverte. Elle peut ainsi être occupée par chaque lecteur-utilisateur » (Ibid. 245) avec par exemple une action inscrite dans le futur « qui permet les structures impersonnelles ».

Enfin, ce genre d'énoncés fonctionnent le plus souvent selon une affirmation explicite d'interdiction [6] ou une injonction indirecte [7] ou encore un ordre d'ambiguïté [1].

5. Vers une identification de l'instance d'énonciation : une entrée rhétorique et dialogique

5.1. L'antonomase du nom propre (NP) et du nom commun (NC)

Une des caractéristiques du texte procédural que l'on peut relever est la présence d'une antonomase de nom commun (Leroy, 2001) qui se transforme en antonomase de nom propre permise par l'usage de l'article qu'il soit défini ou bien indéfini : *une* faculté (nom commun) se trouvant dans une ville déterminée (Paris, Lyon, etc.) devient *la* faculté à l'aide d'un autre nom propre la faculté *Jean Racine*, *Paul Eluard*, etc. De même, *une* maison célèbre (d'édition, de couture, etc.) qui se trouve dans tel endroit avec tel enseigne devient *la* maison Arnis, Dior, Gallimard, etc. Ainsi ces énoncés se présentent soit par un article défini (le, la) *la* faculté, *la* maison, *le* magasin, soit par un démonstratif (ce) *ce* magasin, *cet* endroit, ou encore par un pronom impersonnel de l'énonciation (il, ils) ; les pronoms de personne venant ici présenter *explicitement* le locuteur de l'énoncé ; López- Muñoz et Farhat (2014) parlent plus largement de *marqueurs énonciatifs* constitué(s) d'un inventaire ouvert d'adverbes et compléments adverbiaux, temps et modes verbaux, certains adjectifs, certains substantifs, conjonctions et autres connecteurs, etc.

5.2. Quand on parle

Comme postulé en avant de ce chapitre, nous posons l'hypothèse selon laquelle ce genre d'énoncés permet un foisonnement énonciatif qui fait entendre plusieurs instances qui parlent ou ce qu'entend Jacques Bres (2017) par *Dialogue interne* qui fait jouer plusieurs voix à l'intérieur d'une seule voix :

Le dialogisme est un principe qui gouverne toute pratique sémiotique humaine. Au niveau langagier, ce principe consiste en l'orientation de tout discours - orientation constitutive et au principe de sa production comme de son interprétation - vers d'autres discours, et se réalise sous forme de dialogue interne avec ceux-ci. Qu'entend-on par dialogue interne ? À la différence du dialogue externe dans lequel alternent les tours de paroles de différents locuteurs, le dialogue interne fait entendre, à l'intérieur d'une unité discursive produite par un seul et même locuteur, plusieurs voix, pour employer pour l'heure un terme métaphorique (Bres, 2017).

Bres pense que l'orientation du discours concerne « des discours réalisés antérieurement par des tiers, le plus souvent sur le même objet ». À ce moment, il isole plusieurs formes de dialogismes : le Dialogisme interdiscursif : on retrouve ce type de Dialogisme dans [6] : ici la négation est la marque de l'interaction de l'énoncé avec le discours de la doxa populaire *non explicité* (Bres, 2017) qui infirme l'énoncé du coup (Bres, Idem). Mais aussi de Dialogisme intralocutif (le narrateur reprend en écho son dit antérieur pour s'en distancier, avant d'y apporter correction) : comme dans [1] où l'énoncé est beaucoup travaillé avant d'arriver à cette formulation finale. L'on peut de fait aisément deviner le texte générique originel : *la faculté n'entend donner aucune approbation aux opinions émises dans cette thèse. Ces opinions doivent être considérées comme propres à leur auteur*, la mention *ni aucune improbation* étant ajoutée par la suite :

Chaque mot sent la profession, le genre, le courant, le parti, l'œuvre particulière, l'homme particulier, la génération, l'âge, le jour et l'heure. Chaque mot sent le contexte et les contextes dans lesquels il a vécu sa vie sociale intense ; tous les mots et toutes les formes sont habités par des intentions (Bakhtine 1984 cité par Bres, 2017).

5.3. Qui parle ?

Voici une question centrale qui mérite que l'on s'y attarde : s'agit-il d'un groupe, un organisme, une personne (ordinaire), une personne physique, une personne physique dépositaire d'une forme d'autorité morale, intellectuelle, professionnelle ou bien encore sociale qui se cache derrière l'énonciateur du texte procédural ?

En effet, on ne sait pas avec précision *qui parle* et d'où il parle surtout comme dans [1] ou dans [10] : dans ce dernier exemple celui qui parle transmet une information (opinion) *aucune approbation* tout en l'invalidant par une seconde information *ni aucune improbation* de sorte que le récepteur de l'information ne sait pas s'il doit tenir compte de la première opinion de l'auteur du message ou de la seconde ? En effet, on peut supposer plusieurs scénarios énonciatifs : est-ce la faculté en tant qu'organisme représentant les textes de lois et les règlements régissant le fonctionnement académique, qui s'exprime ? s'agit-il d'une personne physique en la personne du doyen de la faculté qui *fait entendre sa voix* via ce discours (et donc son opinion propre même si elle s'avère pour le moins flottante) en tant que représentant qui parle sous le sceau académique que lui confère son poste de responsabilité et qui lui donne de fait une légitimité de parole vu qu'il s'agit d'un écrit académique qui tombe sous le coup de la loi et de législation notamment en matière de droits et de responsabilités de l'écrit scientifique (le fameux *copyright*) ?

Ainsi, ce qui paraît visible, c'est que ce dernier énoncé recèle pour le moins une ambivalence énonciative puisque le récepteur, candidat au grade de docteur/étudiants, enseignants-chercheurs, faculté en la personne des autres candidats sont sommés tour à tour de tenir compte de cette information qui voile une injonction derrière la dé-responsabilité morale, académique et juridique de l'organisme responsable qui est la faculté du candidat en question. Mais cette ambiguïté énonciative peut tout autant s'expliquer selon (Shmoll, 1996) par les tensions entre visée énonciative (destinateur du message) et visée réceptive (destinataire du message) :

Cette fermeture du contexte n'implique d'ailleurs pas que le sens sur lequel il se referme soit univoque [...] les contradictions dans le message ne font qu'exprimer les contradictions entre les besoins qu'on cherche à satisfaire. C'est cet enjeu qui est le contexte ultime qui constitue le sens de l'interlocution. (Schmoll 1996 : 251).

Enfin on a affaire ici avec l'exemple de [1] à un écrit d'imposition puisque l'institution académique, en l'occurrence *la faculté* impose en quelque sorte au candidat de faire apparaître une pareille mention dans l'incipit de son travail de thèse. Ou comme dans [11] où on retrouve un autre scénario énonciatif avec des *valeurs* véhiculées partagées entre sujet énonciateur et sujet destinataire-interprétant : « [...] tout discours signifie en fonction des normes qui sont instaurées par le groupe social auquel appartient le sujet qui parle » (Charaudeau, 2004 : 37) : ici le lexique « aimable clientèle » renvoie explicitement à un groupe social bien déterminé duquel on recherche l'opinion *collective* (Charaudeau, Idem), ou un

groupe *essentialisé* « un groupe ayant une identité 'communautaire'. Ses membres ont une appartenance stable au groupe du fait de leur nature qui les 'essentialise' et qui fait qu'ils partagent toujours la même opinion dans quelques circonstances que ce soit, ou que, s'ils changent d'opinion, ils changent (mentalement au moins) de groupe » (Idem : 37).

5.4. A qui il parle ? (La notion de Tiers en discours)

Patrick Charaudeau dans la présentation de son ouvrage collectif avec Rosa Montes *La voix cachée du tiers, Des non-dits du discours* (2004) s'interroge sur la nécessité de l'existence du tiers dans l'échange verbal ou ce qui désigne comme le contrat de communication (qui nécessite la présence d'autres éléments) :

Comment deux individus pourraient-ils échanger, par oral ou par écrit, en situation monolocutive ou interlocutive, comment pourraient-ils se comprendre si n'existait la médiation de représentations communes du monde ? (Charaudeau, 2004).

Il y aurait ainsi selon Charaudeau une relation triadique investie entre un *je*, un *tu* et un *il* de l'énonciation où les rôles peuvent s'intervertir selon l'orientation et les statuts occupés par les partenaires de l'échange verbal. Ainsi avec l'exemple [1] nous pouvons isoler deux instances réceptives : une instance physique en la personne du candidat au grade de docteur et une instance morale incarnée par la société qui représente tous les individus devant être amenés un jour à se trouver dans la situation de ce candidat qui présente un écrit académique et qui tombe sous l'autorité de la législation universitaire. Comme le précise toujours Charaudeau s'agissant du *tu* il y distingue à ce moment le *Tu* destinataire interne à l'acte d'énonciation du *Tu* partenaire externe à l'acte de communication. Il y aurait à ce moment deux destinataires : un destinataire *visé* (interne à l'acte d'énonciation) et un destinataire *interprétant* (externe à l'acte d'énonciation) ; à ce moment il peut être soit un *tu* soit un *il* soit un *tu* additionné à un *il* donc un récepteur immédiat en plus de la société ce qui nous renvoie à notre exemple de *la faculté* cité en supra.

5.5. Comment il parle ?

Le plus souvent le texte procédural est *a priori* fermé dans le temps puisque l'opinion exprimée s'inscrit dans un devenir *présent* qui s'actualise tout le temps dans un présent *en devenir*. Toujours avec [1] l'injonction est *déjà* formulée dans un présent et que ne pouvant prévoir deux actions *dans ce même présent* (action

agissante *et* action exécutante) le temps de l'énonciation (opinion exprimée : *ni approbation, ni improbation*) retardera *discursivement* de fait le temps de la réception/exécution (tenir compte de cette information) à chaque fois que l'énoncé est lu, compris, exécuté, etc., ce qui peut exercer une certaine forme d'autorité. Cela nous amène nécessairement à la question de la réception de ce genre d'énoncés qui deviennent de véritables discours sociaux *orientés* puisque porteurs d'une responsabilité sociale et légale : « Le discours crée ainsi l'identité du locuteur, et de fait légitime [...]. Le discours construit ainsi sa propre pérennité, généralement par effacement du sujet de l'énonciation derrière son rôle présenté comme mission. Le *je* est fréquemment absent » (Schmoll, 1996 : 250). À un *je* présent et visible dans le discours *énonciateur* doit correspondre un *tu* ou un *nous* présents et visibles (ou du moins repérables) au niveau de l'instance destinataire ce qui n'est pas le cas dans [1] où le destinataire est un peu « perdu » entre la piste du candidat au grade de docteur, les autres candidats et la société en général comme énonciateur principal.

6. La question du sens/contexte

Les sujets interprétants décodent le message de l'énoncé social en se fondant d'abord sur leur sens commun ou ce qu'ils ont de socio-culturellement commun et que ce sens commun est une condition nécessaire et *sine qua non* afin d'assurer le processus communicatif, comme le postule Schmoll : « On ne peut évacuer l'existence d'un sens commun, dont l'absence mettrait en cause la possibilité même d'une communication. Si le sens commun n'était qu'une fiction, la communication ne serait qu'un dialogue de sourds » (Schmoll, 1996 : 245). Par ailleurs et « En retour, le destinataire va décider (consciemment ou non) s'il accepte ces instructions ou s'il interprète le message différemment, en fonction notamment d'autres possibilités de recours qui lui sont permises au contexte étendu et qui vont dessiner son contexte interprétatif. On peut alors parler de *contextualisation* » (Schmoll, 1996 : 247).

En parlant de la notion de contexte, Georges Kleiber (1994) évoque trois aspects et que sont l'environnement linguistique immédiat, les connaissances communes supposées partagées et l'environnement extralinguistique au sens large. Pareillement à l'exemple [2] Schmoll nous dit que la construction du sens est rendue possible par « le recours au contexte constitué par les représentations communes [aux] locuteurs » avec un système de référenciation au cotexte ; les représentations communes qu'elles véhiculent d'ailleurs des préconstruits sociaux positifs ou bien négatifs, activent ainsi les référents suivants dans l'exemple de texte procédural *ne pas fumer* : fumer, cigarette, tabac, poumons, cancer, etc., mais aussi : fumer,

espace clos, interdiction, loi, règlement, dérangement, personne non-fumeur, à la manière de la logique associative dans l'axe paradigmatique saussurien où le locuteur par un système d'association arrive à construire le sens final d'énoncés sans qu'il ait accès dans le texte initial aux unités trouvées par la suite et qui construisent le sens en construisant de fait le cadre d'interprétation final.

7. La question du lexique de spécialité

Comme le dit Adam, à chaque genre correspond un lexique propre rattaché à un domaine de spécialité. Ce lexique « est imposé par la précision informationnelle recherchée et par le fait que la connaissance de l'univers de référence [...] est supposée commune aux co-énonciateurs » (Adam, 246) comme dans [11] avec l'unité lexicale de spécialité *une vente-dédicace* ce qui suppose la présence exclusive d'une clientèle bien ciblée (Charaudeau parle à ce moment de destinataire-cible) qui vient *se faire dédicacer* son livre ou dans [12] avec l'unité lexicale de spécialité *sa clientèle la plus fidèle* qui vise là aussi la présence d'une clientèle extrêmement privilégiée :

La présence d'un lexique relevant d'un domaine de spécialité s'explique par la précision recherchée et par le fait que l'univers de référence est commun au producteur et au lecteur-destinataire. Des connaissances du monde, des scripts, un lexique et une certaine phraséologie sont donc partagés (Adam, 2011 : 227).

Ici en effet, le destinataire est bien *ciblé* (Charaudeau) puisqu'il est circonscrit à un groupe social déterminé et socialement identifiable, ce qui exclut du champ de la *destination* d'autres clients qui ne seraient pas « assez » fidèles ou perçus comme tel, ce qui suppose au moins deux destinataires et deux niveaux d'interprétation : un destinataire visé : (*la clientèle fidèle*) et un destinataire exclu voire révoqué (*la clientèle ordinaire*) ; le destinataire visé est censé comprendre qu'il est exclusivement impliqué dans le discours de l'énonciation avec une réaction attendue de répondre *présent* à l'*invitation* lancée par la célèbre maison de couture, comme le postule François Rastier quand il parle des énonciateurs du message ainsi que des interprètes de ces mêmes messages comme devant être « socialement habilités » (Rastier, 1998 : 105).

8. Pour ne pas conclure

Nous assistons au travers des énoncés discutés à ce qu'Adam nomme « une forme d'écrit fait pour être dit, et qui présente l'immense avantage d'être historiquement préalable à l'invention de la phrase » (Adam, 2011 : 269). Par ailleurs, nous pouvons formuler la remarque d'un total effacement énonciatif ou dé-responsabilité

énonciative à l'intérieur du texte procédural, ce qui conduit pour nous à ce questionnement : si la visée première du texte procédural est un ordre jussif clair, alors pourquoi ce flottement énonciatif induit par un foisonnement énonciatif dans le cas de certains textes ce qui peut induire une fluctuation dans la valeur de vérité du propos justement générée par une fluctuation dans la valeur énonciative? Ce flottement est-il voulu ou bien induit par des paramètres qui seraient (encore) extérieurs et méconnus de l'interprétation psycho-socio-linguistique ? Michel Charolles affirmait déjà que (nécessairement) « Le discours commence donc là où finit le pouvoir des connexions structurales » (Charolles, 1995 : 128).

Bibliographie

Achard-Bayle, G. Guérin, M. Kleiber, G. Krylschin, M. 2018. *Les sciences du langage et la question de l'interprétation (aujourd'hui)*. Actes du colloque 2017 de l'Association des Sciences du Langage. Limoges : Editions Lambert-Lucas.

Adam, J-M. 2011. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin. Collection Cursus, 3^e édition.

Bakhtine, M. 1984. *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bres, J. 2017. « Dialogisme, éléments pour l'analyse », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14-2. [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1842> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rdlc.1842> [consulté le 06 juin 2021].

Charaudeau, P. Montes, R. (dir.). 2004. *La voix cachée du tiers, des non-dits du discours*. Paris : L'Harmattan.

Charaudeau, P. 2004. *Tiers, où es-tu ? A propos du tiers du discours. La voix cachée du tiers, des non-dits du discours*, Charaudeau et Montes (dir.). Paris : L'Harmattan.

Charaudeau, P. 2006. Un modèle socio-communicationnel du discours. Entre situation de communication et stratégies d'individuation. In : B. Miège, Médias et culture. *Discours, outils de communication, pratiques : quelle(s) pragmatique(s) ?*. Paris : L'Harmattan, p. 15-39.

Charolles, M. 1995. « Cohésion, cohérence et pertinence du discours ». *Travaux de Linguistique : Revue internationale de linguistique française*, n° 29, p. 125-151.

Leroy, S. 2001. *Entre identification et catégorisation, l'antonomase du nom propre en français*. Thèse de Doctorat en Sciences du langage, soutenue à l'Université Paul-Valéry-Montpellier 3. France.

López- Muñoz, J-M, Farhat, M. 2014. « De quelques marqueurs énonciatifs aux marges du discours ». *Cahiers de praxématique* », n° 62. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/praxématique/3902> [consulté le 18 mai 2021].

López-Muñoz, J-M. 2015. *Aux marges du discours : personnes, temps, lieux, objets*. Actes du X^e Congrès International de Linguistique Française Cadix, 27-29 novembre 2013, Limoges : Lambert-Lucas.

Mangueneau, D. 2012. *Les phrases sans texte*. Paris : Armand Colin.

Rastier, F. 1998. « Le problème épistémologique du contexte et le statut de l'interprétation dans les sciences du langage ». *Revue Langages*, numéro thématique, *Diversité de la (des) science(s) du langage aujourd'hui*, n° 129, p. 97-111.

Schmoll, P. 1996. « Production et interprétation du sens : la notion de contexte est-elle opératoire ? » *revue Scolia*, n° 6, p. 235-255.

Notes

1. Fateh Chemerik, thèse de doctorat : « La mobilisation du parler populaire dans la presse francophone algérienne. Repérage et analyse des stratégies des acteurs médiatiques à partir de la couverture du match Egypte-Algérie de novembre 2009 ». Thèse soutenue le 22-10-2018 à l'université Grenoble Alpes dans le cadre de l'Ecole doctorale des langues, littératures et sciences humaines (Grenoble), en partenariat avec le Groupe de recherche sur les enjeux de la communication, Grenoble.

2. En effet, l'organisme de recherche auquel est rattaché la candidate au grade de docteur oblige ce dernier à faire figurer cette mention au début de son travail pour des raisons à la fois morales, scientifiques et juridiques pour souligner une forme de non-responsabilité vis-à-vis des opinions tenues et/ou défendues dans le cadre de ce travail de recherche.



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Plurilinguisme et compétence plurilingue et pluriculturelle : quelles implications didactiques pour l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin ?

Josip Bruno Bilic

Université de Buenos Aires,

Faculté de Philosophie et Lettres, Argentine

jbbilic@filo.uba.ar

<https://orcid.org/0000-0002-4745-243X>

Reçu le 19-07-2022 / Évalué le 10-10-2022 / Accepté le 27-11-2022

Résumé

Dans cet article, nous chercherons à examiner les composantes fondamentales de la compétence plurilingue et pluriculturelle et leurs implications dans l'enseignement et l'apprentissage du français langue étrangère dans le contexte argentin. Dans notre démarche, nous nous appuyerons sur le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle tel que défini par Coste, Moore et Zarate (1997), ainsi que sur les définitions données dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), le *Volume complémentaire* et la *Recommandation du Conseil de l'Union européenne relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* (2019), qui met particulièrement l'accent sur l'importance de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Nous essaierons de vérifier si cette approche peut être utilisée dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère en Argentine.

Mots-clés : FLE, compétence plurilingue, compétence pluriculturelle, CECRL

Plurilingüismo y competencia plurilingüe y pluricultural: ¿qué incidencias presentan en la enseñanza/aprendizaje del francés en el contexto argentino?

Resumen

En este artículo buscaremos examinar los componentes fundamentales de las competencias plurilingüe y pluricultural y sus implicaciones y su incidencia en la enseñanza y el aprendizaje del francés como lengua extranjera en el contexto argentino. En nuestro enfoque, nos basaremos en el concepto de competencias plurilingüe y pluricultural definido por Coste, Moore y Zarate (1997), así como también en las definiciones dadas en el MCER, el *Volumen Complementario* y la *Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre un enfoque holístico de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas* (2019), que pone especial énfasis en la importancia de las competencias plurilingüe y pluricultural. Intentaremos verificar si este enfoque puede ser utilizado en la enseñanza y/o aprendizaje del francés como lengua extranjera en la Argentina.

Palabras clave: FLE, competencia plurilingüe, competencia pluricultural, MCER

**Plurilingualism and plurilingual and pluricultural competence:
what didactic impact do they have on teaching/learning of French
in the Argentinean context?**

Abstract

In this article, we will seek to examine the fundamental components of plurilingual and pluricultural competence and their impact on teaching and learning of French as a foreign language in the Argentine context. In our approach, we will rely on the concept of plurilingual and pluricultural competence as defined by Coste, Moore and Zarate (1997), as well as on the definitions given in the CEFR, the *Companion Volume* and the *Recommendation of the Council of the European Union on a comprehensive approach to language teaching and learning* (2019), which places particular emphasis on the importance of plurilingual and pluricultural competence. We will try to verify if this approach can be used in the teaching/learning of French as a foreign language in Argentina.

Keywords: FFL, plurilingual competence, pluricultural competence, CEFR

1. Plurilinguisme, compétence plurilingue et compétence pluriculturelle

Le plurilinguisme ainsi que la compétence plurilingue et pluriculturelle représentent, à l'heure actuelle, un des principaux centres d'intérêt des chercheurs. D'après la définition de Daniel Coste, Danièle Moore et Geneviève Zárata (1997), la compétence plurilingue et pluriculturelle désigne « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement, possédée par un locuteur qui maîtrise, à des degrés divers, plusieurs langues et a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital langagier et culturel » (Coste, Moore, Zarate, 1997/2009 : 11). Les auteurs continuent en postulant qu'« il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences toujours distinctes. Il existe, au contraire, une compétence plurielle, composite et hétérogène, qui inclut des compétences singulières, voire partielles, mais qui est une en tant que répertoire disponible pour l'acteur social concerné » (Coste, Moore, Zarate, 1997 : 12). La compétence plurilingue recouvre, selon les explications proposées, des fonctions très larges, selon les besoins langagiers et de communication. Ainsi, apprendre chaque nouvelle langue signifie réorganiser l'apprentissage avec de nouveaux moyens langagiers. Coste (2001) définit la compétence plurilingue comme l'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire. Cuq (2003 : 195) définit le plurilinguisme comme la « capacité d'un individu d'employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques ».

Plusieurs aspects de la compétence plurilingue et pluriculturelle ont fait et font encore l'objet de nombreux débats ; les recherches thématisent les perceptions des apprenants, les perspectives linguistiques et interactionnistes (Py, 2000 ; Gajo, 2000 et 2001). Les considérations théoriques tentent de répondre à la question de la juxtaposition ou de la simple addition de plusieurs langues (Grosjean, 1995 ; Coste, 2001 et 2002). Certains travaux prêtent une attention particulière à la position (rôle) des langues et leur asymétrie (Dabène, 1994 ; Lüdi, Py, 2002). De même, Stratilaki et Bono (2006 : 3) mettent en avant le « caractère évolutif et instable » de la compétence plurilingue.

Dans cette recherche, nous tenterons de savoir dans quelle mesure il est possible de reconnaître et de relier ce paradigme plurilingue et pluriculturel aux objectifs de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin, différent du contexte européen. De plus, nous essaierons de vérifier si cette approche peut être utilisée pour mieux construire la compétence plurilingue et pluriculturelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (désormais FLE) en Argentine. De fait, la situation hispanophone d'apprentissage du FLE nous fournira des éléments pour reconsidérer et approfondir les possibles déclinaisons de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ainsi, le fait de posséder l'espagnol comme langue maternelle (LM) et L1, une langue répandue à l'échelle mondiale, représente à notre avis une situation différente par rapport à la prise de conscience du plurilinguisme et à la construction, chez les apprenants, de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Tout cela nous servira de tremplin pour dégager des exemples de bonne pratique pour une meilleure mise en place du concept de plurilinguisme. Ainsi, cette étude permettrait-elle d'intégrer, dans une plus large mesure, les composantes de la compétence plurilingue dans d'autres contextes, y compris en dehors du contexte européen.

2. Plurilinguisme et *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) proposait en 2001 un nouveau paradigme pour l'apprentissage/enseignement des langues. Ce nouveau paradigme, entre autres, vise à intégrer le plurilinguisme en soulignant la nécessité de mettre en valeur le potentiel plurilingue et pluriculturel de l'individu (l'apprenant). Dans le CECRL, est désignée par compétence plurilingue et pluriculturelle la « compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (CECRL, 2001 : 129).

Comme il a été souligné dans le CECRL, la compétence plurilingue signifie :

- *S'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langues ou de dialectes) et comprendre une personne parlant une autre langue ;*
- *Faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langues ou de dialectes) pour comprendre un texte ;*
- *Reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;*
- *Médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langues ou de dialectes) en commun ou qui n'en ont que des notions ;*
- *Mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ;*
- *Exploiter la paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.)* (CECRL, 2001 : 11).

De plus, la *Recommandation du Conseil de l'Union européenne relative à une approche globale de l'enseignement et de l'apprentissage des langues* (2019)¹ se fixe pour objectif de renforcer la prise de conscience de l'importance de l'apprentissage des langues, ainsi que la nécessité de proposer, au niveau des écoles, un éventail plus large de langues. Les stratégies proposées permettront de valoriser la diversité linguistique afin que le plurilinguisme soit perçu comme un atout et une richesse. Notons, par ailleurs, que la définition proposée par Coste, Moore et Zarate (1997 : 12), ainsi que le CECRL (2001 : 105) avancent que la compétence plurilingue et pluriculturelle se présente généralement comme *déséquilibrée*. En fait, un individu peut avoir un « profil de compétences différent dans une langue de ce qu'il peut être dans telle ou telle autre² ». En outre, l'approche plurilingue, développée dans le CECRL (Section 1.3.), met en avant l'expérience langagière d'un individu et toutes ses connaissances des langues. Ainsi, l'expérience langagière totale d'un individu est profondément influencée par de nombreux facteurs, le CECRL faisant mention du contexte culturel, de l'expérience langagière, de la langue familiale, de la langue du groupe social et des langues d'autres groupes (CECRL, 2001 : 11). Dans cette même lignée, Beacco et al. (2016 : 21) estiment que l'approche plurilingue serait incomplète sans ses dimensions pluriculturelles et interculturelles. En ce sens, la pluriculturalité désigne la capacité de participer à des cultures différentes - notamment par le biais de l'acquisition de plusieurs langues, tandis que l'interculturalité désigne la capacité de faire l'expérience de l'altérité et de la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer profit. La compétence interculturelle ainsi développée vise à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité. Dans le chapitre suivant, notre objectif sera de présenter les descripteurs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le *Volume complémentaire* (2018).

3. Descripteurs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle dans le *Volume complémentaire*

Le *Volume complémentaire* élargit surtout la perspective donnée par le CECRL dans les parties qui n'ont pas été suffisamment décrites ou représentées. Par conséquent, la compétence plurilingue et pluriculturelle, la médiation linguistique et la langue des signes sont particulièrement développées. De plus, des descripteurs pour certains niveaux de maîtrise de la compétence à communiquer langagièrement sont exposés et mis à jour, dans le domaine de la réception et de la production.

En effet, dans le *Volume complémentaire*, l'accent est mis sur le fait que le plurilinguisme représente un répertoire unique et interdépendant de l'individu dans lequel il combine ses compétences générales et des stratégies diverses pour accomplir une tâche (*Volume complémentaire*, 2018 : 28). En ce sens, « considérer les apprenants comme des êtres plurilingues, pluriculturels a pour conséquence de leur permettre d'utiliser, si nécessaire, toutes leurs ressources linguistiques, les encourager à voir les ressemblances et les régularités aussi bien que les différences entre les langues et les cultures. » (*ibid*, p. 27). Avant d'introduire les descripteurs, dans le texte même certaines remarques sont données (*Volume complémentaire*, 2018 : 164) :

i) les langues sont interdépendantes et interconnectées en particulier au niveau d'une personne ; ii) les langues et les cultures ne sont pas confinées dans des espaces mentaux cloisonnés ; iii) le savoir et l'expérience des langues contribuent à construire la compétence communicative ; iv) une maîtrise équilibrée dans différentes langues n'est pas le but à atteindre, mais plutôt la capacité (et la volonté) de moduler leur usage en fonction de la situation sociale et communicative ; v) dans la communication, les obstacles entre les langues peuvent être surmontés en utilisant différentes langues pour transmettre des messages dans la même situation.

Afin d'utiliser au mieux le potentiel d'un répertoire pluriculturel et plurilingue d'un apprenant, le *Volume complémentaire* élabore des lignes directrices pour trois domaines. Deux portent sur l'exploitation : *l'exploitation du répertoire pluriculturel et l'exploitation du répertoire plurilingue* tandis que le troisième concerne *la compréhension plurilingue*. Nous nous efforcerons, sur la base d'exemples de bonne pratique tirés du contexte social, culturel et éducatif argentin, ainsi que sur la base de nos démarches dans l'enseignement et les activités déployées avec nos étudiants, de mettre en évidence les possibilités d'une meilleure intégration du concept de plurilinguisme dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Notre démarche consistera à aligner nos démarches et nos activités en classe aux descripteurs des

niveaux du CECRL (en particulier aux descripteurs de la compétence plurilingue et pluriculturelle élaborés dans le Volume complémentaire).

4. Une approche au plurilinguisme et interculturalisme dans le contexte de l'Amérique du Sud

Comme nous l'avons expliqué dans l'introduction, le plurilinguisme pris dans ses considérations théoriques ainsi que dans son élaboration technico-opérationnelle, soutenu par les documents européens et la perspective actionnelle, est souvent lié à l'interculturel. Alors que le plurilinguisme désigne la capacité d'un individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques (Cuq, 2003 : 195), l'interculturel suppose l'échange entre les différentes cultures, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. Comme nous l'avons déjà postulé (v. ci-dessus), l'inter-culturalisme repose sur le principe fondamental que les cultures sont égales en dignité et que, sur le plan éthique, elles doivent être traitées comme telles dans le respect mutuel (Cuq, 2003 : 136-138). Gualdieri et Vazquez (2013) estiment qu'en Amérique Latine, parler d'interculturalité c'est reconnaître la matrice coloniale de leurs sociétés, laquelle repose sur le classement social lié aux races et à la civilisation, ainsi que revisiter l'héritage de la pensée eurocentriste, naturalisée par le processus de la construction hégémonique. En Amérique latine, l'idée d'une éducation « interculturelle » a surgi dans la décennie de 1980, quand le concept de « biculturalisme », parallèle au bilinguisme, a été mis en question, faisant référence à des cultures qui coexistent « en parallèle », déclarant l'existence de relations de pouvoir et de prestige social entre les langues / cultures, en occultant le contact et l'interrelation. Tubino (2005), dans le cas du Pérou, reconnaît deux idées centrales : d'une part, le renforcement identitaire des peuples autochtones en simultanéité avec la construction du dialogue culturel, et d'autre part, la nécessité de repenser la relation entre la culture nationale majoritaire et les cultures des peuples autochtones, puisque, selon le même auteur « l'invisibilité des langues et des cultures ne conduit qu'à la désunion et à la division de la société ». Une autre vision de l'interculturalité repose sur la reconnaissance de la diversité culturelle à des fins d'inclusion sociale, en encourageant le dialogue et la tolérance. L'interculturalité critique, en revanche, serait liée à la « décolonisation » qui tente de créer une nouvelle raison et une nouvelle humanité renversant l'idée de l'eurocentrisme de la connaissance (Viaña et al., 2009). Et comme le dit Rivera Cusicanqui (2010), « nous sommes d'accord sur la nécessité de construire une conception « décolonisante » des discours et des pratiques sociopolitiques : la possibilité d'une profonde réforme culturelle dans notre société dépend de la décolonisation de nos gestes, de nos actions et du langage qu'on utilise ».

4.1. Langue et culture françaises en Argentine

Selon les informations obtenues du site de l'Institut français à Buenos Aires, la France et l'Argentine ont signé plusieurs accords visant à promouvoir le plurilinguisme et la diffusion de la langue française dans le cadre des politiques de renforcement du système éducatif argentin. L'un des principaux objectifs de l'Institut français en Argentine 2020-2024 est de « susciter et accompagner la définition de politiques éducatives plurilingues et interculturelles dans les provinces et dans les universités afin d'affirmer la présence de l'enseignement du français³ ». Selon Chardenet, aux accords de coopération bilatéraux français s'ajoute l'internationalisation de l'institutionnalisation très forte de la langue française à travers les organisations qui la promeuvent directement ou indirectement (Chardenet, 2017). L'auteur poursuit en soulignant l'importance de l'interculturalisation et de l'interlinguisme en tant que phénomènes qui traversent les cultures et les langues et dont les interrelations méritent une analyse multidisciplinaire. En ce sens, Chardenet fait référence à trois catégories fondatrices : i) celle des locuteurs de langue première qui naissent en milieu francophone et qui acquièrent le langage en français (on peut aussi y trouver des bilingues) ; ii) celle des locuteurs francophones non natifs qui vivent (plus ou moins) en français (on peut aussi y trouver des apprenants de FLE) ; iii) celle des locuteurs qui apprennent le français comme langue étrangère. La première catégorie est particulièrement intéressante et comprend un grand nombre de locuteurs franco-argentins et qui sont citoyens argentins d'ascendance complète, partielle, ou majoritairement française⁴ (Bilic, 2022). Notre recherche vise les locuteurs (et apprenants) du français langue étrangère qui ne comprennent que partiellement des locuteurs de la première catégorie, le reste étant majoritairement des locuteurs de la troisième catégorie, ceux qui apprennent le français comme langue étrangère.

La coopération bilatérale franco-argentine sur les questions éducatives s'articule autour de la politique de promotion de la langue française et du plurilinguisme portée par la France. La France s'engage à accompagner le système éducatif argentin afin qu'il soutienne et mette en œuvre les conditions nécessaires à la transmission du français auprès des jeunes générations tout en intégrant cette démarche dans le respect du plurilinguisme⁵.

4.2. Concept de lecture-compréhension comme support à l'interculturalité

En tant qu'apport au travail et à l'action continus sur le développement du multilinguisme, le concept de lecture-compréhension s'avère une modalité spécifique de travail dans le contexte académique, qui vise, entre autres, à développer

la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ce concept est traditionnellement présent dans le contexte universitaire argentin et continue d'évoluer, gagnant des dimensions de plus en plus importantes telles que la dimension culturelle et sociale (Klett, 2007, 2017, 2019 ; Pasquale, Quadrana, 2020). Dans le cadre de la nécessaire diversification des méthodes et de l'optimisation des activités de construction de la compétence plurilingue, cette approche s'est avérée très réussie. Selon Rosana Pasquale et Daniela Quadrana, « les cours de lecture-compréhension ont pour but de favoriser l'acquisition de connaissances linguistiques, culturelles et discursives, et le développement de compétences interculturelles et stratégiques en lecture, permettant aux élèves d'être de bons lecteurs dans une langue étrangère⁶ ». (2020 : 107) Cette approche part du constat que, pour le sujet, la lecture constitue un instrument au service de la résolution de problèmes. Est donc mis sur le devant de la scène l'agir social dans un contexte précis (Klett, 2007). De fait, la lecture est une activité de production de sens qui, au-delà de la reconnaissance des éléments linguistiques, suppose un lecteur créatif accomplissant un ensemble d'opérations de sémantisation orientées par un but communicatif. Qui plus est, comme le souligne Klett, « Quand on apprend une langue étrangère, de précieuses possibilités de rencontre avec l'altérité s'ouvrent⁷ » (2019 : 50).

Pour se former à la compréhension de textes, les apprenants réalisent donc des tâches de lecture vraisemblables ou fictionnelles ayant comme point de référence les pratiques sociales du contexte universitaire. La tâche est constituée d'une série d'activités, engageant plusieurs compétences et reliées entre elles en fonction d'une finalité pragmatique qui renvoie à la réalité sociale environnante. En d'autres termes, selon Klett (2017 : 76), « on a un transcodage qui montre la présence de différents codes linguistiques mélangés (celui de l'espagnol, du français et, parfois, de l'anglais). Ce transcodage traduit, pour nous, l'état mental de l'apprenant qui, situé entre-langues, essaie de faire des rapprochements linguistiques et culturels pour arriver au sens ».

5. Compétence plurilingue et pluriculturelle dans le contexte argentin : implications didactiques et perspectives

Comme nous l'avons déjà signalé au ch. 3, afin d'exploiter au mieux le potentiel d'un répertoire plurilingue et pluriculturel de l'apprenant, le *Volume complémentaire* élabore des lignes directrices pour les trois domaines - deux domaines d'exploitation : le répertoire plurilingue et pluriculturel et le domaine de la compréhension plurilingue. Ceci dit, la situation d'apprentissage du FLE auprès des apprenants hispanophones nous permettra d'examiner de plus près les démarches et procédés de la construction de compétence plurilingue et pluriculturelle, dans

les trois domaines mentionnés. Ainsi, nous présenterons un bref aperçu de la situation d'enseignement/apprentissage du FLE, du niveau B1 vers le niveau B2 du CECRL (utilisateur indépendant). À l'aide des descripteurs correspondants, une vérification de la présence du concept plurilingue et pluriculturel sera donnée pour ces deux niveaux. Une attention particulière sera consacrée aux démarches de l'enseignant, surtout au niveau de l'interaction, déployées en vue de faire émerger le concept du plurilinguisme en classe. Or, l'enseignant a pour vocation de susciter chez les apprenants l'usage, autant que possible, des éléments des autres langues et cultures acquises ou maîtrisées (à des degrés divers). En effet, notre pratique d'enseignement dans une situation hispanophone à l'Alliance Française de Buenos Aires, dont le public est constitué d'adultes, d'adolescents, d'enfants, de seniors, et d'étudiants en cours de préparation de l'examen DELF/DALF, nous permet de constater, dès le niveau B1, une maîtrise croissante de la compétence plurilingue et pluriculturelle. Plus précisément, en vue de réaliser notre étude, nous avons interrogé douze personnes, huit femmes et quatre hommes, entre 16 et 58 ans, tous étudiants à l'Alliance Française de Buenos Aires, en préparation du B1. Le manuel utilisé en classe était le *Texto 3*. Dix personnes étaient de nationalité argentine, une de nationalité bolivienne et une de nationalité brésilienne. Tout au long de notre étude, nous garderons à l'esprit le concept de « l'intercompréhension des langues romanes » qui indubitablement a une influence sur la construction de la compétence plurilingue chez les hispanophones (et qui, pourtant, présente de nombreux désavantages, tels que les interférences et les erreurs dues à la LM et L1, les faux amis, etc.).

Dans le chapitre suivant, nous mettrons en évidence des exemples concrets d'activités, qui permettent la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dans la compréhension et l'expression, selon les trois lignes directrices énumérées ci-avant : *exploiter un répertoire pluriculturel, la compréhension plurilingue, exploiter un répertoire plurilingue*.

5.1. Compréhension plurilingue

Dans le domaine de la compréhension plurilingue, les notions clés concrétisées dans la plupart des niveaux sont les suivantes (*Volume complémentaire*, 2018 : 168) :

- *Faire preuve d'ouverture et de souplesse pour travailler avec différents éléments de différentes langues ;*
- *Exploiter les indices ;*
- *Exploiter les ressemblances, reconnaître les « faux amis » (à partir de B1) ;*
- *Exploiter des sources parallèles dans différentes langues (à partir de B1) ;*

- Recueillir les informations issues de toutes les sources disponibles (dans différentes langues).

Pour notre analyse, nous choisissons des descripteurs du *Volume complémentaire* ayant les composantes dans lesquelles nous reconnaissons facilement les activités réalisées avec les apprenants.

- (1) *Peut, afin de faciliter la compréhension, mettre à profit ce qu'il/elle sait des conventions de genre et des schémas textuels propres aux langues de son répertoire plurilingue.* (B2) (*Volume complémentaire*, 2018 : 168)

Afin de développer les compétences visées par ce descripteur, nos activités consistent à :

- Travailler sur le corpus parallèle (littéraire) : *Les mémoires d'Hadrien* de M. Yourcenar ;
- Comparer des structures phrastiques avec le lexique correspondant ;
- Traduire des extraits, vérifier avec le texte original, analyser les erreurs ;
- Analyser des conventions et des schémas textuels dans les deux langues (écrits administratifs), les références faites aussi en anglais.

Voici quelques exemples de notre pratique qui montrent l'influence indiscutable de l'espagnol qui persiste dans certains schémas textuels ou dans des salutations :

- *Ici je t'envoie le devoir.*
- *Je te re-envoie le document.*
- *Jusqu'à vendredi (Hasta el viernes! salutation : On se voit vendredi!)*
- *Je te laisse ici l'exercice 11 (Te dejo acá el ejercicio...)*
- *Merci pour lire (Gracias por leer...mi mensaje.)*

- (2) *Peut extraire des informations de documents liés à son domaine, rédigés dans des langues différentes (par ex. pour les inclure dans une présentation).* (B1) (*Volume complémentaire*, 2018 : 168)

Afin de développer les compétences visées par ce descripteur, aux niveaux mentionnés, nous incitons les apprenants à :

- Préparer leurs exposés et présentations sur un sujet choisi à partir de différents types de sources ;
- Se servir du matériel rédigé dans différentes langues : espagnol, anglais et français ;
- Apporter leurs commentaires lors de la présentation, p. ex. au sujet de nouvelles en France et en Argentine (les ressemblances et différences). Autres sujets abordés : les médias en France et en Argentine, les élections en France

- et en Argentine, le rôle des femmes en politique, la communication moderne/ actuelle, les réseaux sociaux et le langage approprié) ;
- Se référer à différentes sources, pour la plupart en anglais et en français.

Peut percevoir des ressemblances et des différences dans les façons d'exprimer des concepts dans des langues différentes afin de faire une distinction entre les usages identiques de la même racine d'un mot et les « faux-amis ». (B1) (Volume complémentaire, 2018 : 168)

Afin de prendre en compte le contenu de ce descripteur et d'en décliner des activités correspondantes, nous proposons aux étudiants des exercices comprenant les verbes suivants, l'accent étant mis sur les faux amis :

- fr. entendre / esp. *entender* (= fr. comprendre)
- fr. allumer / esp. *prender* ≠ fr. prendre (= esp. *tomar*)
- fr. demander / esp. *demandar* (= fr. poursuivre qqn en justice)
- fr. diviser / esp. *partir* 's'en aller' ≠ fr. partir
- fr. soustraire / esp. *restar* (= fr. rester)
- fr. s'en aller / esp. *marchar* ≠ fr. marcher
- fr. tomber malade / esp. *enfermarse* ≠ fr. s'enfermer

(3) « *Peut, pour s'aider à comprendre, utiliser ce qu'il/elle sait des divergences dans les structures grammaticales et les expressions fonctionnelles propres aux langues de son répertoire plurilingue. (B1)* » (Volume complémentaire, 2018 : 168)

Afin de saisir les divergences au sein des structures grammaticales, nous réalisons des activités comportant les éléments suivants :

- **Préposition "à" après le verbe :**
 - *Je vois à Paul cet après-midi. (au lieu de : Je vois Paul cet après-midi.) (erreur persistante même au niveau A2/B1)
- **Auxiliaire *être* ou *avoir* :**
 - *J'ai venu. (au lieu de : Je suis venu.) (erreur persistante même au niveau A2/B1)
- **À le (au) :**
 - *Je vais à le ciné. (au lieu de : Je vais au ciné.) (erreur persistante même au niveau A2/B1)
- **De le (du) :**
 - *Les professeurs de le collège. (au lieu de : Les professeurs du collège.)
- **Absence de partitif :**
 - *Il mange pain. (au lieu de : Il mange du pain.) (erreur persistante même au niveau B1)

esp. No como pan

Nous présentons quelques divergences observées dans les structures grammaticales :

- **La confusion des relatifs *qui/que* :**
 - *Le prof que s'appelle..." (au lieu de : Le prof qui s'appelle...) La non-concordance de l'emploi de *qui* (sujet) et *que* (objet).
La profesora que se llama...
- **Les adjectifs possessifs 3e personne :**
 - *Ils aiment ses enfants. (au lieu de : Ils aiment leurs enfants.) Même adj. poss. à la 3e p. sg. et pl.
 - L'adjectif possessif *their* de l'anglais peut aider. Sinon, l'erreur persiste même tout au long du niveau A2 (ainsi qu'aux niveaux supérieurs pour les non-anglophones).
- **Futur proche :**
 - *Je vais à travailler. (au lieu de : Je vais travailler.) (en espagnol toujours avec la préposition *a*).
- **Place du pronom :**
 - *Je le veux faire. (au lieu de : Je veux le faire.) esp. Lo voy a hacer.... ou Voy a hacerlo. (Erreur persiste au niveau B1).

Compréhension plurilingue - autres descripteurs utiles

(4) « *Peut reconnaître des mots internationaux et des mots communs à différentes langues (par ex. Haus / hus / house) (A1)* » (Volume complémentaire, 2018 : 168)

Afin de développer les compétences visées par ce descripteur, nous réalisons des activités comportant les éléments suivants :

- Les mots se terminant en *-on* issus du latin
 - information / información ; division / división, solution / solución
- Les mots français se terminant en *-ité* ayant le suffixe correspondant en espagnol *-ad* :
 - dignité / dignidad ; solidarité / solidaridad ; bonté / bondad; vérité / verdad
- Les mots français se terminant en *-age* ayant le suffixe correspondant en espagnol *-aje* :
 - équipage / equipaje; sauvage / salvaje; voyage / viaje; montage / montaje, passage / pasaje etc.

5.2. Exploiter un répertoire plurilingue

Dans le domaine de l'exploitation d'un répertoire plurilingue, les notions clés concrétisées dans la plupart des niveaux sont les suivantes (*Volume complémentaire*, 2018 : 169) :

- *S'adapter avec souplesse à la situation ;*
- *Anticiper le moment où l'utilisation de plusieurs langues est utile et appropriée et jusqu'à quel point ;*
- *Adapter la langue aux capacités linguistiques des interlocuteurs ;*
- *Combiner et alterner les langues si nécessaire ;*
- *Expliquer et clarifier dans des langues différentes ;*
- *Encourager les personnes à utiliser différentes langues à l'aide d'un exemple.*

Pour notre analyse, nous choisissons des descripteurs du *Volume complémentaire* ayant les composantes dans lesquelles nous reconnaissons facilement les activités réalisées avec les apprenants.

(5) « *** Peut emprunter à une autre langue de son répertoire plurilingue une expression particulièrement adaptée à la situation/la notion qui est débattue et l'expliquer si nécessaire à l'interlocuteur. (B2)* » (*Volume complémentaire*, 2018 : 170)

Afin de prendre en compte le contenu de ce descripteur et d'en développer des activités correspondantes, notre démarche consiste à attirer l'attention des apprenants sur les emprunts à l'anglais (qu'ils emploient assez fréquemment, d'ailleurs) :

- *after beach, background, backstage, blog, cyber, deadline*

(6) « *Peut exploiter avec créativité la palette limitée qu'il a dans différentes langues de son répertoire plurilingue pour le contexte de la vie quotidienne, afin de se débrouiller dans des situations inattendues.* » (*Volume complémentaire*, 2018 : 170)

En ce qui concerne ce descripteur, nous proposons aux étudiants des activités comprenant les éléments suivants :

- Les mots commençant par *st-*, on ajoute le *e-* : *stéthoscope* > *estetoscopio*; *Slovénie* > *Eslovenia* ; *Slovaquie* > *Eslovaquia* ; *spontanéité* > *espontaneidad*.
- Les locutions : *con respecto a (avec respect à)* > *en ce qui concerne*
- *Bicyclette (plus proche de l'espagnol)* > *vélo*
- *Périodique* > *journal (el periódico)*
- *Parole* > *mot (la palabra)*.

5.3. Exploiter un répertoire pluriculturel

Dans le domaine de l'exploitation d'un répertoire pluriculturel, les notions clés concrétisées dans la plupart des niveaux sont les suivantes (*Volume complémentaire*, 2018 : 166) :

- *Le besoin de gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle, de réagir en conséquence, de modifier son langage, etc. ;*
- *Le besoin de comprendre que, dans des cultures différentes, les pratiques et les normes culturelles peuvent être différentes et que, par conséquent, les actions peuvent être perçues de manière différente par des personnes d'autres cultures ;*
- *Le besoin de prendre en compte des différences dans les comportements (dont les gestes, les tons et les attitudes), de discuter des généralisations abusives et des stéréotypes ;*
- *Le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication ;*
- *La volonté de montrer qu'il/elle est sensible aux différences ;*
- *La disponibilité à offrir et à demander des éclaircissements : anticiper des risques éventuels de malentendus.*

(7) « *Peut, en général, tenir compte des conventions concernant la posture, le contact visuel, la distance à respecter entre les personnes. (B1)* » (*Volume complémentaire*, 2018 : 167)

- Afin de prendre en compte le contenu de ce descripteur et de développer les compétences visées, nous proposons aux étudiants de :
- Comprendre qu'il existe de nombreuses différences culturelles entre la France et l'Argentine ;
- Tenir compte du fait qu'en France, lorsque quelqu'un pose une question indiscrete, l'interlocuteur change de sujet quand il ne veut pas répondre ;
- Faire attention aux différentes façons de s'embrasser en France - le nombre de bises diffère selon les régions, pour les personnes connues ;
- Retenir les traits spécifiques des repas en France, faire attention à l'ordre des plats, à l'heure des repas, au rôle du fromage ;
- Comprendre les différences suivantes : l'expression des émotions face aux personnes inconnues, l'usage du tutoiement, les types de communication (informel, standard, soutenu) ; exemple : invitation à prendre un café.

6. Conclusion

Dans cette recherche, nous avons essayé de montrer les rapports entre le concept de compétence plurilingue et pluriculturelle, tel qu'il est actuellement représenté dans des politiques éducatives et linguistiques européennes (CECRL ; Volume complémentaire ; Recommandation de 2019) et les objectifs de l'enseignement/apprentissage du français dans le contexte argentin, différent du contexte européen. Par conséquent, nous avons vérifié, à l'aide des descripteurs correspondants pour les niveaux B1 et B2 du CECRL (utilisateur indépendant), la présence du concept plurilingue et pluriculturel dans des classes de FLE. Pour le faire, nous avons aligné nos démarches et nos activités en classe, aux descripteurs des niveaux du CECRL (en particulier aux descripteurs pour la compétence plurilingue et pluriculturelle élaborés dans le Volume complémentaire). Nous avons mis en évidence des exemples concrets d'activités qui permettent la construction d'une compétence plurilingue et pluriculturelle, dans la compréhension et l'expression, selon les trois lignes directrices énumérées ci-avant : *exploiter un répertoire pluriculturel*, *la compréhension plurilingue*, *exploiter un répertoire plurilingue*. Une étude expérimentale plus approfondie nous fournirait des réponses plus précises sur ce que les apprenants sont capables de faire et dans quelle mesure.

Bibliographie

- Beacco J.-C. et al. 2016. *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des politiques éducatives, Politiques linguistiques, Service de l'éducation Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation DGII - Direction générale de la démocratie, Conseil de l'Europe.
- Berlengi, V., Damic Bohac, D. 2014. Ce français que nous enseignons. In : Franic, I., Ruet, M. *Le français sur objectif universitaire : Du concept à la pratique*. Zagreb : FF Press, p. 115-125.
- Bilic, J. B. 2022. « *Je parle un peu, hago lo que puedo* : les caractéristiques de l'alternance codique chez les Franco-Argentins de Buenos Aires ». Université d'Orléans. 8^e Congrès Mondial de la Linguistique Française. [En ligne] : <https://doi.org/10.1051/shsconf/202213812009> [consulté le 10 juillet 2022].
- Chardenet, P. 2017. « Francophonie des Amériques ou (inter) américanité francophone ? ». (un système d'action concret glottopolitique). *Synergies Argentine*, n° 5, p. 27-55. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Argentine5/chardenet.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Coste, D. 2001. « De plus d'une langue à d'autres encore. Penser les compétences plurilingues ? ». In : Castellotti, V. (dir.) *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations*, PUR : Rouen, p. 191-202.
- Coste, D. 2002. Compétence à communiquer et compétence plurilingue. In : Castellotti, V., Py, B. (coord.). *Notions en Question (NEQ)*, n° 6, p. 115-123.
- CECRL, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe, Unité de politiques linguistiques, Strasbourg.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 1997/1999. (3^e édition). *Compétence plurilingue et pluriculturelle. Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Comité de l'Éducation, Conseil de la Coopération culturelle, Éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

- Cuq, J.-P. (dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. ASDIFLE. Paris: CLE International.
- Cusicanqui, S. 2010. *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Retazos-Tinta Limón.
- Dabène, L. 1994. *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*. Paris : Hachette.
- Damic Bohac, D., Pecnik, P. 2018. « Interférences lexicales et orthographiques de l'anglais dans l'interlangue française des apprenants croatophones - niveau intermédiaire ». *Strani jezici*, vol. 47, no 1-2, p. 5-26.
- Escude, P., Janin, P. 2010. *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme* (Didactique des langues étrangères). Paris : CLE International.
- Gajo, L. 2000. « Disponibilité sociale des représentations : approche linguistique ». *Tranel*, n° 32, p. 39-53.
- Gajo, L. 2001. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Crédif - Didier.
- Gualdieri, B., Vazquez, M. J. 2013. « L'interculturalité ici et maintenant : un regard latino-américain ». *Synergies Argentine*, n° 2, p. 47-56. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Argentine2/gualdieri.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Klett, E. 2007. « Lecture-compréhension en FLE à l'université : un parcours de cinquante ans ». *Études de linguistique appliquée* (ELA), 4/148, p. 437-445.
- Klett, E. 2015. « Cultures éducatives et théories didactiques : quels rapports dans l'enseignement des langues en Argentine ? ». *Synergies Argentine*, n° 3, p. 35-47. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Argentine3/klett.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Klett, E. 2017. « Internationalisation, plurilinguisme et formation des enseignants de langues étrangères ». *Synergies Argentine*, n° 5, p. 57-70. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Argentine5/klett.pdf> [consulté le 10 juillet 2022].
- Klett, E. 2019. « Cursos de lectocomprensión en lengua extranjera: una justificación teórica-práctica ». *Polifonías. Revista de Educación*, no 14, p. 37-53.
- Lüdi, G., Py, B. 2002. *Être bilingue*. Berne : Peter Lang.
- Pasquale, R., Quadrana, D. 2020. « Literacidad oral-audiovisual en los cursos de lecto-comprensión del PUEF-UNLu: nuevas perspectivas ». *Revue de la SAPFESU*, n° 43, p. 92-114.
- Py, B. 2000. « Le discours comme médiation - Exemple de l'apprentissage et des représentations sociales ». In : Berthoud, A.-C., Mondada, L. (éds). *Modèles du discours en confrontation*. Berne: Peter Lang. p. 117-130.
- Rosas, J. I. 2021. « Entre la interculturalidad funcional y crítica: análisis desde un centro educativo de nivel superior: Between functional and critical interculturality: Analysis from a higher level educational center ». *Revista CoPaLa. Construyendo Paz Latinoamericana*, 6 (13), p. 70-88.
- Stratilaki, S., Bono, M. 2006. « Parcours d'apprentissage des apprenants des troisièmes langues : dynamiques des répertoires plurilingues en construction ». *Les cahiers de l'Acedle*, 2, Recherches en didactique des langues. Actes du colloque de Lyon.
- Tubino, F. 2005. « La interculturalidad crítica como proyecto ético-político ». Trabajo presentado en el Encuentro Continental de Educadores Agustinos, Lima, Perú. [En ligne] : <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/limaponen-02.html> [consulté le 10 octobre 2022].
- Viaña, J. et al. 2009. *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB). [En ligne] : http://www.enlazandoculturas.cicbata.org/sites/default/files/MAPEP/david_mora.pdf [consulté le 10 octobre 2022].
- Volume complémentaire*. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation, Conseil de l'Europe. Traduction en français : Gilles Breton et Christine Tagliante.

Notes

1. Council Recommendation on a comprehensive approach to the teaching and learning of languages | European Education Area (europa.eu).
2. Cf. CECRL, 6.1.3. (2001: 105).
3. <https://ifargentine.com.ar/fr/programmes/Planeducacion>
4. Les Franco-Argentins forment le troisième grand groupe d'ascendance, devancé par les Italo-Argentins et les Hispano-Argentins. Selon un recensement en 2006, plus de 6 millions d'Argentins ont des origines françaises (17 % de la population totale), Bilic (2022).
5. <https://ifargentine.com.ar/fr/institutionnel/educacion>. En 2020, environ 157 000 apprenants du français ont été recensés en Argentine.
6. «La finalidad de los cursos de lecto-comprensión es promover la adquisición de conocimientos lingüísticos, culturales y discursivos, y el desarrollo de una competencia intercultural y lectora estratégica que permitan a los estudiantes ser buenos lectores en lengua extranjera » (Pasquale, Quadrana, 2020).
7. «Cuando se aprende una lengua ajena se abren valiosas posibilidades de encuentro con la alteridad ». (Klett, 2019 : 50).



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

L'efficacité qui découle d'une contextualisation didactique réussie

Nora Vera de Tamagnini

U.N.T.- I.E.S. "Lola Mora", Argentine

vera.patricia39@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-5160-5331>

Reçu le 08-07-2022 / Évalué le 13-10-2022 / Accepté le 20-11-2022

Résumé

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) constitue un repère crucial pour toute intervention didactique en français langue seconde (FLS) et en français langue étrangère (FLE). Ainsi peut se mettre en place un projet de contextualisation ou d'adaptation didactique répondant à une conception située de l'Enseignement-Apprentissage (E-A) et ciblé sur un public aux caractéristiques bien spécifiques. Les référentiels constituent l'aboutissement de travaux d'équipe mis sur pied en vue de rendre toute la richesse des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être contenus dans un projet de cours. Et ce, grâce à l'intégration congruente que les sciences humaines et non seulement la didactique des langues et des cultures peuvent apporter.

Mots-clés : évaluation, apprentissage situé, co-construction, contextualisation didactique

La eficiencia que resulta de una contextualización didáctica lograda

Resumen

El *Marco Común Europeo de Referencia para el aprendizaje de lenguas* (2001) constituye una referencia fundamental par cualquier intervención didáctica en Francés Lengua Segunda o en Francés Lengua Extranjera. En estas condiciones se instala un proyecto de contextualización o de adaptación didáctica que responde a una concepción situada de la enseñanza/aprendizaje y que se enfoca hacia un público verdaderamente específico. Los referenciales surgen como resultado de un trabajo en equipo organizado con el fin de capitalizar toda la riqueza de los saberes, de las habilidades, así como de las actitudes y sentimientos que son el objeto de un proyecto de curso. Esto sólo es posible en base a la integración congruente que las ciencias humanas y no sólo la didáctica de las lenguas /culturas pueden aportar.

Palabras clave: evaluación, aprendizaje situado, co-construcción, contextualización didáctica

The Effectiveness of Successful Didactic Contextualization

Abstract

The *Common European Framework of Reference for languages* (2001) is a crucial landmark for any didactic intervention in FSL and FFL. Under these conditions, can be set up a contextualization project or didactic adaptation responding to a design located E A. and targeted to an audience with very specific characteristics. The repositories are the result team-building developed in order to make all the wealth, the know-how and know-how content and interpersonal skills contained in a course project. And this, thanks to congruent integration that the human sciences and not only the didactics of languages and cultures can bring.

Keywords: assessment, located learning, co-construction, didactic contextualisation

1. Introduction

Déjà C. Puren (2013a :14) posait la problématique de l'éclectisme en didactique des langues sur des bases philosophiques et étalée sur trois niveaux : celui des pratiques didactiques, celui des matériaux didactiques et, finalement, celui du discours didactologique. Il est très intéressant de constater que vingt ans après, cette approche reste valable, même si les étiquettes se sont renouvelées. Car en 2022 on parle d'approche écologique, de médiation didactique, d'adaptation, de didactique convergente et même d'harmonisation (Stoean et al, 2009 :142).

Donc, sur le droit fil de la réflexion proposée par les responsables de l'ouvrage publié par l'A.U.F en 2009, *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*, il semble que l'adoption d'un mode de contextualisation parmi les cinq proposées par Coste (2009 :168)¹ est clairement de mise pour la recherche ainsi que pour l'E-A.

En effet, les efforts déployés pour optimiser l'apprentissage du français à travers le monde se dégagent de travaux de recherche effectués dans le domaine de la didactique des langues ciblés sur des contextes locaux.

D'ailleurs, l'avènement du CECR comme tête de proue du mouvement en faveur de la référentialisation des savoirs en langues étrangères a été un fait vraiment marquant dans le paysage de la didactique des langues. La concrétisation des attentes en ce qui concerne l'instrumentalisation de la perspective actionnelle et de la socio-didactique y est pour beaucoup. Or le développement de ce type de dispositif implique un positionnement particulier vis-à-vis de l'évaluation qui constitue justement un aspect particulièrement ardu dans le déploiement des dernières approches didactiques mentionnées.

Après un état des lieux succinct, nous nous attarderons à argumenter que l'adaptation des curricula et des dispositifs d'intervention aux contextes, ce qui implique une focalisation toute particulière sur l'évaluation, est rattachée non seulement au domaine didactique mais encore à celui des sciences du langage.

2. Problématique

Si on se penche du côté des grands référents de la didactique des langues (Puren, 2013a, 2013b ; Germain 2015, 2017 et 2018 pour l'approche neurolinguistique en immersion), on observe que la relation didactique générale/didactique des spécialités pose clairement le problème de certification de connaissances auquel il a été fait mention. La didactique des disciplines réfère non seulement aux savoirs ou aux connaissances d'ordre intellectuel à faire acquérir mais également aux savoirs-faire, aux savoirs-être, aux attitudes, aux valeurs reliées à la discipline. Il s'agit là de facteurs difficiles à mesurer.

La mise en place d'ensembles méthodologiques aptes à être utilisés ailleurs qu'en France, dans le monde francophone, pose la problématique de l'éclectisme didactique sous des jours particuliers. Il faut dire que *l'adaptation didactique*- à laquelle réfèrent les instructions ministérielles ou les publications didactiques françaises, (*La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, par exemple) ou la *contextualisation*- au sujet de laquelle Castelloti et Moore (2008), tout en critiquant l'universalisme méthodologique de certaines lectures / utilisations du CECR, expriment une certaine réserve- constitue des tentatives de mettre de l'ordre dans un champ instable et marqué par les fluctuations terminologiques. D'où que, dans le cadre de cet article, *l'adaptation didactique* désigne exclusivement les modifications introduites dans le but d'étayer une intervention didactique située et efficace.

Cette dimension d'adaptation des dispositifs au contexte d'intervention didactique en milieu francophone ou contextualisation didactique a été à la source d'un effort très important de réflexion et de contextualisation chez les spécialistes une fois que l'horizon s'est élargi à l'aide de notions telles que *bilinguisme*, *multilinguisme*, *multiculturalité* et *multilittératies* (Blanchet, 2009 ; Babault et al. 2014 ; Coste et Cavalli, 2014, 2018 entre autres).

2.1. Reconfigurations de l'axe didactique

Avant d'être définie sur le plan terminologique, la contextualisation est justement à la base de plusieurs réunions scientifiques. C'est le cas du symposium organisé par le Conseil d'Europe sur les liens qui existent entre l'enseignement de la langue

maternelle (LM) et l'enseignement des langues vivantes en 1973. Les spécialistes avaient déjà mis en avant à cette occasion la nécessité d'envisager d'une manière intégrée ce type d'enseignement. Sur le droit fil de ce positionnement, les contributions de Roulet (1980) sur l'intérêt que présente une didactique intégrée des langues maternelles et secondes et de Dabène (1992 :13), avaient rendu possible le décroisement des enseignements linguistiques.

Ainsi le CECRL (2001 :129) via la perspective actionnelle a-t-il ouvert la voie à la *Didactique Convergente*. Celle-ci est présentée dans les documents-phare comme une démarche contextualisée qui s'appuie sur une description sociolinguistique préalable et sur l'analyse des difficultés réelles rencontrées par les apprenants. Ainsi, en suivant les principes construits sur la pensée de Vygotsky (1987), elle est à la base d'importants développements en acquisition des langues.

Mais l'écart est plus que considérable si ce qui est évalué n'est plus des contenus mais des compétences. Si Tardif (2006 : 22) définit la compétence comme étant « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations », d'autres auteurs insistent sur le caractère global, évolutif ou inédit du terme et proposent d'autres définitions (Beckers, 2002 ; Depover et al, 2012 ; Legendre, 2008 ; Perrenoud, 1998 ; Roegiers 2000). Alors que des points communs peuvent être trouvés dans la mise en action de l'apprenant, dans la nécessité d'une finalité à l'action et dans le caractère complexe de celle-ci (Tardiff, *ibid.*), les éléments de divergence sont nombreux. Et encore, certains auteurs s'accordent sur l'existence de différents niveaux de compétences, sans s'entendre sur leur dénomination ni sur leurs limites respectives (Cf. entre autres Rey et al. 2003, Rey, 2006).

Le retournement épistémologique qui est à la base émerge au niveau des descripteurs utilisés dans la perspective actionnelle. D'une conception transmissive centrée sur l'empilement des connaissances véhiculée par la pédagogie par objectifs, on est passé, avec la notion de compétence, à une vision constructiviste centrée sur la restructuration des connaissances.

La notion de compétence insiste également sur l'importance du contexte dans lequel les notions sont acquises considérant que si on veut que l'élève puisse utiliser ce qu'il a appris en dehors du milieu scolaire (dans son activité professionnelle future mais aussi dans sa vie de tous les jours), il est important qu'il ait l'occasion de s'exercer dans des contextes proches de ceux qu'il rencontrera dans la vie. La spécification du champ d'application d'une compétence est une caractéristique importante car elle va permettre de définir sa portée mais aussi, dans une certaine mesure, les étapes de sa maîtrise.

2.2. Le rôle essentiel de l'évaluation

L'acte de mesurer est un acte technique, culturel et social. L'acte d'évaluer aussi. Cela impose des principes éthiques, car mesurer une performance en langue est bien entendu autrement plus complexe que de mesurer un segment de droite. Le *Cadre européen* constitue la réflexion de recherche consensuelle la mieux aboutie dans le domaine de l'évaluation en langues. Elle est axée sur des notions fondamentales : la validité et la fiabilité qui résultent de l'authenticité et de la plausibilité.

2.3. Évaluer sur Référentiel

Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) « offre une base commune pour l'élaboration de programmes d'enseignement des langues vivantes, la construction de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de pouvoir communiquer. Il définit des niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès des apprenants à chaque étape de leur apprentissage (2000 :9). » À long terme, l'objectif poursuivi est d'harmoniser les programmes et de favoriser la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes (Tagliante, 2004 :138).

Dans les faits, le CECRL fournit tout d'abord une grille d'évaluation aux enseignants, mais il propose également une analyse de l'utilisation de la langue en situation de communication et une description des compétences langagières que doivent posséder des publics variés, désireux de comprendre ou d'exprimer des messages multiples.

Ainsi, le CECRL devient un outil très intéressant pour tout animateur, formateur, enseignant désireux d'enseigner à quelqu'un à s'exprimer dans une langue étrangère. Car il est censé aider à dépasser une vision encore trop répandue aujourd'hui, qui consiste à associer l'apprentissage de la langue à celui de la grammaire, du vocabulaire, etc. plutôt que de l'inscrire dans une perspective communicative.

Axé sur une redéfinition des différents niveaux de compétences langagières, le CECRL fournit une échelle d'évaluation claire et précise, qui a le mérite d'être plutôt indépendante des actions menées sur le terrain par des organismes de formation.

Pour spécifier ce qui sera attendu du système éducatif, il est fait habituellement recours à des référentiels dont la création / l'établissement va permettre de

spécifier ce que les apprenants seront capables de faire à l'issue de leur processus de formation ou à certaines étapes clés de celui-ci. Il s'agira donc de baliser le parcours de formation par de grands jalons qui correspondent généralement à une articulation importante du système éducatif.

Un référentiel de compétences (Le Ninan, 2003) décrira les compétences dont la maîtrise sera attendue à l'issue d'un cycle de formation pour répondre aux exigences de l'insertion professionnelle directe (s'il s'agit d'une formation professionnelle) ou différée (s'il s'agit d'une formation à caractère plus général) mais aussi de l'insertion sociale et culturelle.

Le souci d'articuler les référentiels de compétences par rapport à la lutte contre la pauvreté, telle qu'elle figure dans le programme de l'UNESCO, a notamment attiré l'attention des responsables sur la nécessité d'intégrer dans le curriculum des compétences favorisant l'adaptation à l'environnement socio-économique et culturel dans lequel l'individu se trouve.

En d'autres termes, les référentiels doivent être décloisonnés (par rapport aux disciplines) et opérationnels. À côté des exigences liées à l'insertion professionnelle, sociale et culturelle, il y a d'autres dimensions à considérer dans l'élaboration d'un référentiel. Ainsi, certains spécialistes mettent l'accent sur les démarches mentales en considérant que l'éducation doit avant tout développer chez l'apprenant certaines démarches cognitives ou certaines formes de raisonnement et que les contenus sur lesquels ces activités seront exercées n'ont finalement qu'une importance secondaire. Si on accepte cette conception (*Thinking curriculum*), il s'agira d'intégrer dans les référentiels une diversité importante de démarches cognitives aptes à permettre un développement équilibré des élèves au niveau de référence.

2.4. Le curriculum à la base des nouvelles orientations

Une deuxième transformation de base correspond à la transition des Programmes d'études à des Curricula, processus opéré dans un contexte d'internationalisation des études et de développement de nouvelles approches didactiques (pédagogies actives, apprentissage par problèmes, apprentissage par projets, approche neuro-linguistique). Dans le cadre d'une didactique qui cherche une place dans le concert des disciplines scientifiques, la notion de Curriculum permet de penser le processus de formation dans sa globalité et dans sa continuité temporelle (Depover, 2006, Métral, 2021 :136). Désormais, cette notion de base regroupe non seulement le programme d'une discipline, mais concerne l'ensemble de la formation considérée. Celle-ci se présente comme un tout dont les composantes sont vraiment

inter-reliées, intégrées ; c'est le déploiement d'une organisation planifiée, structurée et cohérente qui répond aux finalités éducatives, les buts et les objectifs éducationnels déterminés dans le plan d'action des responsables politiques.

Il y a dans cette configuration une transition de taille : de la centration sur les contenus et leur organisation à un intérêt nettement marqué pour les actions et activités observables chez l'apprenant. Ce qui implique un regain d'intérêt incontestable pour la logique de la matière mais, surtout, pour la logique de l'apprentissage. Et l'intérêt de travailler sur des référentiels qui répondent aux nouvelles identités des locuteurs car le bilinguisme, le multilinguisme, les multilittératies, la multiculturalité sont désormais inclus dans les planifications².

Les études internationales menées sous l'égide d'associations internationales telles que l'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) basent généralement leurs travaux d'évaluation sur l'étude des curricula des différents pays afin d'en dégager un commun dénominateur. Ce souci de s'ancrer à la réalité des curricula de chacun des pays participant à une étude ne garantit toutefois pas nécessairement l'égalité de traitement entre les pays, certains ayant incontestablement un poids plus important que d'autres dans le choix des compétences qui seront retenues pour être évaluées.

C'est ainsi que les efforts des organismes internationaux se sont orientés à la production d'ouvrages de référence et à la signature d'accords qui traduisent cette volonté de convergence des dispositifs de formation et de production scientifique et culturelle (Cf. Rapport 2010, la Stratégie de Lisbonne, Blanchet et all. 2009 AUF, Duroisin et all, 2014).

2.5. Fondements de l'harmonisation pédagogique et Sciences du Langage

Au sein des Sciences du Langage s'est développée une ligne de travail qui s'intéresse à ce qui arrive lorsqu'un locuteur, un sujet essaie de s'approprier un système linguistique. Les théorisations issues de cette mouvance des années 70 se sont différenciées en ce qui concerne l'explication des données construites en situation de communication.

La recherche en acquisition part d'un postulat de base, à savoir que le processus d'acquisition est systématique à la fois dans ses manifestations et dans son élaboration. Cette systématité est très bien décrite aux stades initiaux et intermédiaires, mais la définition des principes qui régissent les états ultérieurs reste très largement à faire. Une fois dépassé le stade de la « variété de base » (Klein, Perdue 1989, Klein, Dittmar 1979), les chercheurs se sont livrés à des investigations

nombreuses et importantes en vue d'établir toutes les caractéristiques de ce processus. Un problème central dans l'acquisition d'une seconde langue mais qui demeure encore bien mystérieux et sujet à controverse, à savoir, les raisons pour lesquelles les apprenants adultes ne parviennent pas, en règle générale, à atteindre la compétence d'un natif, en dépit d'une exposition à la langue cible présumée « suffisante ».

Il ressort clairement, déjà des premières études publiées, que les relations entre les plans de la forme et de la fonction devaient être l'objet d'une explication intégrale, dynamique et contextualisée.

De son côté, la tradition fonctionnaliste en linguistique soutient que, pour comprendre l'outil de communication humaine qu'est le langage, il faut analyser l'interaction entre ses différents niveaux d'organisation - phonologie, (morpho-) syntaxe, lexique - et des contextes d'utilisation effective. À partir de cette description préliminaire, il y a deux types de configuration computationnelle possibles en termes grammaticaux.

Le premier type de computation correspond aux conditions de bonne formation de phrases : comment des unités de signification minimales sont combinées pour former des constituants plus grands jusqu'au niveau de la phrase. De telles règles définissent, par exemple, le sujet de la phrase - 'le verbe fini s'accorde en personne et en nombre avec le sujet' - on bien stipulent des régularités distributionnelles - 'le déterminant précède le nom' - ou bien, des restrictions - 'la phrase principale ne contient qu'un seul verbe fini'.

Le deuxième type correspond aux conditions dans lesquelles une phrase peut être actualisée comme énoncé dans un contexte situationnel et discursif. Il faut donc définir ce contexte, ce qui permet, entre autres, de donner une interprétation référentielle aux significations lexicales des termes déictiques et anaphoriques. De telles règles définissent aussi, par exemple, la catégorie discursive 'topique' 'le topique d'un énoncé est identifiable par les deux interlocuteurs et constitue l'entité à propos de laquelle le locuteur veut rajouter de l'information'. Ce type de règles reçoit la dénomination de règles 'de contextualisation'. Pour l'acquisitionniste du versant fonctionnaliste, la définition de la *tâche* de l'apprenant de langue résulte de ce double paramétrage. Ensuite, il essaie d'expliquer comment l'apprenant maîtrise progressivement l'organisation phrastique et la contextualisation de ses énoncés. Pour ce qui est de la production langagière, ce qu'il faut comprendre et d'expliquer est « the learner's problem of arranging words » (Klein, Perdue, *ibid*), c'est-à-dire, comment l'apprenant combine les items de vocabulaire dont il dispose à un moment donné sous forme d'énoncés contextualisés. Il s'ensuit qu'on doit, à

la suite de cette double computation et à la différence des approches formalistes, prendre en considération deux ensembles de facteurs déterminant le processus d'acquisition : des facteurs formels et des facteurs d'ordre communicationnel.

Ce travail de construction d'un lecte en continuelle évolution implique pour l'apprenant de se doter de schèmes morpho-syntaxiques aptes à mettre en scène la construction du sens et la communication dans la langue-objet. Et cette dynamique implique la gestion des problématiques de la grammaticalisation et de la lexicalisation à l'échelle idiolectale, sur une base méthodologique translinguistique qui a fait ses preuves (Talmy, 1987 ; Slobin 1991 ; Gumperz, Levinson, 1996 entre autres³).

Il y a un autre courant de recherche en acquisition des langues, le courant interactionniste. Les modélisations de l'interaction sociale débutent dans les années '60 et '70 et s'étalent de manière transversale dans les champs de la sociologie, de la linguistique, de l'anthropologie et de la cognition située et socialement distribuée. En linguistique, les courants interactionnistes s'attachent à l'étude des usages situés qu'effectuent des acteurs sociaux sur la base de corpus de parole audio et vidéo enregistrée. Parmi les différents courants, il faut mentionner l'analyse du discours, l'« analyse d'interaction » et la linguistique interactionnelle » (Cf. Bronckart, 2011). Et pour une recension des aspects méthodologiques Bruxelles, Greco, Mondada et Traverso, 2009).

C'est autour de cette synthèse de facteurs à gérer adéquatement pour construire la compétence de communication et d'interaction par l'apprenant que vient à se greffer l'hypothèse de cet article.

2.6. Hypothèse

La proposition d'un programme de formation doit partir de la considération du type d'exposition à la LE qui a lieu dans l'espace géographique concerné par le processus d'appropriation. Or, le CECR a été proposé à l'intention d'un milieu caractérisé par le contact des langues, ce qui n'est pas le cas pour l'Amérique Latine où notamment le français est une langue étrangère. Si on ne dispose pas d'études empiriques longitudinales sur le temps que demande la mise en place de lectures résultant des véritables conditions d'exposition à la langue-objet, on ne peut pas appliquer le CECR ou le Portfolio Européen tels qu'ils ont été formulés.

La centration sur l'apprenant que prône le *Cadre* instaure un besoin d'individualisation de la formation ainsi que de respect des rythmes d'apprentissage. Ce dernier aspect est directement rattaché aux possibilités de doter effectivement

le dispositif d'intervention d'une orientation modulaire et multidimensionnelle que seule va permettre d'intégrer l'hétérogénéité des profils et l'approche par compétences spécifiques au modèle utilisé.

Faisant partie de la prise en compte des caractéristiques individuelles de l'apprenant se trouve justement le mode d'exposition à la langue seconde ou, plutôt, à la langue étrangère. Car le nombre d'heures de contact avec des locuteurs de la langue/objet- souvent des non natifs-, le milieu d'acquisition (plus ou moins institutionnel), le style cognitif, la connaissance et/ ou la maîtrise d'autres systèmes linguistiques, les habitudes discursives acquises en LM et l'élaboration métalinguistique que l'apprenant est capable de déployer au sujet de la LE et de la LM en situation d'interaction sont autant de facteurs qui entrent en ligne de compte pour atteindre des résultats. Normalement focalisés sur des descriptions quantitatives, les travaux de spécialistes anglosaxons ne décrivent, le plus souvent, que cette langue. Ou d'autres plus exotiques du genre chinois mandarin. Il faudra alors effectuer un dépouillement systématique de corpus longitudinaux à l'aide d'informateurs constituant un échantillon suffisamment représentatif des styles cognitifs et des connaissances linguistiques caractéristiques de notre milieu pour pouvoir quantifier de manière adéquate ce processus d'acquisition. Et justement, I. Bartning a effectué ce travail pour le couple de langues français/ suédois (Bartning, 1997 ; Bartning, Schlyter, 2004).

3. Discussion et mise en perspective

Le nombre croissant des publications qui rendent compte des développements que l'harmonisation pédagogique a suscités attire l'attention. Il s'agit pour la plupart de milieux linguistiques marqués par l'immigration, par les relations plutôt tendues entre les langues-cultures dominantes et les langues cultures non dominantes, les bilitéracies et les multilitéracies (Riba, 2016 ; Souilah 2018 ; Eghtesad 2020 dans le monde arabe). Il y a des Rapports d'actions déployées en Afrique, aux Seychelles et dans d'autres régions où le français est l'objet d'adaptations (Cf. Rapport d'Afrique et Programme "Améliorer les capacités des formateurs des enseignements du français en didactique convergente ou adapté" de l'OIF⁴).

Justement au sujet de l'impact du CECR sur les systèmes d'évaluation et d'autoévaluation des langues, P. Riba (2016) met en relief les points forts de la perspective actionnelle. Visant à terme une évaluation qualitative de la capacité, l'utilisation en situation réelle par la mise en œuvre de performances plutôt qu'une évaluation de savoirs ou de contenus de cours, cette approche prône une centration didactique qui privilégie l'apprenant par rapport à l'objet enseigné. De là qu'on puisse

accorder au *Cadre* une volonté quasi révolutionnaire de faire passer l'évaluation au rang de processus de valorisation des acquis.

Finalement, on ne peut que nous joindre aux vœux formulés par L. Mondada et S. Pekarek-Doehler (2000 ; Pelarek-Doehler, 2004 : 20) lorsqu'elles proposent de penser ensemble l'articulation entre modèles de l'interaction et modèles de la cognition. Ainsi, il y aura une base théorique et méthodologique solide pour continuer à mener le projet de l'harmonisation didactique en langue étrangère.

Bibliographie

Bartning, I. 1997. « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, N° 9, p. 9-50.

Bartning, I., Schlyter, S. 2004. « Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2 ». *Journal of French Language Studies*, 14(2), p. 281-299.

Babault et al. 2014. *Actes du Colloque International Contexte global et contextes globaux : Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Paris. U-Paris 3, Sorbonne Nouvelle.

Beckers, J. 2002. *Développer et évaluer des compétences à l'école : vers plus d'efficacité et d'équité*. Bruxelles : Labor.

Blanchet Ph. 2009. « Contextualisation didactique : de quoi parle-t-on ? ». *Le français à l'Université*, Bulletin du 2^e trimestre. [En ligne] : <http://www.bulletin.auf.org/spip.php?rubrique157> [consulté le 5 juillet 2022].

Blanchet, Ph., Moore, D., Asselah, R. (dir.) 2009 : *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Éd. Des Archives Contemporaines. AUF.

Bronckart, J-P. 2010 : « Les différentes formes d'interaction et leur statut dans une science du langage. Réflexions et questions ». *Calidoscôpio*. Vol 8, n° 2, p. 154-164. Mai-août 2010.

Bruxelles, S., Greco, L., Mondada, L., Traverso, V. 2009. « La co-conception du point de vue de l'analyse interactionniste ». In : *Méthodologies d'analyse de situations coopératives de conception*. MOSAIC. Coll. Langage, Cognition, Interaction. Françoise Détienne et Véronique Traverso (dir). Nancy, Presses Universitaires de Nancy. p. 39-57.

Carroll, M., vonStutterheim, Ch. 1997. « Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère », *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 9, p. 83-115. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/aile/726> [consulté le 30 avril 2022].

Castellotti, V., Moore, D. 2008. « Contextualisation et universalisme : quelle didactique des langues pour le 21^e siècle ? ». In : Blanchet, P., Moore, D., & Asselah-Rahal, S. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris : AUF/Éditions des Archives Contemporaines, p. 197-217.

Castellotti, V., Debono, M., Huver, E. 2016. D'une didactique contextualisée à une didactique diversitaire. In : Babault, S., Bento, M. et Spaeth, V. (dir.), *Tensions en didactique des langues. Entre enjeu global et enjeux locaux*, Berne : Peter Lang, coll. Gram-R - *Études de linguistique française*, p. 49-76.

Conseil de l'Europe. 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.

Coste, D. 2007. *Le Cadre européen commun de référence pour les langues. Contextualisation ou standardisation ?* Communication au Colloque International de la FIFP, *Le cadre européen, une référence mondiale ?* Sèvres, juin 2007.

- Coste, D. 2009. *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. AUF.
- Coste, D., Cavalli, M. 2014. « Extension du domaine de la médiation ». *Lingue Culture Mediazioni / Languages Cultures Mediation* - 1 / 1-2, Milan 101-110.
- Coste, D., Cavalli, M. 2018. « Retour sur un parcours autour de la médiation ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 15-2. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rdlc/2975> [consulté le 01 mai 2021].
- Cross et al. 2010. « Études sur les réformes curriculaires par l'approche par compétences en Afrique. Rapport final ». Sainton, J.A., Gaydu, A.J. et Chery, Ch. : Adaptation de la didactique du français aux situations de créolophonie. Février 2010. O.I.F.
- Dabène, L. 1992. « Le développement de la conscience métalinguistique : un objectif commun pour l'enseignement de la langue maternelle et des langues étrangères ». *Repères*, n° 6, p. 13-21.
- Depover, Ch. 2006 : *Conception et pilotage des réformes du curriculum*. Rapport pour le Programme pour le pilotage des systèmes éducatifs. UNESCO.
- Depover, Ch., Orivel, F. 2012 : *Les pays en développement à l'ère du e-learning*. Paros. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation.
- Debono, M., Pierozak, I. 2015. « Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12-1. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/275> [consulté le 29 juin 2022].
- Duroisin, N., Soetewey, S., Demeuse, M. 2014. « Concevoir un programme d'études et ancrer ce travail de conception sur des propositions théoriques et méthodologiques, une tâche difficile ? » *Mesure et évaluation en éducation*. Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, n° 36 (3), p.109-137.
- Eghtesad, S., S.S. Mohades Foroushani. 2020. « Adaptation et contextualisation des ressources didactiques au contexte d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangère ». *Synergies Iran*, n° 1. p. 41-47. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Iran1/eghtesad_foroushani.pdf [consulté le 29 juin 2022].
- Gumperz, J., S.C. Levinson (eds.) 1996. *Rethinking Linguistic Relativity*. Cambridge: University Press.
- Germain, C. et al. 2015 : Évaluation de l'approche neurolinguistique (ANL) auprès d'apprenants chinois de français de 1^{er} et 2^e année d'université. *Recherches en Didactique des langues/cultures. Les Cahiers de l'ACEDLE* 12 (1) p. 51-81.
- Germain, C. 2017. *L'approche neurolinguistique (ANL). Foire aux questions*. Longueuil, Québec : Mysotis Presse.
- Germain, C. 2018. *The neurolinguistic approach for learning and teaching foreign languages: Theory and practice*. Newcastle upon Tyne, Angleterre : Cambridge Scholars Publishing.
- Huver, E. 2014. Quand 'contexte' homogénéise la diversité. Ou : parler de la diversité sans « contexte » ? In : Babault, S., Bento, M., Le Ferrec, L. et Spaeth, V., (coord.), Actes du colloque international : *Contexte global et contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues*. Université Paris Sorbonne, FIPF, p. 125-139.
- Klein, W., Dittmar, N. 1979. *Developing Grammars*. Berlin: Springer Verlag.
- Klein, W., Perdue, C. 1992. *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Klein, W., Perdue, C. 1997. The Basic Variety (or Couldn't Natural Languages Be Much Simpler?). *Second Language Research*, 13(4), p. 301-347.
- Legendre, M.F. 2002. *Stop aux réformes scolaires*. Montréal : Guérin.
- Legendre, M.F. 2008. La notion de compétence au cœur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changement en profondeur ? In : F. Audigier & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), *Compétences et contenus les curriculums en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Le Ninan, C., 2003. « Acteur international dans le domaine des langues ». *DESS, Conception de curriculums et de référentiels, ingénierie pédagogique* Université Franche-Comté.

- Métral, J-F. 2020. « Quelques repères pour une didactique du curriculum en formation professionnelle cohérente avec l'approche par compétences », RDST, n° 21, p. 135-162. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdst.2938> [consulté le 05 juillet 2022].
- Mondada, L., Pekarek-Doehler, S. 2000 : « Interaction sociale et cognition située : quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues ? ». *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère* n° 12, p. 149-176.
- Pekarek Doehler, S. 2004. « Une approche interactionniste de la grammaire : réflexions autour du codage grammatical de la référence et des topics chez l'apprenant avancé d'une L2 ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, n° 21, Paris.
- Perrenoud, Ph. 1998. *L'Évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Éditions.
- Puren, Ch. 2013a. *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Paris : Crédif-Didier.
- Puren, Ch. 2013b. *Perspective actionnelle et pédagogie de projet, apports historiques de deux mouvements pédagogiques : l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM) - Pédagogie Freinet, le Groupe français d'Éducation nouvelle (GFEN)*. [En ligne] : www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/ [consulté le 01 mai 2019].
- Rey, B., Carette B., Defrance A. et al. 2003. *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Rey, B. 2006. Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables ? In : Y. Lenoir & M.-H. Bouillier-Oudot (dir.), *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Les Presses de l'université Laval, p. 83-107.
- Riba, P. 2016. *L'impact du CECR sur les systèmes d'évaluation et d'auto-évaluation des langues*. Conférence CIEP, Sèvres.
- Roegiers, X. 2000. *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris-Bruxelles : De Boeck Université.
- Roulet, E. 1980. *Langue maternelle et langues secondes, vers une pédagogie intégrée*. Paris : Hatier-Crédif.
- Stoean, C.E. 2009. Enseignement-apprentissage du Français Économique en milieu institutionnel universitaire roumain. In : P. Blanchet, D. S. Asselah Rahal (dir.) *Perspectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris, Éditions des archives contemporaines et en partenariat avec l'AUF. p. 143-154.
- Souilah, E. 2018. « La difficile adaptation de la didactique convergente au contexte arabophone ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/rdlc/2729> [consulté le 23 avril 2019].
- Tagliante, Chr. 2004. *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE international.
- Talmy, L. 1987. The relation of grammar to cognition. In : B. Rudzka-Ostyn (ed.), *Topics on Cognitive Linguistics*, Amsterdam, Benjamins, p.165.
- Tardif, J. 2006. *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Vygotsky, L. 1987. Zone of proximal development. *Mind in society: The development of higher psychological processes*, 5291, 157.

Notes

1. Coste, D. « prendre en compte la multiréférentialité des échelles de compétences ; tirer parti des pistes et ouvertures méthodologiques et pédagogiques ; compléter et prolonger les outils de référence selon certains axes ; s'inscrire pleinement dans la perspective d'une éducation plurilingue ; favoriser le plurilinguisme, la cohésion sociale et la démocratie participative. » (2009 :168).
2. Cf. La transition marquée par Castellotti et al., 2016 à une didactique diversitaire.

3. Ces références constituent des sortes de manuels pour l'étude et la description de l'acquisition de langues à partir de l'approche cognitive et fonctionnelle- Klein, W. & Dittmar, N. (1979) : *Developing Grammars*. Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance Structure. Developing Grammars Again*. Amsterdam: John Benjamins.

4. Le programme « Améliorer les capacités des formateurs des enseignements du français en didactique convergente ou adaptée » relève de l'axe 2 « Enseignement du français en contexte multilingue » de la programmation 2010-2013 de la Direction de l'Éducation et de la Formation de l'OIF, qui visait à mettre en place dans les zones arabophones, créolophones et en Afrique subsaharienne, un plan d'action répondant aux besoins, tant des enseignements que des pays qui sont engagés dans la voie de l'adaptation de l'enseignement du français aux contextes linguistiques et culturels en cause.



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

« La disparition du comique » : Le cas du récit visuel dessiné dans la presse écrite

Silvina Claudia Ninet

Universidad Nacional de Luján, Argentine

silvinaninet@yahoo.com.ar

<https://orcid.org/0000-0003-0261-3348>

Reçu le 05-07-2022 / Évalué le 17-10-2022 / Accepté le 20-11-2022

Résumé

Cet article prétend démontrer que les altérations des principes de base du comique présentes dans le récit humoristique dessiné de la presse écrite, au moyen d'une interaction des signes divers, provoquent un glissement de sens sur le plan de l'énonciation. Nous croyons qu'il faudrait renommer le genre en considérant qu'à certaines occasions, l'auteur ne cherche plus à provoquer le rire mais tout au contraire, à déclencher une réaction d'un autre ordre. Ancré dans la sémiotique discursive de Kress, Leite-García et van Leeuwen (2000), notre travail s'occupe d'étudier le cas d'une caricature publiée sur le journal argentin « La Nación » en date du 31 décembre 2001.

Mots-clés : comique, récit visuel, presse écrite, glissement énonciatif

«La desaparición de lo cómico»: El caso de la narrativa visual dibujada en la prensa escrita

Resumen

Este artículo pretende demostrar que las alteraciones de los principios básicos de la comicidad presentes en la narración humorística de la prensa escrita, mediante una interacción de varios signos, provocan un desplazamiento del sentido a nivel de la enunciación. Creemos que se debe renombrar el género considerando que en ciertas ocasiones el autor ya no busca provocar la risa sino por el contrario, desencadenar una reacción de otro orden. Anclado en la semiótica discursiva de Kress, Leite-García y van Leeuwen (2000), nuestro trabajo aborda el caso de una caricatura publicada en el diario argentino «La Nación» del 31 de diciembre de 2001.

Palabras clave: comicidad, narrativa visual, prensa escrita, desplazamiento enunciativo

“The disappearance of the comic”: The case of the visual narrative drawn in the written press

Abstract

This article aims to demonstrate that the alterations of the basic principles of comedy present in the humorous narrative drawn from the written press, by means of an interaction of various signs, cause a shift in meaning at the level of enunciation. We believe that the genre should be renamed considering that on certain occasions, the author no longer seeks to provoke laughter but on the contrary, to trigger a reaction of another order. Anchored in the discursive semiotics of Kress, Leite-García and van Leeuwen (2000), our work deals with the case of a published caricature on the Argentine newspaper « La Nación » dated December 31, 2001.

Keywords: comedy, contemporary visual narrative, newspaper, enunciative shift

Introduction

L’humour politique dans la presse écrite se met en évidence sur des pamphlets ou des publications depuis des siècles. Un célèbre exemple sont les caricatures nommées « Les Poires ». Le 14 novembre 1831, Honoré Daumier dessine le roi Louis-Philippe I (1773-1850) qui se métamorphose en une poire selon les caractéristiques de sa physionomie (son maxillaire inférieur très large par rapport à la partie supérieure de son visage plus étroit et arrondi) afin de représenter la dégradation de sa popularité concernant sa gestion.

La série de quatre dessins a constitué un symbole pour les républicains contre la Monarchie de Juillet. Les originaux ont été réalisés par Charles Philippon pendant un procès judiciaire, accusé de diffamation par le roi. Prenant sa condamnation pour acquise, il a décidé de dessiner ces images par-devant le tribunal pour faire comprendre que toute chose pourrait ressembler le roi. Après l’arrêt de la cour, Philippon a publié les dessins sur le magazine « La Caricature » afin de défendre la libre expression. Avant, il avait ordonné à son collaborateur Honoré Daumier de les refaire. Le dessin de Daumier a été publié sur le N° 56, le 24 novembre 1831.

Le temps passe, la poire et le roi sont devenus des équivalents visuels parce que *la réalité est vue comme une image et l’image comme une réalité* (Gombrich, 1971 : 425). Le dessin humoristique qui incarne une réalité insiste sur le comique au moyen de la satire, par exemple, mais son auteur peut chercher d’autres effets de sens tels que réclamer, exprimer un avis favorable ou défavorable, autrement dit, il assume une fonction sociale.

Il est facile de le constater, mais pas nécessairement sur l'image sinon sur le contraste mot-image. Les écrits de Reggiani (2015) dévoilent comment « le comique » chez plusieurs auteurs du récit dessiné, en particulier sur la presse écrite, semble se détourner vers d'autres horizons, ou tout simplement disparaître. Son emplacement générique ne saurait plus être celui du dessin humoristique dont l'intention principale est de faire rire mais tout autrement, il faudrait penser à une variante de ce genre, à laquelle on pourrait attribuer une dénomination différente dont la fonction dominante serait de faire réfléchir, suggérer, entre autres.

Nous croyons qu'il existe des altérations des principes de base de l'humour qui obéissent à un glissement sur le plan de l'énonciation. C'est pour cette raison que les dessinateurs proposent de nouveaux contrats de lecture, où la plaisanterie peut ne pas exister en vertu de l'interaction des signes divers qui produisent un sens. Ces caricaturistes fournissent ainsi des figures d'auteur, des destinataires implicites et des emplacements de l'instance de communication construite par chaque genre tout à fait inédits.

Dans le but de démontrer cette hypothèse, nous présenterons quelques notions théoriques ancrées sur la sémiotique discursive de Kress, Leite-García et van Leeuwen (2000) qui nous permettront d'examiner un seul cas, celui d'une caricature qui apparaît sur la version imprimée du journal argentin « La Nación », sur la rubrique « Politique » en date du 31 décembre 2001 afin d'en tirer quelques conclusions à caractère situé.

1. Cadre théorique

Le dessin humoristique peut être considéré comme un discours multimodal dans lequel plusieurs signes (iconiques, plastiques et linguistiques) interagissent en vue de produire un sens et provoquer un effet humoristique chez le destinataire. Pour la sémiotique discursive (Kress, Leite-García y van Leeuwen, 2000 : (374) *un texte (...) est toujours multimodal et (...) doit être lu en collaboration avec les autres modes sémiotiques présents dans le texte*.¹ Cette perspective est soutenue par le fait que *les modes se construisent social et politiquement, donc, ils ne sont pas transparents* (op.cit.:380, en italique dans l'original)². En effet, l'approche multimodale insiste sur d'autres modes de représentation et de communication qui ne sont pas la langue écrite exclusivement ; par conséquent, elle est valable pour encadrer l'analyse qui suit.

Si nous supposons que l'une des composantes du texte multimodal est l'image et qu'elle produit un sens puisqu'elle est plongée dans l'interaction décrite ci-dessus, cette signification dépendra alors de son mode d'expression. En conséquence, nous

allons étudier une de ses manifestations : le dessin-caricature humoristique de presse que nous allons définir plus en bas. Il s'agit d'une image fixe considérée comme un signe. D'après la technique employée, et selon le classement de Carlón (1994 : 44-45), il s'agit d'une représentation iconique possédant un statut réel de ce qui est représenté : la situation montrée suppose de la part de la société une existence empirique, mais du point de vue des croyances de l'observateur, elle conserve une relation de similitude plutôt que de coïncidence avec ce qui est représenté³.

Dans ce travail, le statut du dessin-caricature humoristique de presse établit des relations de similitude avec le réel proposé par le dessinateur (dont la combinatoire interprète les modes de voir la réalité, voilà pourquoi ils sont déformants) et il est « à charge », selon l'étymologie du mot « caricature », qui provient de l'italien « caricare ». C'est le dessinateur celui qui fait son travail sur demande d'un certain média et d'autre part, celui qui s'occupe d'établir les symbolisations et leur combinatoire à partir de calques de faits ou de photos de presse en général.

En ce qui concerne la terminologie selon Houdebine Gravaud et Pozas (2006 : 44), *le terme « dessin de presse » est le plus employé dans le cadre des études sémiotiques pour ce genre de dessins. Pourtant, certains, essentiellement iconiques, peuvent prendre la dénomination de « caricatures », parce que leur traitement graphique ou leur contenu linguistique présentent des déformations à « charge », autrement dit une « mise en cause » critique.*

Les mêmes auteurs définissent le « dessin-caricature de presse » comme

une déformation à charge critique, visible ou lisible (graphiquement, iconiquement, textuellement) et à effet de sens divers en réception, pour les effets humoristiques y compris. Certaines formes d'humour « provoquent [en effet] le rire et d'autres [plutôt] la réflexion » (op.cit. : 62, les guillemets dans l'original).

À partir de ces contributions, nous appellerons cette image « dessin-caricature humoristique de presse » en vue d'intégrer dans la dénomination la composante perlocutoire manquante, sans méconnaître le reste des appellations du genre qui, selon nous, ne sont pas centrées sur ce double effet simultané (le rire-la réflexion), parfois l'un l'emportant sur l'autre, selon l'observateur. Nonobstant, nous croyons que, dans notre cas, l'effet recherché est plutôt la réflexion. Quand même, d'autres expressions à usage fréquent pourront être intercalées dans notre écrit en vue de conserver la cohésion textuelle.

Le dessin-caricature humoristique de presse naît d'un dessinateur qui *s'inscrit dans un contrat d'information et de divertissement iconographique fictionnel sur les faits d'actualité* (Chabrol, 2006 : 9), étant donné qu'il implique une vision propre sur la réalité représentée. D'après Vernant, cité par Chabrol (op.cit. : 9),

tous ces contrats opèrent à partir d'un décalage énonciatif commun, dès qu'ils actualisent des actes humoristiques. Ce décalage semble déclencher une suspension des maximes « gricéennes » de pertinence, d'informativité, de sincérité, et de désambiguïsation, qui met fortement en cause la prétention habituelle à la vérité des « dits » et peut être, au premier abord, à la véracité du « dire » (les guillemets dans l'original).

De là, il résulte que ce qui est exposé par le dessinateur défie le contrat de confiance établi avec le lecteur car il représente une situation « menteuse » en même temps qu'il le valide parce qu'il s'inscrit dans un cadre de croyances acceptées par l'observateur. D'ailleurs, le message humoristique produit une multiplicité d'idées implicites qui, loin d'être infinies, sont diverses en fonction des attitudes, connaissances, capacités, implications, motivations des destinataires, entre bien d'autres. S'il est vrai que le caricaturiste met l'accent sur un sens, il est non moins vrai qu'il prétend que le lecteur cherche d'autres effets contextuels supplémentaires, qui peut-être lui-même aurait cherché.

Il s'agit d'étudier aussi le dessin-caricature humoristique de presse en tant que genre journalistique d'opinion à partir de sa grammaire, c'est-à-dire, d'un côté, sa relation discursive avec l'écrit ; de l'autre côté, sa manière de signifier à partir de ses constituants plastiques et thématiques (contenus, situations, objectifs, actants). Mais pas exclusivement car il est inséré dans la presse écrite d'un certain pays et époque. Nous allons le scruter plongé dans un ensemble de stratégies discursives qui influencent les articles de presse. S'il est vrai que l'énoncé verbal conduit vers une certaine direction, il est non moins vrai que ce dessin possède ses propres caractéristiques qui produisent un sens d'une certaine manière. Donc, nous allons l'examiner en tant que dispositif, d'après les configurations proposées par Traversa (1997 :130) : la technique (l'opérateur employée) et le médium (le moyen d'inclusion dans le circuit économique)⁴.

2. Étude d'un cas

Sur le support et le contexte : Le dessin-caricature humoristique de presse est publié sur un médium : la version imprimée du journal argentin « La Nación », sur la rubrique « Política » du 31 décembre 2001, une quinzaine de jours après un enchaînement de faits malheureux provoqués par des mesures économiques

restrictives adoptées par le gouvernement. La réponse ? : un « concert de casseroles » généralisé et des incidents gravissimes de tout ordre sur la voie publique et la propriété privée qui ont déclenché la démission du Président de la République. La situation économique-politique-sociale était au désespoir : inflation sans contrôle, manque de référents politiques crédibles, chaos social. Plusieurs présidents se sont succédé pendant cette période. Dans notre cas, le fait nouveau est la démission d'Alberto Rodríguez Saá et le contexte bouleversant généré par sa décision. La publication du dessin sur cette rubrique rend compte d'une vision ou opinion du journal sur la réalité de l'époque dont il est question.

Sur le médium : « La Nación » est un journal argentin, publié à la Ville Autonome de Buenos Aires, de diffusion nationale à l'époque. Il a été fondé par l'ancien président Bartolomé Mitre le 4 janvier 1870. Après sa mort en 1906, il a renforcé sa tendance conservatrice. À propos, si l'on croit que dans les conditions de production d'un discours il existe toujours d'autres discours, nous pouvons observer que cette tendance conservatrice se met en évidence, du moins dans l'édition, puisque le dessin se trouve à côté d'un article d'opinion qui présente des arguments en faveur d'une position. Même s'il est entouré par des nouvelles, il ne présenterait aucune disruption en ce qui concerne la logique journalistique. Par ailleurs, la ligne éditoriale du journaliste responsable de cet article suit systématiquement l'orientation de la publication.

Sur l'auteur : C'est Nik, caricaturiste argentin d'actualité de « La Nación » sur le dessin politique de presse depuis 1992. En 1996, il a créé pour cette publication le personnage « Gaturro » qui est devenu très célèbre. L'auteur s'occupe de la thématique de la journée en général. Dans ce cas, il s'agit d'un dessinateur qui a à sa charge un dessin-caricature humoristique à partir des faits réels, il est obligé de transformer l'angoissant en sympathique.

Sur le cotexte : L'image se trouve sur la page 7 sur la moitié inférieure gauche. D'après les postulats de la multimodalité, elle apparaît sur le *domaine du réel* (Kress, Leite-García y van Leeuwen, 2000: 395), ce qu'on perçoit empiriquement ici et maintenant; et le *domaine du donné, du connu, ce qui est considéré comme acquis, ce qui est censé être ainsi* (op.cit. : 395, *connu* en italique dans l'original)⁵. Bref, son emplacement suggère un fait réel et connu.

Elle est entourée par quatre textes : sur la gauche, un article d'opinion de Graciela Mochkovsky, « Les radicaux et le FREPASO veulent un gouvernement de coalition⁶ » ; au centre et en haut, une photo et sa légende et trois nouvelles sur le même sujet, la démission du président et les remplacements possibles : « Explosion dans le gouvernement⁷ » (qui commence sur la page antérieure), « Kirchner contre

un gouvernement de coalition⁸ » et « Écho immédiat sur la presse mondiale⁹ ». Si l'on considère les faits terribles, ce qui est représenté sur la photo et ce qui est exprimé sur la première ligne de l'article « Explosion dans le gouvernement », nous trouvons une certaine correspondance événement-mots-image dans le dessin : tout se passe à Chapadmalal à partir d'une réunion du président avec les représentants des gouvernements provinciaux. Il voulait se maintenir au pouvoir en transgressant sa promesse de tenir des élections dans les plus brefs délais. La réaction a été un concert de casseroles, selon les termes de la légende et ce que l'on peut apprécier sur la photo.

Nous pouvons voir ici le rapport avec les conditions de production du médium (la question de l'édition *conservatrice* susmentionnée). D'ailleurs, le genre dessin-caricature humoristique de presse entrerait en une relation de continuité-rupture avec le reste des textes, car, même si tous exposent des faits dramatiques, il le présente d'un point de vue sympathique, d'un point de vue *primaire*, cherchant le rire, c'est-à-dire, à partir d'un déplacement de la composante énonciative de l'image.

Sur les conditions de production : Le dessin-caricature apparaît sur une vignette contenant deux plans : image et mots introduits dans des bulles de dialogue (quand ils font référence à un échange entre les personnages secondaires et les actants principaux) ou dans une bulle de pensée (correspondant à un autre actant qui agit en témoin de la situation). Il y a des signes cinétiques autour du personnage principal qui indiquent le mouvement de sa main lorsqu'il prête son serment.

Il est difficile d'établir l'ambiance clairement, pourtant, nous pourrions supposer que les personnages sont sur la voie publique. *En principe, un finissage mineur se correspondrait à une présence majeure de marques de l'énonciation* (Reggiani, 2015 : 197)¹⁰ : la supposition trouve son origine dans les couleurs blanc-noir-gris utilisées dans les versions imprimées des journaux de l'époque mais aussi par le *sfumato* plus profond sur la base qui pourrait s'assimiler au béton des rues. Selon Reggiani (op.et loc.cit.), il existe

une composante visible dans le récit dessiné : le traçage du dessin, le choix d'un style déterminé pour la représentation, la matière plastique qui construit l'icône : pour ce récit il est difficile de faire appel à la transparence de l'image photographique.

Les actants et leurs actions : au premier plan, les actants principaux ; deux figures complètes masculines, aux lignes arrondies pour le corps et allongées pour le cou-visage (selon le style de son auteur). Elles prêtent serment. Donc, leur geste sévère et concentré, d'après le trait des lèvres, de leurs yeux, la main ferme, le corps droit montrent la solennité de cet acte et en même temps la situation

difficile vécue par les argentins. Nous pensons qu'il y a une relation physique et gestuelle avec ce qui est représenté. D'autre part, le geste sérieux et l'attitude s'expliquent aussi par son inclusion dans la rubrique « Politique », qui fait référence à des questions institutionnelles sérieuses. Voilà une rupture : le comique classique prend un autre sens. Il faut considérer que le déplacement se constitue en tant que tel par la fracture avec le récit fort, celui qui contemple ce qui est statué, cristallisé dans le récit classique et sa modalité narrative. Ainsi, nous faisons nôtres les dires de Burkart (2018 : 9) qui soutient que

Le comique offre une vision du monde qui n'est pas généralisée, voilà son danger en tant qu'agent de disruption. Autrement dit, il peut produire un geste de rébellion, même de résistance par-devant ceux qui prétendent discipliner les sociétés, les contrôler et limiter les actions des individus. Et cette capacité d'enseigner à voir les choses d'une autre manière s'accroît du fait de sa capacité cohésive de l'humour, générée par la complicité que le comique produit sur celui qui, s'identifiant avec la blague, rit avec lui¹¹.

Sur la gauche, au second plan, des figures complètes qui sont les actants secondaires : les citoyens regardent incrédules (les yeux grands) la situation qu'ils sont en train de vivre. Leurs vêtements ainsi que ceux des actants principaux peuvent s'associer à une situation économique aisée, celle du public lecteur du journal. Il faudrait remarquer que le contrat de lecture de la publication n'impose aucune idéologie, tout au contraire, elle est proposée à un public qui la possède déjà.

Au plan découpé ou américain, sur la droite, un lieu privilégié car le regard du spectateur se pose sur lui au premier abord, ou bien dans le *domaine du réel et du donné*, selon la perspective multimodale (op. et loc.cit.), le narrateur témoin du concert de casseroles, une personnification d'un chat créé par Nik pour la publication : « Gaturro ». Il s'agit d'un chat si l'on considère la dimension transparente de l'énoncé. Nous voyons ici comment les images font référence à d'autres images, d'après Rancière. Parce que l'image

est un jeu complexe de relations entre ce qui est visible et invisible, ce qui est visible et le mot, le dit et le non-dit (...) Elle est toujours une altération qui s'inscrit dans une chaîne d'images et qu'elle altère en même temps. (Rancière, 2010 : 94)¹²

En ce qui concerne son nom, il s'agit d'un acronyme, un mot nouveau forgé par deux mots en espagnol : chat « gato » et « turro » (expression vulgaire, dont le sens figuré est crapule, malveillant). Tel que son nom l'indique, en général, il ne prend pas parti, il veut éviter des problèmes. Mais cette situation limite l'oblige à intervenir, du moins avec sa pensée. De même que les actants secondaires, il

regarde l'air sérieux, incrédule, peut-être angoissé (d'après le trait de ses yeux), dans l'attente, les événements qui se déroulent, à la limite de prêter serment sur une casserole, un ustensile qui remplace les symboles sacrés sur lesquels les fonctionnaires s'engagent à exercer leur fonction de façon responsable. Cette image représente un moment et les actants et les actions s'inscrivent dans un récit, qui selon Belting (1994 : 2) est une image *qui raconte des faits et qui est susceptible d'être « lue » comme un récit, un récit enrichi par « une superposition de niveaux de signification »* (les guillemets dans l'original)¹³.

Le dialogue et la pensée : Les personnages secondaires qui représentent la *doxa*, les connaissances et les émotions populaires, servent de prélude au récit vu qu'ils constatent un fait réel : « Eh bien oui...ce n'est plus le congrès, ni les gouverneurs, ni le président qui choisissent les nouveaux ministres...Eh donc, qui est-ce¹⁴ ? ».

Les actants principaux parlent sur le grave problème de la citoyenneté : « Vous prêtez serment devant Dieu, la Patrie et cette Sainte Casserole pour remplir la fonction de¹⁵... ? » « Sainte Casserole en caractères gras présente le protagoniste de l'histoire, le nouveau « Électeur » exprimé sur le titre du dessin, ce qui remarque la situation dramatique : la dégradation de la classe politique et le déplacement de l'autorité vers un objet. Par ailleurs, le titre fait référence à une troisième personne, qui n'est pas sur le dessin. Les personnages qui interviennent impliquent un Moi multiple. C'est la question de l'énonciation multiple, dans laquelle il est difficile d'attribuer le référent aux diverses marques de personne.

Le témoin Gaturro pense « Nous allons de Chapadmalal en pis¹⁶... » : il s'agit d'un jeu de mots intertextuel qui fait allusion au proverbe *Nous allons de mal en pis* qui conclut l'histoire et qui présuppose un lecteur complice. Autrement dit, même si les énoncés visuels et verbaux sont hétérogènes, l'auteur construit une situation de communication au moyen des modalités du dire, d'après la théorie de l'énonciation. Selon Reggiani (op.cit :196)¹⁷,

il est possible d'examiner dans quelle mesure le texte accompagne, renforce ou discute le sens et la vérité montrés sur l'image. La relation entre écrit et image se trouve dans l'ironie, le lieu de l'émergence d'une polyphonie : dans la mesure où il existe un décalage plus grand entre le texte et l'image, il est plus facile d'apercevoir les deux origines dissociées pour l'énoncé¹⁸.

Dans notre cas, il y a une continuité verbale-visuelle étant donné que l'image montre un moment sérieux et cette représentation est renforcée par l'écrit. La polyphonie résulte de la chaîne verbale puisque, selon Bajtin (2005 : 258) *tout énoncé est un chaînon dans la chaîne, organisée d'une manière complexe, d'autres énoncés¹⁸*. Les langages possèdent un potentiel infini et chaque mot transporte à

un autre texte soit par métonymie (proximité) ou par métaphore (lorsque son sens saute vers un autre mot, soit à l'hypertexte).

Pour ce qui est l'axe temporel, une des composantes de l'énonciation, nous pouvons voir des relations entre le texte et l'image. Pour Reggiani (loc. et op.cit.),

*la relation la plus habituelle dans le récit visuel a été historiquement celle dans laquelle le texte constitue le présent de l'énonciation, par conséquent il inscrit au passé les images qui l'entourent*¹⁹.

Or, dans notre cas, ce qui est dit est contemporain aux faits et par conséquent, sa seule présence -celle du texte- est lue comme une marque explicite de l'énonciation.

La matérialité du texte est une autre question en relation avec l'énonciation. La disposition du dessin, des bulles, des mots, leur typographie deviennent des soulignements correspondant à des marques de l'énonciation au-delà de l'énonciateur verbal, c'est un énonciateur impersonnel qui fait le montage et la disposition graphique.

En guise de conclusion

Quelques lignes pour terminer. Même si l'on accuse l'humour graphique de presse de s'exprimer dans un genre hybride, enfantin ou de pauvreté narrative, on voit bien que ce n'est pas le cas, vu les manifestations variées des distorsions. Les déviations semblent obéir à des facteurs divers en rapport avec l'énonciation, comme la polyphonie, par exemple : les énoncés s'entremêlent, se rattrapent, évoquent d'autres voix. Ou bien à l'opacité des modes constitutifs du genre. Ou bien encore à l'interpellation du lecteur ou les traits qui distinguent un énonciateur d'un autre qui impliquent un lecteur collaborateur : il n'y a pas un narrateur unique car nous avons trouvé des marques de la présence de l'auteur qui dessine en pensant à un lecteur, acte dans lequel interviennent des voix multiples familiales, institutionnelles, sociales. Enfin, même si la question du comique semble satirisée, la plupart des fois, il devient impossible de « raconter la blague » : l'image et le texte sont extrêmement sérieux.

Bref, nous pourrions dire que l'humour graphique tend à la diversification des genres, d'après les variations techniques, des traits, des marques de l'énonciation car les renouvellements ont provoqué des ruptures des schémas canoniques permettant aux créateurs de choisir les ressources et les stratégies de narration et de représentation en toute liberté. Ainsi les artistes visuels offrent des nouvelles interprétations de ce genre.

Bibliographie

- Bajtín, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.
- Belting, H. [2002] 2007. *Antropología de la imagen*. Trad. González Espinosa, G. Buenos Aires: Serie Conocimiento, Katz editores.
- Burkart, M. 2018. « Claire Brétecher en la revista Hum® (1979-1984) (O cómo hacer para que el humor gráfico deje de ser una cuestión de hombres) » *Revista Artémis*, vol. XXVI n° 1, p. 6-28.
- Carlón, M. 1994. *Imagen de arte, imagen de información. Problemas actuales de la relación entre el arte y los medios*. Buenos Aires: Atuel.
- Chabrol, C. 2006. « Humour et médias ». *Questions de communication*, n° 10. [En ligne] : URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/7687> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.7687 [consulté le 02 octobre 2016].
- Gombrich, E. 1971. *L'art et l'illusion*. Paris: Gallimard. Trad. Durand, G.
- Houdebine-Gravaud, A., Pozas, M. 2006. « De l'humour dans les dessins de presse ». *Questions de communication*, n° 10. [En ligne] : URL : <http://questionsdecommunication.revues.org/7689> ; DOI : 10.4000/questionsdecommunication.7689 [consulté le 01 octobre 2016].
- Kress, G., Leite-García, R., van Leeuwen, T. 2000. *Semiótica discursiva* (cap.10). Trad. Bixio, A. In: van Dijk, T. *El discurso como estructura y como proceso. Estudios del discurso: introducción multidisciplinaria*. Vol.1. Barcelona: Gedisa. p. 373-416.
- Rancière, J. 2010. *El espectador emancipado*. Ed. El Manantial: Bs As.
- Reggiani, F. 2015. « La instancia de la enunciación en el desarrollo de géneros y estilos de historieta » de *Signis 22 La historieta* / Jan Baetens ... [et.al.] ; coordinado por Oscar Steimberg. - 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Universitario Nacional del Arte; Rosario: UNR Editora. Editorial de la Universidad Nacional de Rosario. p. 191-203
- Traversa, O. 1997. Dispositivo gráfico: enunciación y poetización. In: Steimberg, O. et Traversa, O. *Estilo de época y comunicación mediática*. Buenos Aires: Atuel.
- Vázquez, L., Ibeas-Altamira, J M. 2020. « Claire Bretécher, une artiste pionnière de l'écoféminisme ? ». *Synergies Espagne*, n° 13, p. 187-197. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne13/vazquez_ibeas.pdf [consulté le 02 juillet 2022].

Notes

1. Un texto (...) es siempre multimodal y (...) debe leerse en conjunción con todos los otros modos semióticos de ese texto.
2. Los modos están social y culturalmente formados y, en consecuencia, *no* son transparentes.
3. Una representación icónica con estatuto real de lo representado: la situación representada supone una existencia empírica por parte de la sociedad, pero desde el punto de vista de las creencias del observador, mantiene con lo representado una relación más de semejanza que de coincidencia.
4. La técnica (la operatoria utilizada) y el medio (modo de inclusión en el circuito económico).
5. El dominio de lo dado, conocido, lo dado por sentado, lo que se supone que es así.
6. El radicalismo y el FREPASO quieren un gobierno de coalición.
7. Estalló el gobierno.
8. Kirchner contra un gobierno de salvación.
9. Inmediato eco en la prensa mundial.
10. En principio, un menor acabado se correspondería con una mayor presencia de marcas de enunciación.

11. El humorista ofrece una visión del mundo que no es necesariamente la consagrada, de ahí su potencial peligrosidad como agente de disrupción. Dicho en otras palabras, puede producir un gesto de rebeldía incluso de resistencia ante quienes procuran disciplinar a las sociedades y controlar y limitar las acciones de los individuos. Y, a esta capacidad de enseñar a ver las cosas de otro modo, se suma la capacidad cohesiva del humor producto de la complicidad que el humorista genera en quien, identificado en la humorada, se ríe con él.

12. Es un juego complejo de relaciones entre lo visible y lo invisible, lo visible y la palabra, lo dicho y lo no dicho (...) Es siempre una alteración que toma lugar en una cadena de imágenes y que a su vez la altera.

13. Que narra sucesos y es susceptible de ser “leída” como relato, un relato enriquecido “con una superposición de niveles de significación”.

14. Y sí...ya no es el congreso, ni los gobernadores ni el presidente quien elige a los nuevos ministros... ¿Y quién es?

15. - ¿Juráis por Dios, por la Patria y esta Santa Cacerola desempeñar el cargo de...?.

16. Vamos de Chapadmalal en peor...

17. Es posible examinar en qué medida el texto acompaña, refuerza o discute el sentido y la verdad de lo que la imagen muestra. La relación entre escritura e imagen suele ser el lugar de la ironía y, como en toda ironía, el lugar de emergencia de una polifonía: en la medida en que se produce un mayor desajuste entre el texto y la imagen, se vuelven visibles dos orígenes disociados para el enunciado.

18. Todo enunciado es un eslabón en la cadena, organizada de manera muy compleja, de otros enunciados.

19. La relación más habitual en la historieta ha sido históricamente aquella en que el texto constituye un presente de la enunciación, y por lo tanto pone en pasado a las imágenes que acompaña.



ISSN 2260-1651

ISSN en ligne 2260-4987

Traduire *Fuego en Casabindo* d'Héctor Tizón en français

Isabelle Bleton

École Normale Supérieure de Lyon, France

isabelle.bleton@ens-lyon.fr

<https://orcid.org/0000-0002-4740-9036>

Reçu le 10-07-2022 / Évalué le 10-10-2022 / Accepté le 22-11-2022

Résumé

Le premier roman d'Héctor Tizón, *Fuego en Casabindo* (1969), reste relativement méconnu alors qu'il constitue une expérimentation originale dans le contexte du *boom* des années 1960. Encore inédite en français, sa traduction est en cours et pose de nombreuses questions. Ce récit fragmentaire, au style très elliptique et poétique, traversé par des voix ancestrales, mêlant le passé et le présent, le rêve et la réalité, repose sur un substrat culturel très riche, celui de la culture andine du nord-ouest argentin. Le traducteur se trouve alors face à de nombreux culturèmes et à plusieurs stratégies possibles.

Mots-clés : Héctor Tizón, nord-ouest argentin, culturèmes, traduction littéraire

Traducir *Fuego en Casabindo* de Héctor Tizón al francés

Resumen

La primera novela de Héctor Tizón, *Fuego en Casabindo* (1969), sigue siendo relativamente desconocida a pesar de constituir un experimento original en el contexto del *boom* de los sesenta. Todavía inédito en francés, su traducción está en curso y plantea muchos interrogantes. Esta narración fragmentaria, de estilo elíptico y poético, atravesada por voces ancestrales, que mezcla pasado y presente, sueño y realidad, se apoya en un sustrato cultural muy rico, el de la cultura andina del noroeste argentino. El traductor se enfrenta así a numerosos culturemas y a varias estrategias posibles.

Palabras clave: Héctor Tizón, noroeste argentino, culturemas, traducción literaria

Translating Héctor Tizón's *Fuego en Casabindo* into French

Abstract

Héctor Tizón's first novel, *Fuego en Casabindo* (1969), remains relatively unknown even though it constitutes an original experiment in the context of the 1960s *boom*. Still unpublished in French, its translation is in progress and raises many questions.

This fragmentary narrative, with its elliptical and poetic style, crossed by ancestral voices, mixing past and present, dream and reality, is based on a very rich cultural substratum, that of the Andean culture of northwest Argentina. The translator is thus faced with numerous culturemes and several possible strategies.

Keywords: Héctor Tizón, northwest Argentina, culturemes, literary translation

Introduction

En Argentine et en France, on connaît surtout de l'œuvre d'Héctor Tizón les romans qui ont été publiés à partir de 1984, comme *La casa y el viento* (1984), qui est son ouvrage le plus connu, écrit pendant son exil en Espagne, ainsi que *El hombre que llegó a un pueblo* (1988), dont une adaptation cinématographique a été tirée, réalisée par Miguel Pereira (*El destino*, 2004). Les deux livres s'inscrivent dans la problématique de l'exil et du retour impossible de l'exilé dans son pays. En 1962, après avoir parcouru le monde au gré des postes qu'il a occupés en tant que diplomate (Mexico, Milan), Tizón décide de s'installer définitivement à Yala, un petit village situé à une quinzaine de kilomètres au nord de San Salvador de Jujuy, à l'entrée de la *quebrada de Humahuaca*, dans la maison familiale. C'est le lieu où il a conçu et écrit la plus grande partie de son œuvre.

Cette période d'avant l'exil a été propice à un projet d'écriture, comprenant des nouvelles et des romans, que l'on pourrait qualifier de *cycle de la Puna*. Il comprend la trilogie *Fuego en Casabindo* (1969), *El cantar del profeta y el bandido* (1972) et *Sota de bastos, caballo de espadas* (1975), ainsi que les recueils de nouvelles *A un costado de los rieles* (1960) *El jactancioso y la bella* (1972), et *El traidor venerado* (1978). Ce projet poursuivait l'ambition de réaliser une sorte d'inventaire de l'histoire et de la culture de la province de Jujuy, en particulier de la partie montagneuse, constituée de hauts-plateaux andins, appelée la Puna, depuis la fin de la colonisation jusqu'au milieu du XX^e siècle, afin de graver par écrit ce qui semblait irrémédiablement voué à disparaître, à savoir la cosmovision de cette civilisation des hauts plateaux, une société agro-pastorale peu à peu marginalisée par l'évolution historique et à l'écart des grands processus de modernisation. C'est précisément cette première partie de l'œuvre, méconnue de la critique (seuls quelques spécialistes argentins de Tizón l'ont abordée), et inédite en français, qui nous a poussée à entreprendre le défi de traduire le premier roman de Tizón, *Fuego en Casabindo*, publié en 1969¹.

Quasiment tous les romans publiés à partir de *La casa y el viento* ont été traduits en français entre 1990 et 2007 par deux traducteurs renommés, Françoise Campo-Timal et André Gabastou, mais une grande partie de l'œuvre de Tizón reste inédite

en français. Aucune autre traduction n'a été faite depuis, en raison d'abord de la disparition prématurée de Françoise Campo-Timal en 1992, qui dirigeait la collection « Lettres latino-américaines » chez Actes Sud, ensuite à cause de la faillite de la maison d'édition Le Serpent à Plumes, qui avait édité les traductions signées d'André Gabastou. Une autre raison probable tient peut-être au fait que pour les éditeurs, dans une période de crise de l'économie du livre, les critères financiers l'emportent malheureusement souvent sur les enjeux littéraires et patrimoniaux d'une traduction.

1. Les enjeux de la traduction de *Fuego en Casabindo* en français

La tâche de faire connaître cet auteur argentin en France est inachevée. Si son œuvre postérieure à l'exil a pu bénéficier d'un intérêt pour les littératures d'Amérique latine, que l'édition française a manifesté au tournant des années 2000, notamment celles qui traitaient des régimes dictatoriaux et des témoignages des victimes, les ouvrages antérieurs semblent plus difficiles à faire connaître et éditer. Cela peut être dû d'abord à la distance temporelle qui est aujourd'hui importante (plus de cinquante ans se sont écoulés depuis la publication de *Fuego en Casabindo*), ce qui crée une sorte d'anachronisme dans le fait de traduire ce texte. Pourquoi alors le traduire maintenant ? D'abord, signalons que cela a déjà été fait en anglais, sous le titre *Fire in Casabindo*, publié en 1993. Ensuite, il pourrait y avoir une raison, que l'on pourrait qualifier de « patrimoniale », de traduire ce qui reste inédit en français, pour que le public francophone ait accès à l'œuvre complète de l'auteur. Celle-ci a déjà été systématiquement rééditée par les éditions Alfaguara, en Argentine, où beaucoup de livres de Tizón étaient épuisés, voire disparus (tout le stock de *Sota de bastos*, son roman le plus ambitieux, avait été brûlé dans un autodafé des militaires en 1976).

Ce n'est pas seulement pour ces raisons que nous avons souhaité nous atteler à cette tâche. D'abord, sur un plan personnel et académique nous avons un attachement pour l'écrivain et ses thématiques, l'ayant rencontré à plusieurs reprises et lui ayant consacré une partie de nos recherches dès le début des années 1990. Ensuite, *Fuego en Casabindo* est un roman très singulier, complexe et original, tenant une place à part non seulement dans l'œuvre de Tizón mais dans le panorama de la littérature argentine. Dans ce premier roman, l'auteur a cherché à forger sa propre esthétique narrative, à élaborer un espace significatif et à définir tout un univers. Son objectif était aussi de récupérer la mémoire d'un massacre oublié et effacé de l'histoire officielle. Ce massacre, qui subsistait dans la mémoire orale et collective des habitants de la Puna, s'est déroulé lors de la bataille de Quera (1875) qui a opposé les paysans rebelles et l'armée du gouvernement provincial, au sujet de la possession des terres ancestrales.

Fuego en Casabindo a été édité en plein cœur de la période dite du *boom* du roman latino-américain. *Cent ans de solitude* avait été publié deux ans avant (1967), à Buenos Aires, aux éditions Sudamericana. Cette première édition a été épuisée en quelques jours. Elle a été suivie très rapidement de la traduction française, en 1968. Le « réalisme magique » a commencé alors à s'imposer comme étant le courant littéraire à la mode et quasiment métonymique du *boom* latino-américain. Le romancier colombien a éclipsé tous les autres, devenant l'icône du *boom*. Les critiques ne juraient plus que par le réalisme magique à la García Márquez. *Fuego en Casabindo*, premier court roman d'un jeune auteur inconnu originaire du nord-ouest argentin, est passé alors pratiquement inaperçu, et s'est trouvé malheureusement trop vite catalogué sous la rubrique « roman régionaliste ».

Pourtant, *Fuego en Casabindo*, si on le lit bien, aborde les mêmes thèmes que *Cien años de soledad*. La question de la mémoire d'un massacre oublié est présente dans les deux livres. Dans *Cien años*, ce sont les travailleurs des plantations de banane en grève qui sont massacrés par l'armée, et dans *Fuego en Casabindo*, ce sont les paysans privés de leurs terres. Ces faits ont ensuite été rayés de la mémoire officielle, ce que les deux romans mettent également en scène. Ensuite, des personnages de morts pas tout à fait morts, qui reviennent hanter les vivants, circulent dans chacun des textes. Enfin, l'ouvrage de Tizón donne du réalisme magique sa propre version, qui s'enracine dans la vision du monde des habitants de la Puna, dans leurs croyances et leurs mythes, dans leur attitude existentielle face à la mort et à la vie, dans leur rapport étroit avec les forces naturelles et la terre².

Chez les historiens de la littérature argentine, l'œuvre de Tizón a souvent été, à tort ou à raison, associée au renouveau du roman régionaliste. C'est ainsi qu'elle est classée, aux côtés de celle de Juan José Saer, dans le volume 11 de *Historia crítica de la literatura argentina*, dirigée par Elsa Drucaroff. Pourtant, cette perspective ne rend pas suffisamment compte de sa richesse, de la dimension mythico-symbolique sur laquelle elle repose, de sa conception de l'espace comme territoire mythique où circulent des discours, des savoirs communautaires, anonymes, oraux, la reliant à celle d'écrivains comme Juan Rulfo³, Gabriel García Márquez, Augusto Roa Bastos ou José María Arguedas (Berruti, Di Marco, 2006 : 27). C'est pourquoi le premier ouvrage de Tizón, trop méconnu, mériterait d'être relu et replacé dans un contexte littéraire plus large, car il enrichit l'histoire du roman latino-américain, montrant qu'il n'y a pas eu qu'un seul réalisme magique -celui de García Márquez-, mais que d'autres propositions similaires ont émergé simultanément. La traduction que nous avons entrepris de faire de ce roman va donc de pair avec un travail de recherche, et ces deux activités se nourrissent l'une l'autre. Il nous semble donc justifié, et non anachronique, de traduire en français *Fuego en Casabindo* maintenant, à la

lumière de toute une histoire littéraire, pour revenir aux sources non seulement de l'œuvre de Tizón, mais aussi à celles d'un mouvement littéraire continental qui a révolutionné la littérature latino-américaine.

Nous ajouterons qu'avec *Fuego en Casabindo*, on est face à une expérimentation littéraire originale, exigeante avec son lecteur, mais fascinante, car elle nous plonge dans une altérité et dans un monde à part, celui du nord-ouest argentin, de la Puna, un monde andin qui nous connecte avec le passé pré-hispanique et colonial du continent latino-américain, et nous montre que l'Argentine ne peut et ne doit pas se résumer à Buenos Aires et à sa culture tournée vers l'Europe. Cette traduction pourrait favoriser une réhabilitation de ce roman méconnu, et contribuer à mieux connaître la diversité des expérimentations littéraires des années 1960 en Argentine, dans le contexte du renouveau de la littérature latino-américaine qu'a représenté le *boom*.

2. Difficultés de traduction

Pour le traducteur français, ce roman propose un véritable défi en raison de sa condensation structurelle et stylistique, de son hybridité culturelle, de ses spécificités linguistiques et de son caractère elliptique et assez énigmatique. Avant de le traduire, il est nécessaire d'en faire une analyse narratologique, temporelle et actancielle minutieuse. Sa composition est en effet basée sur la fragmentation en séquences de longueurs très diverses, non numérotées, juste séparées par un blanc typographique. L'ordre des séquences n'est absolument pas chronologique ni linéaire, et le lecteur doit naviguer dans le roman pour reconstituer les fils de l'histoire. Il se dégage deux grandes lignes narratives, fragmentées en une mosaïque de séquences. Ce travail préalable doit pouvoir permettre d'identifier non seulement les coordonnées temporelles et spatiales de chaque ligne narrative, mais aussi des styles et des modalités discursives, propres à chaque axe. Certaines séquences sont particulièrement énigmatiques et confuses, parce qu'elles rendent compte du point de vue désorienté et confus du protagoniste, Doroteo, un guerrier *kolla* qui a été tué lors de la bataille de Quera mais qui erre encore parmi les vivants, dans un entre-deux, cherchant son âme afin de pouvoir enfin partir. Cette ambiguïté, cette hésitation entre réalité et délire, produit des passages particulièrement mystérieux, qui mettent le traducteur devant le défi de respecter les effets produits par le texte.

Une autre difficulté est que les lecteurs français risquent de se trouver très démunis face à l'univers qui est ici représenté, car ils sont en général totalement ou relativement ignorants des caractéristiques de la culture, de l'histoire et de

la cosmovision des habitants du nord-ouest argentin. Cette distance culturelle considérable entre le texte source et le lecteur étranger pose un certain nombre de problèmes de traduction, dont celui des nombreux culturèmes qui émaillent le texte. Nous reprenons le concept de « culturème » de Lucía Molina dans *El otoño del pingüino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas* : « un elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta⁴ » (Molina, 2006 : 79). Ces culturèmes le sont d'ailleurs souvent à double titre, car non seulement ils sont éloignés des réalités du lecteur français, mais aussi parfois de celles du lecteur argentin urbain et portègne. Nous nous sommes rendu compte que certains mots du texte étaient même inconnus de certains de nos informateurs de la Puna.

Dans *Fuego en Casabindo*, Tizón a cherché à créer une voix, une énonciation spécifique. L'histoire étant narrée depuis le point de vue singulier d'un membre de la culture *kolla*, une double traduction est en quelque sorte nécessaire : « traduire » un récit fortement ancré dans une culture radicalement différente de celle du lecteur, c'est non seulement en traduire les mots mais aussi les contenus culturels et anthropologiques. C'est pourquoi la difficulté provient de la double appartenance de ce texte : le récit est énoncé depuis la position marginale et frontalière d'un sujet qui est un personnage de la Puna, et qui appartient au monde andin. Cependant, il est aussi modelé selon une forme romanesque, donc occidentale⁵. C'est pourquoi il se caractérise par une forte tension entre l'écrit et l'oral, entre l'écrit et le chant. Ce dernier apparaît notamment sous forme de *copla*, cette forme lyrique de la tradition orale du nord-ouest argentin, composée d'octosyllabes à rimes assonantes, sur le modèle du *romance*. Des vers de *coplas* apparaissent dans le texte, cités à certains moments précis, ou remémorés par le protagoniste. Mais le véritable défi pour le traducteur est de parvenir à rendre cette « écriture chantée », cette musicalité qui irrigue l'écriture et qui s'enracine dans la pratique andine de la chanson (Sánchez, 2004 : 165).

Dans ces conditions, le travail du traducteur-chercheur est particulièrement passionnant et complexe. Comment faire passer à un public français un texte fortement ancré dans une culture autre et modelé par elle ? Des stratégies d'adaptation sont-elles envisageables ? Quelle adaptation peut-on se permettre sans perdre l'authenticité de l'œuvre ? Comment traduire les culturèmes ? Faut-il avoir recours à un appareil critique ? Plus généralement, quelle stratégie de traduction faut-il adopter, et selon quelle intention ? Nous insistons sur le fait que nous ne sommes ni traductologues, ni traductrices de profession, et que cette activité est pour nous étroitement en rapport avec une recherche en cours. C'est pourquoi nous nous

contenterons humblement de présenter quelques exemples, en nous inspirant de la très utile classification des culturèmes proposée par Lucía Molina, et en recourant aux concepts de domestication et d'étrangéisation apparus à la fin du siècle dernier, après la publication de l'ouvrage de Lawrence Venuti (*The Translator's Invisibility*, 1995). Ces concepts sont devenus des catégories analytiques utiles, plus opérantes que la traditionnelle distinction entre traducteurs « ciblistes » et traducteurs « sourciers ». La domestication désigne une stratégie de traduction consistant à adapter ou acclimater un contexte culturel ou des termes propres à une culture étrangère, afin de les rendre plus familiers au lecteur, alors que l'étrangéisation correspond à une préservation de ce même contexte original conduisant à faire sentir au lecteur une étrangeté, un dépaysement. Dans les textes de Tizón, on est très fréquemment confrontés à des éléments spécifiques au contexte culturel, qui posent une difficulté de transposition dans la langue française, ces éléments n'ayant pas d'équivalent dans la culture française ou francophone.

3. Quelques exemples de problèmes de traduction

3.1. Le milieu naturel

On trouve dans le texte un certain nombre de termes désignant des plantes, des arbres ou des animaux n'ayant pas d'équivalent en français. *Chaguaral*, *iro*, *queñua*, *tola* et *yareta* sont des plantes endémiques vivant dans la Puna, à haute altitude, et qui tiennent un rôle important dans le quotidien et l'économie de l'altiplano andin, car ce sont des sources de combustible et des aliments pour les troupeaux de lamas ou de moutons. La solution peut être de les laisser tel quel dans le texte cible et de créer un glossaire à la fin de la traduction, afin d'éviter les notes de bas de page qui interrompent la lecture. Dans le cas de *queñua*, qui désigne un arbre au tronc tordu qui pousse dans la cordillère des Andes, Françoise Campo-Timal, dans sa traduction de *La casa y el viento*, avait opté pour une adaptation, en traduisant par « quinquina », qui désigne une autre espèce d'arbre, mais dont le lecteur francophone a entendu parler comme la plante dont on extrait la quinine. Ce choix, qui suit la stratégie de la domestication, privilégie la culture du récepteur, mais pas la culture originale.

Dans une autre phrase apparaît le *cardón*, ce grand cactus candélabre endémique sur les pentes des montagnes et des ravins : « el portón de viejas maderas de cardón cedió » (Tizón, 1987 : 22). F. Campo-Timal, rencontrant également une « puerta de cardón » dans *La casa y el viento*, avait traduit par « porte en chardons ». Ce choix, qui correspond à la domestication, se fait selon nous au détriment de la vraisemblance, le chardon ne pouvant être un matériau pour faire une porte.

Le *cardón* est une espèce de cactus dont la taille permet d'en tirer des planches qui, une fois sèches, deviennent un matériau de construction. Lors de notre séjour dans la Puna, nous avons pu voir dans l'église de Casabindo une chaire ancienne ainsi que de nombreuses portes dans le village, faites de ce bois. C'est donc un élément constitutif de la culture du texte source et il nous semble important de ne pas le modifier ni le transposer. Nous avons choisi de traduire par : « la grande porte en vieux bois de cactus céda ». Nous pourrions donner bien d'autres exemples, mais dans à peu près tous les cas, nous avons choisi de faire sentir au lecteur le caractère étranger du monde décrit au lieu de le gommer.

3.2. Le patrimoine culturel

Parmi les nombreux exemples de culturèmes, nous pouvons mentionner « Coquena », qui est une divinité spécifique du monde andin, un être mythique protecteur des lamas, vigognes et guanacos. Il est représenté sous la forme d'une sorte de lutin berger et les chasseurs, qui le craignent, doivent l'amadouer avec des offrandes. Dans le roman, il apparaît dans ce fragment : « de tres certeros disparos agredió a Coquena en el valle de Suripugio » (Tizón, 1987 : 69). L'auteur construit l'espace de la fiction non pas selon un critère réaliste et référentiel, mais depuis les croyances, les légendes et les superstitions du nord-ouest. Si nous optons pour une traduction littérale, le lecteur francophone aura besoin d'une note de bas de page ou d'un renvoi à un glossaire : « dans la vallée de Suripugio il offensa Coquena en tirant trois coups précis ». La note pourrait alors expliquer qui est Coquena. Une autre solution serait une traduction-amplification de cette phrase : « il offensa le dieu protecteur des vigognes, Coquena, en tuant une vigogne de trois coups précis... », mais cette solution, lourde et répétitive, dénaturerait le style de Tizón, qui est justement fondé sur l'économie de moyens, sur la sobriété, la condensation et l'ellipse. Ce trait d'écriture a même été analysé par Gabriela Stöckli comme étant un principe même de création, un « art de faire sans », dans son livre *El arte de prescindir*. En outre, l'amplification entrerait en contradiction avec la perspective particulière du narrateur, qui est un membre de la culture à laquelle se rapporte l'histoire, et qui s'adresse à un récepteur également membre de cette culture. C'est pourquoi il semble important de trouver une solution intermédiaire, qui serait un juste milieu entre une littéralité trop étrange et une amplification trop pesante : « il offensa Coquena en tuant une vigogne de trois coups précis ».

Dans certains cas cependant, une légère description-amplification nous semble permise. Dans le fragment « hurgando las cenizas calientes entre las conchanas » (Tizón, 1987 : 14), le mot « conchana » est un américanisme de Jujuy désignant

une pierre que l'on met autour du foyer pour contenir les braises. Le français ne disposant pas d'un terme strictement équivalent, seul le terme « pierre », qui dans la culture française peut être associé au contexte du foyer ou du feu fait à même le sol (on pense à « pierre réfractaire »), pourra être ici employé, suivi d'un complément précisant sa fonction : « remuant les cendres chaudes entre les pierres du foyer ».

Un mot en particulier a été l'objet d'une véritable enquête linguistique pour en débusquer la signification : « bolazanco ». « Intentó caminar dos pasos por la habitación esquivando los trozos de chalonga, cuartos secos de cabrito y bolazancos que colgaban del techo » (Tizón, 1987 : 19). Tous les informateurs locaux que nous avons interrogés à Jujuy avouaient ne pas connaître le sens de ce mot. Nous étions tombées sur une pierre rare, un mot quasiment disparu, précieux, un véritable vestige archéologique de cette civilisation rurale de la Puna aujourd'hui quasiment éteinte. Ce n'est qu'en consultant le *Diccionario de americanismos en Jujuy y Salta* (Osán de Pérez, Pérez Sáez, 2006) que nous avons pu en fixer l'origine et le sens. Il s'agit d'une poche ou d'un sac fait avec la membrane d'un cœur de bœuf retournée et servant à graisser les cuirs. Nous proposons alors d'employer le terme de suif -la graisse de bœuf-, qui peut être familier et éveiller la mémoire littéraire du lecteur francophone (*Boule de suif* étant le titre d'une nouvelle célèbre de Maupassant), et de traduire *bolazanco* par « poche de suif ».

3.3. La culture sociale

Dans cette catégorie de culturèmes, le texte de *Fuego en Casabindo* est si riche que le sujet excède les dimensions de cet article. Le roman évoque un grand nombre d'éléments de la vie sociale de la Puna, des fêtes, des pratiques, des vêtements, des rites... L'exemple qui suit nous a semblé particulièrement intéressant : « En el atrio, blanco a consecuencia de un par de brochas pecadoras mingadas la víspera, se hallaba un hombre cobijado en un quitasol, recitando » (Tizón, 1987 : 38). Le contexte est construit dans le récit avec suffisamment d'éléments pour que le lecteur comprenne qu'il s'agit des préparatifs de la fête de la Vierge de l'Assomption, la patronne du village de Casabindo, dont l'église est le centre névralgique. Le parvis (*atrio*) est le lieu où se croisent tous les habitants, entrant pour aller prier, et où un vieil homme décline des textes religieux. L'expression « un par de brochas pecadoras mingadas la víspera » est un bon exemple de la création discursive selon le principe du point de vue interne à la culture représentée, et du procédé d'accumulation d'information dans une formule la plus condensée et synthétique possible. La traduction en français en est d'autant plus difficile, et

elle nécessite de bien connaître le contexte. La clé de la phrase est le participe passé « mingadas », du verbe *mingar*, lui-même dérivé du terme *minga*, qui vient du quechua. La *minga*, dans la culture andine, désigne les travaux collectifs, le plus souvent agricoles, qui réunissent les habitants du village dans une ambiance festive. *Mingar*, c'est participer à une *minga*.

Les *brochas pecadoras* sont une métonymie désignant les personnes qui se sont chargées de repeindre en blanc le parvis, avec des pinceaux. Elles sont *pecadoras* parce qu'elles ont sans doute des péchés à se faire pardonner, c'est pourquoi elles participent à cette *minga*. Face à un élément qui n'a pas d'équivalent dans la culture française, nous avons opté pour une notion voisine : celle de « bénévolat ». Nous proposons alors de traduire cette séquence en nous affranchissant de l'ordre des mots et de la littéralité qui aurait mené à une impasse : « Sur le parvis, fraîchement repeint de blanc par deux pinceaux bénévoles espérant laver leurs péchés, se trouvait un homme protégé par un parasol, en pleine déclamation ». La perte d'information est négligeable, et la redistribution des éléments sémantiques permet de construire une proposition relativement fluide en français, et, espérons-le, claire malgré la densité des informations.

3.4. La culture linguistique

Le traducteur est confronté dans *Fuego en Casabindo* à de nombreux culturèmes d'ordre linguistique, principalement des *coplas* de la tradition orale du nord-ouest. Cependant, certains de ces vers sont étranges et semblent davantage être des inventions de Tizón, ce que nous a confirmé Flora Guzmán, sa veuve, lors d'un entretien avec elle en mars 2019. En voici un exemple : dès la deuxième séquence du roman, la vieille Santusa entre en scène, marmonnant des propos étranges : « -Zocalitos... [...] -Zócalos-zocalitos... [...] -Zócalo celeste, pared rosada. » On observe trois occurrences du terme *zócalo*, la troisième fois en association avec le mot *pared*, « mur ». Le terme *zócalo* est l'élément architectural qui forme le soubassement d'un édifice ou d'un mur, cette partie basse généralement plus épaisse et plus solide. C'est aussi dans une seconde acception la plinthe d'un mur, sa partie inférieure qui peut être peinte d'une couleur différente du mur ou recouverte d'un revêtement décoratif (céramique, carrelage, tissu...). La troisième occurrence semble être un vers que la vieille femme chantonne, et veut dire, littéralement : Plinthe bleue, mur rose. Les couleurs *celeste* et *rosado* (bleu ciel et rose) sont assez fréquentes dans les *coplas* du nord-ouest, comme on peut le constater dans le *Cancionero popular de Jujuy* (Carrizo, 1935). Si dans les *coplas* traditionnelles *celeste* qualifie souvent un ruban (*cinta celeste*), ici c'est la partie basse du mur qui est bleu ciel, et le

mur lui-même est rose : le rose est très courant dans les *coplas*, associé souvent à la femme. De plus, le rose est une couleur qui symbolise la tendresse, l'amour, la sexualité. S'il est vrai que les *coplas* ont souvent un sens symbolique, il faut également signaler que cette forme poétique orale servait aussi à se remémorer et à transmettre les techniques des différents métiers, comme la construction. Les *coplas* jouaient alors le rôle de manuels. Il faut néanmoins admettre l'hypothèse d'une pure invention selon des critères de musicalité des mots. En effet, Flora Guzmán nous a rapporté que lorsqu'elle avait demandé à Héctor Tizón le sens de ce curieux vers, il avait répondu qu'il n'en avait pas. La fonction de ce vers ne serait pas de signifier en soi quelque chose, mais de contribuer à faire le portrait de la vieille Santusa, femme âgée dont le langage oscille en permanence entre un style très trivial et cru, et la profération de vers et de formules mystérieuses. Nous avons alors opté provisoirement pour ne pas traduire et laisser intactes ces mystérieuses formules, car elles le sont autant pour le lecteur français que pour le lecteur argentin. Une autre stratégie serait l'adaptation, consistant à trouver en français des formules produisant un effet similaire.

L'écriture de Tizón dans *Fuego en Casabindo* est souvent une sorte de prose poétique, dont les rythmes rendent les mots étranges. Les questions qui se posent alors sont similaires à celles que l'on rencontre dans la traduction de la poésie. De ce fait, le défi consiste à traduire une musicalité, des sons et des rythmes, et à préserver le plus possible l'écart par rapport à la langue quotidienne. Dans l'exemple suivant, nous proposons la traduction d'une séquence entière, très courte, qui se rattache à la ligne narrative de la quête de l'âme par Doroteo, le guerrier mort errant.

La costumbre de vivir, el impulso, la inercia, le mantenían en este mundo. Y la vida era esa música profunda de compases apagados, música de recónditos albañales, serpentinas de viento, goterones; viento sobre los hechos, hálito de las siestas; tronar del cielo. Era el flujo dorado. Era el Tiempo. Fuerza invisible y lenta que corroe, debilita, acumula, destruye. Que entorpece el ala de las aves, licua las osamentas de los muertos; que seca los ojos. (Tizón, 1987 : 28)

La traduction que nous pourrions proposer serait :

L'habitude de vivre, l'élan, l'inertie, c'est ce qui le maintenait dans ce monde. Et la vie était cette musique profonde de rythmes étouffés, de conduites secrètes, de serpentins de vent, de lourdes gouttes d'eau ; vent balayant les faits, brise des après-midi ; grondement du ciel. C'était le flux doré. C'était le Temps. Cette force invisible et lente qui érode, épuise, accumule, détruit. Qui engourdit l'aile des oiseaux, dissout les ossements des morts ; qui sèche les yeux.

La voix narrative parle ici une langue poétique. On ne sait d'où elle vient ni qui elle est. Elle nous ouvre une réalité totalement autre, celle de la subjectivité d'un être entre la vie et la mort, qui cherche son âme partie hanter son assassin. Elle semble venir du fond des âges, d'un passé mythique, et être porteuse de savoirs secrets auxquels les hommes n'ont pas accès. Il est important de la traduire comme on traduirait un poème, en restituant son rythme, sa structure poématique, ses répétitions.

Ces quelques exemples ont permis de montrer que face à un texte d'une telle densité culturelle, le travail du traducteur doit être un véritable travail de chercheur. La meilleure stratégie de traduction, face aux nombreux culturèmes, est de trouver des réponses au cas par cas, et de trouver un équilibre subtil qui permette de suggérer toute la richesse culturelle du texte sans que celle-ci ne soit un obstacle à la compréhension du lecteur. C'est pourquoi un appareil critique le plus discret possible -une préface ou une postface, quelques notes et un glossaire- semble nécessaire, à condition que cela ne vienne pas gêner le lecteur qui doit pouvoir se laisser porter par le texte et ses mystères. Le moins possible de paratexte, c'est probablement ce que Tizón aurait souhaité pour une traduction en français de son premier roman. Il aurait également probablement voulu que le lecteur puisse « éprouver l'étranger », pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Antoine Berman, *L'épreuve de l'étranger* (1984). Et il aurait certainement aimé que depuis la France, on puisse s'émouvoir du sort de Doroteo, le guerrier borgne en quête de son âme, parce qu'au-delà de ses caractéristiques régionales et de son ancrage dans une culture particulière, l'histoire qu'il raconte dans *Fuego en Casabindo* touche à des préoccupations universelles de l'être humain.

Bibliographie

- Berruti, M. E., Di Marco, J. 2006. *Novelas que abordan el pasado: una lectura transversal de la narrativa argentina entre 1969 y 1995*. Trabajo final de Licenciatura, Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Bleton, I. 2020. « Héctor Tizón : être écrivain argentin depuis la culture andine ». Oury, S., Palomar, G. *D'ici ou d'ailleurs - La double appartenance dans l'aire hispanique*. Binges : Orbis Tertius, p. 241-261.
- Carrizo, J. A. 1935. *Cancionero popular de Jujuy*. San Miguel de Tucumán : Talleres Gráficos de Miguel Violetto.
- Fleming, L. 1987. « Un aspecto de la narrativa de Héctor Tizón ». *Anales de literatura hispanoamericana*, n° 16, p. 111-116.
- Molina, L. 2006. *El otoño del pinguino. Análisis descriptivo de la traducción de los culturmas*. Castelló de la Plana : Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- Osán de Pérez, M. F., Pérez Sáez, V. J. 2006. *Diccionario de americanismos en Salta y Jujuy*. Madrid : Arco Libros.

Real, C. 1987. *La cosmovisión mítica en la narrativa de Héctor Tizón*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

Sánchez B. 2004. « Procedimientos de construcción del espacio en *Fuego en Casabindo*, de Héctor Tizón ». *Revista de Literaturas modernas. Los espacios de la literatura*, n° 34, p. 151-170.

Stöckli, G. 2007. *Héctor Tizón - El arte de prescindir*. Buenos Aires : Paradiso.

Tizón, H. 1969. *Fuego en Casabindo*. Buenos Aires : Editorial Galerna.

Tizón, H. 1987. *Fuego en Casabindo*. Buenos Aires : Puntosur.

Tizón, H. 1993. *Fire in Casabindo*. Traduit par Miriam Frank. Londres : Quartet Books.

Notes

1. Ce projet de traduction, qui a nécessité un séjour d'un mois en Argentine; en 2019, n'aurait pu se faire sans le soutien financier de l'Institut des Amériques (aide pour activité scientifique de terrain), ni sans celle du CERCC, notre laboratoire de rattachement.

2. Nous renvoyons le lecteur aux études précieuses que Leonor Fleming et Carmen Real ont consacrées à cet aspect de l'œuvre de Tizón (voir bibliographie).

3. Tizón a connu Rulfo au Mexique quand il était attaché culturel. Il est frappant de voir à quel point *Fuego en Casabindo* et *Pedro Páramo* présentent beaucoup de points communs, une atmosphère très similaire.

4. « Un élément verbal ou paraverbal qui présente une spécificité culturelle dans une culture et qui, lorsqu'il entre en contact avec une autre culture par le biais de la traduction, peut causer un problème de nature culturelle entre le texte source et le texte cible » (notre traduction).

5. Pour une analyse de cette double appartenance chez Tizón, nous renvoyons à notre article « Héctor Tizón : être écrivain argentin depuis la culture andine », mentionné dans la bibliographie.

Synergies Argentine n° 8 / 2022



Recensions



María Victoria Alday
Université nationale de Cordoba, Argentine
victoria.alday@unc.edu.ar
<https://orcid.org/0000-0002-8043-1550>



Anane-Bahrour, Ch. et al. *Télé-enseignement/apprentissage du français à l'université algérienne et ailleurs dans le monde : enjeux, défis et pratiques innovantes* (2022). ISBN : 978-9931-876-18-2, 272 p. Boumerdès : Éditions Frantz Fanon.

Ce volume, paru en août 2022, sous la direction de Souad Benabbes (Université d'Oum El Bouaghi, Algérie) et d'Olivier Dezutter (Université de Sherbrooke, Canada) est composé de onze articles distribués en trois chapitres. Il s'agit d'un ouvrage collectif, fruit de nombreuses recherches concernant les pratiques de télé-enseignement/apprentissage du français dans le milieu universitaire algérien et dans d'autres coins du monde lors du confinement imposé par la pandémie de la Covid-19 et lors de la postpandémie.

Tout d'abord, il faut dire que ce qui nous intéresse le plus dans cette recension, c'est de visibiliser les études menées par les enseignantes argentines des Universités de Córdoba et de La Plata, qui font partie du chapitre III.

Dans l'Introduction, Benabbes et Dezutter décrivent, tout d'abord, les circonstances inédites de production marquée par les contraintes de la pandémie. Les enseignants ont été obligés -en peu de temps- de repenser leurs pratiques d'enseignement/apprentissage dans le but d'assurer une continuité dans la formation ancrée dans une pédagogie numérique qui n'était pas très développée jusqu'à cette époque-là. L'usage des outils technologiques dans l'enseignement en distanciel -le seul possible dans ce contexte- a mis à découvert l'inégalité des conditions d'apprentissage liées soit à l'absence de réseaux Internet, soit au manque de connexions efficaces pour avoir accès à l'information et aux cours dispensés par les formateurs et les formatrices. Puis, les directeurs dressent l'objectif principal de cet ouvrage : le partage de réflexions, d'expériences, de défis et de pratiques -adaptées ou innovantes- dans le processus du télé-enseignement /apprentissage : autant de changements intempestifs suscités par un événement planétaire d'exception.

Le chapitre I, intitulé « Télé-enseignement/apprentissage du français et dispositifs technologiques », est composé de trois articles. Dans le premier, « Étude des motifs d'engagement dans un dispositif de formation en ligne de Type SPOC. Cas de la Faculté des Sciences de Rabat », Najmeddin Soughati et Souhad Shlaka exposent une expérience concernant la programmation d'un cours en ligne de type SPOC dans le cursus du module « Langue et Terminologie » pour des étudiants en filière « SMPC ». Afin de comprendre l'impact de l'intégration du numérique, les auteurs ont conçu et mis en place un dispositif de formation répondant aux besoins spécifiques de la filière en matière de terminologie scientifique. Les données obtenues à travers une méthodologie quantitative dévoilent que la motivation d'entrée en formation renvoie à une raison extrinsèque axée vers les contenus de cours. De surcroît, les résultats dévoilent un impact positif de l'apprentissage à distance chez les étudiants qui se sentent ainsi plus impliqués et actifs.

Le deuxième article, « Quelle évaluation dans quelle situation ? Effet du contexte coronavirus sur l'ingénierie de l'évaluation à l'université en Arabie saoudite » rédigé par Éric Navé, revient sur les importants changements concernant les modalités d'évaluation survenus par suite de ce contexte, dans le cadre d'un cours de FLE débutant, à l'Open Arab University de Djeddah, en Arabie saoudite, en 2020, sur trois périodes complètes de cours. Après une étape de tâtonnements d'ordre méthodologique vers le passage quasi intégral en ligne vis-à-vis des situations personnelles et professionnelles diverses et grâce à une analyse qualitative inductive, les enseignants ont trouvé des solutions efficaces pour surmonter les difficultés. Il en résulte que, d'une part, les étudiants, en général, ont témoigné des évaluations justes, sauf dans des cas des inégalités soulevées. D'autre part, les circonstances inattendues ont permis à tous les acteurs de l'institution de s'interroger sur eux-mêmes et sur les systèmes où ils évoluent. Ces réflexions ont eu comme conséquence la mise en place d'un système de formation hybride dont la portée dépasse la problématique portant sur l'évaluation.

Mahieddine Djoudiet Abdelhakim Herrouz sont les responsables du dernier article de ce chapitre : « Formation en ligne à la maîtrise de l'information en contexte de bilinguisme arabe-français ». Ils étalent les avantages d'une nouvelle approche destinée à développer des compétences à l'usage de l'information en ligne chez les étudiants universitaires bilingues (arabophones et francophones) de cette maîtrise. Dans le but d'améliorer les conditions d'apprentissage dans lesquelles de nombreux étudiants mènent divers projets, une plateforme TIL Web avec une interface bilingue a été développée. L'étude sur l'impact préliminaire montre sa facilité d'emploi et un aperçu positif du support de la part des étudiants. En conséquence, les auteurs prévoient deux autres recherches spécifiques par rapport au profil des usagers et à l'utilisation effective de TIL Web.

Le chapitre II dont le titre est « Télé-enseignement/apprentissage du français, enjeux et défis » est constitué de trois articles. Dans le premier, « Comprendre les phénomènes culturels et leurs effets sur les apprentissages », Jean-Paul Narcy-Combes et Abdelaziz Lakhmour partagent la mise en place d'un dispositif dont la création est située au-delà des domaines traditionnels de la didactique. Il s'agit d'un projet né du besoin de sensibiliser les apprenants aux phénomènes culturels à travers les rencontres virtuelles avec des pairs d'origines culturelles différentes. Le but étant de comprendre non seulement les rapports des étudiants vis-à-vis des savoirs mais aussi la façon dont les discours et les comportements rendent compte des milieux culturels impliqués, le résultat a été considéré comme satisfaisant. Dans l'esprit d'éveiller une prise de conscience de la diversité culturelle chez les apprenants, les enseignants proposent de les mettre en contact (en tandem, en visioconférence) pour accomplir des tâches ensemble. En vue d'appréhender le fonctionnement complexe des comportements individuels et sociaux entre sujets d'origine culturelle différente, une étude approfondie des facteurs influençant les comportements s'avère indispensable.

Dans le deuxième article, « L'université algérienne face aux défis pédagogiques du FLE à l'ère de la COVID-19 : de l'intégration de la techno-pédagogie aux relations psychoaffectives enseignants-étudiants », Samira Allam Iddou dépeint la période de transition de l'arrêt des cours en présentiel à la dispense des cours à distance dès lors obligatoire, à la suite de la crise sanitaire provoquée par la pandémie. À partir des hypothèses sur l'enseignement en ligne, l'une, positive, car il faciliterait la formation ; l'autre négative, parce qu'il déstabiliserait les étudiants, deux études sont menées au bout. Toutes les deux, auprès des étudiants de Master I toutes spécialités confondues, confirment l'impact négatif de cette modalité chez les apprenants. L'auteure considère qu'un enseignement hybride constitue la meilleure option pour pallier la situation marquée par le manque de moyens pédagogiques pour l'enseignement/apprentissage en distanciel dans les institutions et l'évidence des inégalités sociales au sujet de la connexion aux réseaux Internet. Face à cette expérience, l'article finit par des recommandations par rapport au besoin d'investissement non seulement dans le matériel indispensable à la modalité d'enseignement/apprentissage à distance mais pour un programme de formation régi par un cadre légal.

Très en rapport avec l'article précédent, Souad Benabbes, dans son texte « Confinement et télé-enseignement du FLE : enquête auprès d'enseignants spécialisés en FLE » expose les résultats d'une enquête par questionnaire menée auprès de 34 enseignants universitaires intervenant dans différentes universités de l'Algérie afin de dresser un état des lieux du passage au E-learning. Le nouveau contexte

dont le télé-enseignement était la seule alternative pour assurer la continuité pédagogique, a encouragé les enseignants à découvrir les bienfaits des plateformes numériques. L'auteur met en relief l'importance des TICE pour l'enseignement/apprentissage des langues en dépit des difficultés déjà signalées dans d'autres contributions de ce volume.

En ce qui concerne le chapitre III intitulé « Télé-enseignement/apprentissage du français et pratiques innovantes », il est constitué de cinq articles dont il est à remarquer deux contributions des enseignantes argentines des Universités de Córdoba et de La Plata.

« La vidéo comme support didactique en classe de FLE : impact sur la motivation et la compréhension du cours » est le titre du premier article, rédigé par Cyrille Christal Ondua Engonqui soutient l'importance de la vidéo pour galvaniser les élèves dans l'enseignement/apprentissage du français au Cameroun. Dans le cadre théorique du constructivisme de Piaget et le socioconstructivisme de Vygotsky, et à travers la méthode hypothético-déductive, l'enseignant aboutit à la conclusion d'après laquelle cet outil permet de mettre les apprenants du sous-système éducatif anglophone camerounais en contact direct avec la réalité de la langue et de la culture cibles. L'auteur propose, donc, de rénover les supports didactiques et d'outiller les praticiens de différentes ressources audiovisuelles afin d'assurer une meilleure transmission des savoirs.

Le deuxième article appartient à Gabriela Jardim Da Silva et à Pierre-Yves Roux « Des expériences d'enseignement et de formation professionnelle à distance au Brésil et en France : des contextes différents mais des difficultés partagées et une convergence des bonnes pratiques » soulignent l'extraordinaire développement du télé-enseignement dans le contexte de la pandémie de la Covid-19. Ils font une remarque intéressante à propos des interventions à distance qui ne doivent pas être réservées à une situation de crise sanitaire. De même, pour les outils numériques dont l'efficacité est mise à l'épreuve. Par ailleurs, il serait important d'étudier la faisabilité de dispositifs hybrides et de redéfinir les attitudes des bénéficiaires des interventions (apprenants, étudiants, formés, etc.).

Le titre du troisième article « Le télé-enseignement dans les cours universitaires de « Lecture-compréhension en français » en pleine pandémie : quand se confiner rime avec innover » anticipe l'esprit de créativité imprégnant les stratégies mises en place par l'équipe d'enseignantes de l'Université de La Plata, en Argentine, face aux défis imposés par la pandémie et la prolongation du confinement. Ana María Gentile, María Eugenia Ghirimoldi, Daniela Spoto Zabala et Fabiana Viegner expliquent en détail la manière dont elles ont dû changer d'urgence les

pratiques d'enseignement et d'apprentissage du FOS et les modalités d'évaluation traditionnelles vers le distanciel. L'objectif de leur article concerne, donc, les méthodologies didactiques mises à l'épreuve par les technologies et les défis de la validation des matières suivies sous la nouvelle modalité. Malgré les difficultés propres à une transition sans délai et d'après les témoignages des étudiants, les enseignantes ont réussi largement dans leur propos. D'une part, grâce aux efforts multipliés de tous les acteurs institutionnels concernés et, d'autre part, à l'antérieure incorporation progressive des nouvelles technologies : elles disposaient déjà des ressources numériques qui rendaient possible la communication entre collègues et avec les étudiants telles qu'une adresse électronique de la chaire, un site Web institutionnel *Aula Virtual FaHCE*, un compte Facebook, entre autres. Lors de la pandémie, les professeures ont continué à s'en servir et elles ont ajouté bien d'autres pour assurer la continuité pédagogique. En guise de conclusion, les auteures considèrent que cette expérience inédite en milieu universitaire a favorisé non seulement l'innovation dans les pratiques d'enseignement mais aussi la réflexion sur la place des outils numériques dans l'enseignement et l'apprentissage des cours de lecture-compréhension en LE et sur les diverses adaptations concernant la méthodologie qui restent encore à faire dans la « nouvelle normalité ».

Dans le quatrième article, « Une séquence didactique adaptée au contexte : quelles activités pour l'enseignement à distance ? », Silvia Alejandra Peralta et Florencia Lucero, membres du projet de recherche « Matériels d'enseignement et apprentissage de langues-cultures étrangères adaptés au contexte : création, mise en place et évaluation » de la Faculté des Langues, Université nationale de Cordoba, Argentine proposent l'analyse d'une expérience didactique qui a eu lieu dans le Département Culturel de ladite Faculté, dans le contexte de la pandémie de la Covid-19. Après une succincte révision historique de la formation en distanciel, elles mettent en évidence les atouts de ce type d'enseignement qui a pris un nouvel élan au XX^e siècle, en raison du développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication. Ainsi, à partir de l'hypothèse que la modalité en ligne sert à améliorer le processus d'enseignement-apprentissage, les professeures ont élaboré des activités sur la base de la séquence didactique adaptée au contexte selon le modèle SAMR et la taxonomie de Bloom. Après la mise en épreuve, elles ont pu confirmer leur hypothèse concernant une amélioration dans la plupart des activités proposées par rapport au processus d'enseignement-apprentissage traditionnel. En outre, elles soutiennent que ce type de séquence et l'inclusion des TIC favorisent les innovations dans les pratiques d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère en distanciel et motivent grandement les apprenants. En somme, la lecture de cette expérience contribue à renforcer chez les enseignants le besoin

de concevoir des matériels didactiques adaptés aux défis d'un contexte imprégné de nouvelles technologies qui s'avère de plus en plus complexe et dynamique notamment pour le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Dans le dernier article, « Enseigner à distance un cours de langue étrangère à l'université. Récit d'une expérience personnelle : la classe virtuelle... inversée », Chiraz Anane-Bahroun pose ses questionnements expériences concernant l'enseignement virtuel d'une langue étrangère, modalité imposée par le contexte de la pandémie. L'enseignante aborde trois composantes de la classe virtuelle : les TIC, la mise en place d'une communication efficace avec les apprenants qui renforce leur motivation et la méthodologie de classe inversée. L'auteure assure que cette expérience aura un impact chez les enseignants sur leur façon d'interagir avec les apprenants, de concevoir les cours et de transmettre des informations.

Cet ouvrage vise surtout à réfléchir sur les problématiques suscitées par un contexte d'exception où la pandémie de coronavirus et le confinement ont bouleversé toutes les pratiques d'enseignement/apprentissage connues jusqu'alors. Il constitue une invitation à continuer d'approfondir la recherche de méthodologies intégrant les nouvelles technologies (en présence, à distance ou hybride) de plus en plus adaptées à la complexité de l'heure actuelle.

Gabriela Daule

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional de La Plata

<https://orcid.org/0000-0003-0989-5923>



Temas de hoy en didáctica de las lenguas extranjeras. Klett, Estela, Buenos Aires: Editores Asociados, 2021. ISBN 978-987-4150-45-5

Ce nouvel ouvrage de la didacticienne spécialiste en langues étrangères (LE), Estela Klett, a pour but de répondre aux besoins des pratiques enseignantes actuelles à l'aide des apports théoriques et méthodologiques des spécialistes du champ disciplinaire en contexte argentin dans un cadre institutionnel.

Organisé en trois sections, il comprend huit chapitres consacrés à la description des progrès dans le domaine et à la révision des concepts clés dans la matière.

Il est à remarquer l'existence d'un prologue, rédigé par Klett, qui synthétise l'œuvre et son organisation, et d'une large bibliographie thématique à la fin de chaque chapitre constituant un article en soi-même.

Le premier chapitre de la première section, appelée « Dans la salle de classe », reprend les dichotomies traditionnelles en didactique des langues : acquisition/apprentissage, apprentissage formel/informel, explicite/implicite, intentionnel/incident. En ce sens, s'inscrivant dans la ligne d'Edgar Morin, l'auteure propose le déplacement des postures antagoniques vers une complémentarité.

Dans le deuxième chapitre, Klett décrit les avantages et les désavantages de la *classe inversée* en didactique des langues. Déconseillée pour les niveaux débutants, cette modalité s'adapte mieux aux niveaux moyens et avancés en même temps qu'elle privilégie l'autonomie et le travail collaboratif des apprenants.

Le troisième article offre une réflexion portant sur une étude de cas qui étudie les représentations sociales observées dans les portraits des langues réalisés par des enfants plurilingues d'âge scolaire.

Le quatrième article présente d'abord un parcours historique des études contrastives et propose un renouvellement de la contrastivité grâce à un éloignement des

constructions orthodoxes du passé. L’auteure souligne l’importance de l’intercompréhension en langues voisines et du plurilinguisme d’autant plus que du point de vue psycholinguistique, la connaissance des aspects linguistiques, discursifs et socio-culturels des langues favorise la compréhension du fonctionnement du système de la langue méta.

La deuxième section, intitulée « Lecture et compréhension en langue étrangère », est envisagée selon la perspective de l’interactionnisme socio-discursif (Vigostki, 1985 [1935], Souchon, 1993 et Bronckart 1994, 1996 y 2007). En effet, la considération du contexte social, historique et culturel dans lequel s’insèrent les pratiques de lecture s’avère être essentielle. Le cinquième article, « Lecture et compréhension en langue étrangère : associer les connaissances incidentes et les intentionnelles » apporte des stratégies pour faire face à la complexité de sa maîtrise dans un monde où la technologie offre aux apprenants des occasions de contact en LE et des pratiques variées.

Le sixième article, « Lecture en langue étrangère et internationalisation des études universitaires » décrit les parcours didactiques mis en place dans le Département des Langues modernes de la Faculté de Philosophie et des Lettres de l’Université nationale de Buenos Aires depuis environ 60 ans. Ces cours répondent au besoin des étudiants des formations en sciences humaines et sociales d’accéder à la bibliographie de leur champ disciplinaire de recherche produite à l’étranger. Estela Klett, leur responsable depuis les derniers 30 ans, souligne l’importance d’articuler ces formations avec les exigences d’internationalisation des études universitaires d’aujourd’hui. Pour ce faire, elle propose des pistes d’action reposant sur l’apport de la multimodalité en tant que voie d’accès à d’autres codes comme l’oral et des connaissances profondes des genres textuels.

Dans la troisième section, dont le titre est « Orientations en politiques linguistiques », le septième article se demande sur l’apport positif ou négatif de la dénomination *langues additionnelles* adoptée dans les documents officiels du Ministère de l’enseignement de la ville de Buenos Aires et dans quelques autres villes d’Argentine. Elle en conclut qu’il s’agit d’une perte du potentiel historique et socio-culturel à cause du vide signifiant de la nouvelle terminologie.

Le dernier chapitre « Le plurilinguisme et son incidence dans l’enseignement et l’apprentissage des langues étrangères » expose une notion renouvelée du plurilinguisme. En effet, d’une part, l’apport commun des connaissances et des expériences des langues agit positivement dans le transfert des apprentissages, selon les *approches plurielles et interculturelles* (Candelier et al. 2007). D’autre part, la promotion de la notion des *apprentissages partiels* et des

compétences déséquilibrées rompt avec le paradigme du « locuteur natif idéal ». L'auteure apporte des stratégies et des modèles d'activités pour une transposition didactique non seulement chez les étudiants mais aussi dans la formation des enseignants, balisant la prise de conscience du caractère plurilinguistique et pluriculturel de l'Argentine.

Pour conclure, cet ouvrage, qui deviendra sans doute un incontournable pour les enseignants des langues-cultures étrangères, vient à confirmer que l'expérience et la maîtrise d'Estela Klett dans le domaine de la didactique des langues étrangères continue à enrichir nos pratiques et nous encourage à continuer à approfondir nos connaissances sur des approches et des concepts permettant d'évoluer dans notre métier.

María Eugenia Ghirimoldi
Université nationale de La Plata, Argentine
mghirimoldi@fahce.unlp.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0002-0882-2426>



Bacon, Joséphine ; Kanapé-Fontaine, Natasha et Pésémapéo-Bordeleau, Virginia. (2021). *Mujer Tierra, Mujer Poema*. Sara, María Leonor y Zaparart, María Julia (coord.). Traducción de Maivé Habarnau et al. Editorial Malisia.

Mujer Tierra, Mujer Poema, c'est le titre de cette puissante anthologie poétique bilingue français-espagnol qui accueille trois représentantes féminines des littératures autochtones d'expression française des Premiers Peuples de Québec : Joséphine Bacon, Natasha Kanapé-Fontaine et Virginia Pésémapéo-Bordeleau. Il s'agit du fruit du travail collectif mené au sein du Département de Langues et Littératures Modernes de la Faculté des Humanités et Sciences de l'Éducation de l'Université Nationale de La Plata, à l'intérieur du Laboratoire de Recherches en Traductologie (LIT) de l'Institut de Recherches en Humanités et Sciences Sociales, avec le soutien de l'Organisation Internationale de la Francophonie et de la maison d'édition Malisia de la ville de La Plata, Argentine. De plus, les coordinatrices remercient spécialement les contributions d'Ana María Gentile, Jean-François Létourneau, Christine Sioui Wawanoloath et Rodney Saint-Éloi.

Publié en 2021, le livre montre dans sa couverture une belle image créée par Christine Sioui Wawanoloath, nommée "Amerikas", où deux femmes survolent les Amériques, l'aînée guidant la plus jeune. Cette illustration est la porte d'entrée au monde féminin des auteures et de leur vocation pour transmettre la connaissance des ancêtres. Ce volume a été coordonné par les enseignantes de la Faculté mentionnée, les professeures María Leonor Sara¹ et María Julia Zaparart, qui ont travaillé dans les tâches de traduction collaborative des textes sélectionnés auprès d'une équipe formée par : Maivé Habarnau, Ana Kancepolsky Teichmann, Martín López Fernández, Horacio Mullally Bratulich et María Paula Salerno.

Mujer Tierra, Mujer Poema, à visée didactique et politique, offre au lecteur une introduction avec des informations contextuelles sur chacune des trois écrivaines

canadiennes appartenant à la scène littéraire des peuples autochtones de Québec, les coordinatrices mettant en relief leur posture de défense de la mémoire des voix féminines des cultures originaires aux Amériques. Ensuite s'étend le territoire des textes dans leur disposition bilingue, où le contrat de lecture en miroir de l'original et la traduction concrétise la relation entre l'écriture des autrices et la réécriture des traducteurs ou traductrices, entre création et recréation, dans un espace d'interaction et de complémentarité des sens dans un déplacement constant.

Les textes choisis puisent dans des publications de la maison d'édition canadienne *Mémoire d'encrier*, présentés dans l'ordre suivant : *Uiesh – Quelque part* (2018) de Joséphine Bacon ; *N'entre pas dans mon âme avec tes chaussures* (2012), *Manifeste Assi* (2014) et *Bleuets et abricots* (2016) de Natasha Kanapé-Fontaine ; et *De rouge et de blanc* (2012) de Virginia Pésémapéo-Bordeleau. De ces ouvrages on a inclus les Prologues, à valeur de Manifeste.

À la fin du volume, l'équipe de traduction a choisi d'offrir un glossaire de termes et expressions que les autrices avaient introduits dans l'écriture en français. Comme cette pratique d'insertion heterolingüe constitue un acte politique de décolonisation et de défense des langues originaires (*l'innu-aimun* chez Bacon et Kanapé-Fontaine, et le *cri*, chez Pésémapéo-Bordeleau), ces insertions ont été conservées dans les traductions vers l'espagnol, ce qui a donné naissance à la création de ce paratexte de la traduction.

La version en espagnol de ces voix provenant des langues originaires et de la langue française, représente une opportunité d'exception pour que le lecteur hispanophone puisse lire, écouter et comprendre une culture méconnue, qui nous fait voyager aux origines de l'histoire du continent américain, celle non racontée par le colonisateur.

La mission des textes choisis, comme tous ceux appartenant à la littérature autochtone contemporaine des Premières Nations de Québec, consiste à transmettre au moyen de l'écriture, les récits oraux des ancêtres, passés de génération en génération. En effet, les poétesses explorent dans leur création littéraire la manière de construire des ponts entre leurs cultures ancestrales et la culture d'aujourd'hui. Écrire dans la langue du colonisateur permet de rendre visible l'héritage propre et l'épanouir au-delà des frontières.

Pour comprendre ce besoin des écrivaines, il est important de signaler que les peuples autochtones de Canada ont subi les politiques d'assimilation, comme quand on séparait les enfants à un très jeune âge de leurs familles, pour les envoyer dans des pensionnats, les éloignant de leur terre et de leur langue première (p. 14). Cette expérience d'identité partagée, vécue par les autrices donne naissance à leur

vocation pour lutter contre la déculturation et pour reconnecter avec leurs langues et cultures des anciens.

Le chemin commence de la main de Joséphine Bacon, « gardienne de la mémoire ancestrale » (p. 15). Elle est née en 1947, à Pessamit. Poétesse, traductrice, cinéaste, compositrice et chanteuse. Elle écrit en innu-aimun et en français. Elle a vécu l'expérience des pensionnats depuis l'âge de 5 à 19 ans. Et c'est en travaillant comme assistante de recherche qu'elle commence à traduire les récits oraux des anciens qui étaient enregistrés par des anthropologues. Ainsi naît sa mission littéraire de transmettre l'histoire racontée des ancêtres : « La poésie permet de faire revivre la langue de *nutshimit*, notre terre, et à travers les mots, le son du tambour (le *teulikan*) continue de résonner ». (Bacon, 2018 :7-8). Et c'est dans le Prologue du recueil choisi, *Uiesh - Quelque part*, qu'elle nous avertit sur sa vocation :

J'appartiens à la race des aînés. Je veux être poète de tradition orale, parler comme les Anciens, les vrais nomades (...). Je me sens héritière de leurs paroles, de leurs écrits, de leur nomadisme. (p. 28)

Les poèmes de Bacon ont la particularité de se présenter dans leur double version, en innu-aimun et avec l'auto-traduction en langue française, qui projettent leurs reflets sur la version traduite en espagnol. Ce triple passage donne la possibilité au lecteur curieux de parcourir l'évolution du poème dans les sons et la graphie des langues autres. Et il est à souligner la vitrine opérée pour les langues minoritaires de difficile accès dans leur matérialité écrite. La plume de Bacon, au rythme des tambours, donne la voix à la terre, les traditions et les femmes, non sans dénoncer la douleur provoquée par la colonisation.

Après c'est le tour de lire Natasha Kanapé-Fontaine dans les trois recueils sélectionnés, *N'entre pas dans mon âme avec tes chaussures*, *Manifeste Assi* et *Bleuets et abricots*. Artiste à part entière, elle est née à Pessamit, en 1991. L'innu-aimun a été sa première langue jusqu'à l'âge de 5 ans où sa famille déménage en ville, en Baie-Comeau, où elle a suivi ses études en français. Ce sera à 16 ans lorsqu'elle se rendra compte, à partir d'une vidéo de son cinquième anniversaire, qu'elle avait oublié sa langue maternelle. À partir de ce trauma, elle prend la poésie comme arme et comme guide : « J'ai choisi l'appel de la création. Être à mon tour chamane ». Chamane comme son père, un « *Kamanitushit*, celui qui parle avec le monde invisible (Kanapé-Fontaine, 2017). Dans *Ma parole rouge sang* (2015 : 25), l'écrivaine et militante des droits des Premiers Nations, déclare : « *La langue française sera mon arme de reconstruction massive. Ma parole aura la couleur de mon sang* ». L'autrice réapprend sa langue et sa culture premières pour agir comme métisse entre deux mondes, l'histoire des ancêtres et l'histoire actuelle, la langue

innu-aimun et le français. Ses poèmes écrits en langue française, où affluent le territoire, les fleuves, les odeurs du cuir séché, les tambours, le silence, sont parsemés des termes en innu-aimun, sans traduction, en conquérant leur espace et en devenant visibles pour un lectorat qui sera invité à découvrir les sens évoqués. La traduction en espagnol, en respectant ce geste de résistance linguistique de l'autrice, offre un glossaire comme aide à la compréhension.

Et la résistance est aussi politique, clairement avouée dans le Prologue du Manifeste Assi :

Assi en innu veut dire Terre.

*Au départ, il n'y a qu'elle. Son ventre et son royaume.
Sa cosmogonie du règne animal et végétal. Les arbres, les eaux, les loups
et les hordes de caribous. Pui il y a le peuple. Les Innus. (...)
Puis, il y a l'Alberta, Fort McMurray, Athabasca.
Où je bute, Où je me blesse. Où je hurle la famine de mon peuple.
Où je dirai à tout l'univers, ce monde, « cessez le massacre » ! (p. 58).*

Dans le troisième recueil de Kanapé-Fontaine, *Bleuets et Abricots*, surgit avec force le « Je » de l'écrivaine, un je poétique et un je politique : « Je suis parce que je suis. Je dis je » (p. 86). Femme qui engendre, qui renaît, qui prend la parole, qui invite à vibrer harmonieusement avec la nature.

Dans un troisième et dernier moment, on se rencontre avec la présence de Virginie Pésémapéo-Bordeleau, dans les textes *De rouge et de blanc*. Née en 1951 en Abitibi-Témiscamingue, peintre, poète et romancière, elle est marquée par sa double appartenance identitaire : cri du côté maternel, métisse du côté du père.

*Je suis le choc de deux cultures,
la blanche de béton et de fer,
la rouge de plumes, de fourrures
et de cuir tanné à l'odeur âcre
du bois qui fume (p. 112).*

Elle a subi aussi la déchirure provoquée par la séparation de sa famille et de son peuple à l'âge de 7 ans quand elle a commencé sa scolarité. L'écriture (et la peinture) deviennent pour elle un moyen pour guérir et célébrer l'identité mêlée :

D'écrire m'aidait à respirer, traduire pour moi seule ce besoin d'aller au-delà du quotidien parfois si lourd et dense (p. 108).

Les poèmes de Pésémapéo-Bordeleau revendiquent l'être métis, l'identité amérindienne cri et la culture québécoise urbaine, en créant des ponts qui relient

les territoires, le passé et le présent, les rêves et la réalité, dans la recherche de l'union et de la paix des peuples.

Pour finir, il est important de remarquer l'approche de la traduction visée dans ce projet collectif de *Mujer Tierra, Mujer Poema*. Il s'agit d'une conception bermanienne de la traduction littéraire qui rend compte de l'altérité du texte source, lui-même bilingue et biculturel, dans une visée éthique où l'on reçoit l'Autre dans son étrangeté (Berman, 1984). Comme le souligne Paul Bandia (2001), la traduction n'est qu'un transfert entre cultures, mais elle permet la création de nouveaux espaces culturels où sont négociées les différences (p. 124). Les traducteurs et traductrices de cet ouvrage ont cherché à ouvrir la littérature autochtone des peuples canadiens aux lecteurs hispanophones en accueillant la différence, afin de faire découvrir leur culture, de savourer les mots en innu-aimun et en cri. Ceci est à l'origine des choix traductifs qui ont évité le recours aux notes en bas de page pour ne pas interrompre la lecture du poème et briser son rythme (Kancepolsky Teichmann et Salerno, 2021 : 70). Le but est atteint, le projet de traduction mis en œuvre dans cette anthologie bilingue met en dialogue des mondes distincts pour en construire un autre, inclusif et respectueux des différences culturelles.

Bibliographie

- Bacon, J. 2018. L'innu-aimun : une langue en marche. *Trahir*, IX. [En ligne] : <https://trahir.files.wordpress.com/2018/08/trahir-bacon-innu-aimun1.pdf> [consulté le 20 novembre 2022].
- Bandia, P. 2001. « Le concept bermanien de l'«Étranger» dans le prisme de la traduction postcoloniale ». *TTR : traduction, terminologie, rédaction*, 14, 2, p. 123-139. [En ligne] : <http://id.erudit.org/iderudit/000572ar> [consulté le 27 novembre 2022].
- Berman, A. 1984. *L'Épreuve de l'étranger*. Gallimard.
- Kanapé-Fontaine, N. 2015. Ma parole rouge sang. *Relations*, 778, p. 24-25.
- Kanapé-Fontaine, N. 2017. Dans le ventre des peuples. *Relations*, 790, p. 29-30.
- Kancepolsky Teichmann, A., Salerno, P. 2021. « Traduire la langue poétique de Natasha Kanapé-Fontaine ». *Synergies Argentine*, n° 7, p. 61-74. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Argentine7/kancepolsky_salerno.pdf [consulté le 27 novembre 2022].

Note

1. Directrice du Projet de recherche du LIT, Laboratoire où s'inscrit ce travail intitulé "Crear(se), reescribir(se), traducir(se): posturas literarias y posturas políticas en autoras y traductoras contemporáneas", codirigé par Claudia Moronell.

María Laura Perassi

Facultad de Lenguas, Universidad Nacional de Córdoba, Argentine

mlauraperassi@unc.edu.ar

<https://orcid.org/0000-0001-8961-6861>



Compte rendu du XVI^e Congrès national des professeurs de français, San Juan (Argentine)

Sous la devise « Le français, un patrimoine à tous », le XVI^e Congrès national des professeurs de français a vu le jour du 15 au 17 juin 2022 dans la belle ville de San Juan. Avec un appel lancé autour des valeurs du plurilinguisme et de la diversité culturelle, ce XVI^e Congrès a mis en relief des sujets qui traversent les pratiques actuelles des enseignants d'une langue étrangère : le respect pour l'altérité, le temps de la virtualité, la création d'espaces de transformation, le tout en vue de l'actualisation et de l'innovation des programmes scolaires et des stratégies pédagogiques.

Cette diversité préconisée par les axes thématiques et ce patrimoine commun prôné par la devise du Congrès ont vu leur essence se développer au cours des trois journées, à travers des communications, des forums, des ateliers et des présentations des maisons d'édition. Sans oublier les échanges à caractère social autour du vin d'honneur, des spectacles d'ouverture et de clôture et du dîner de camaraderie.

Les participants de la rencontre ont aussi incarné cette pluralité : des experts invités venus de la Martinique, des représentants de l'Institut français d'Argentine et des professeurs de français de différentes provinces argentines, réunis tous autour de leur passion pour la langue française.

La conférence d'ouverture à la charge du professeur Jean-David Bellonie (Université des Antilles) a mis l'accent sur l'interculturel en classe de français langue étrangère (FLE) et a poussé à une remise en cause des façons traditionnelles d'aborder en cours certains sujets. L'atelier du professeur Bruno Stéfani (Université des Antilles) a été une invitation au master FLE à distance, une bonne occasion de se former non seulement à l'enseignement de la langue française mais aussi au monde de la francophonie. Un bon nombre de communications ont été présentées, où des sujets traditionnels – tels que l'oralité, le lexique, la grammaire, le travail créatif, la

langue française et les domaines de spécialité, la littérature, la gestion des groupes hétérogènes – côtoyaient d’autres plus récents – comme l’inclusion, les politiques linguistiques, l’interculturel, la labélisation de l’enseignement, l’hypermédia en cours, l’enseignement virtuel, le travail numérique collaboratif. Des forums de pratiques et des ateliers proposés par des professeurs argentins ont complété un tableau pittoresque dans une ambiance agréable et familière.

Ce XVI^e Congrès a atteint son but : faire converger des apprentissages et des expériences pour multiplier par la suite les possibilités d’exploitation pédagogique. Et surtout, notamment après la période pandémique à laquelle le monde a été confronté, ce Congrès a permis de se retrouver, de s’encourager et de partager *en présentiel* des expériences vécues *en distanciel*.

Le prochain arrêt sur ce chemin sera à Concepción del Uruguay, dans la province argentine d’Entre Ríos, où se tiendra en 2024 le XVII^e Congrès national des professeurs de français. Vivement une nouvelle fête de la langue française !

Synergies Argentine n° 8 / 2022



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Ana María Gentile est Docteur en Sciences du Langage (Université de Rouen, France, 2007). Elle enseigne la traduction littéraire, la traduction scientifique et la compréhension de textes à l'Université nationale de La Plata (Argentine). Ses recherches sont centrées sur les aspects culturels des traductions (culturèmes, socioterminologie, études de genre). Elle assure des séminaires à l'Université de Buenos Aires, Córdoba (Argentine) et a été invitée comme conférencière et professeure aux Universités d'Angers, de Toulouse (Jean Jaurès), de Grenoble, de Saint-Étienne, à l'ENS de Lyon et à l'ISIT de Paris. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Argentine* depuis sa fondation en 2012, elle dirige depuis 2021 le Laboratoire des Recherches en Traductologie (LIT, IdHICS/ CONICET - FaHCE) à l'Université de La Plata.

• Auteurs des articles •

Abdelnour Benazzouz est actuellement Professeur en Sciences du Langage à l'Université de Mostaganem (Algérie), au département de langue et de littérature françaises. Ses centres de recherche se concentrent autour de ces thématiques : en Analyse du discours, les figures de la médiation en discours et en parole en domaine journalistique, les textes procéduraux, les approches monologique et dialogique, en Sociolinguistique, la citadinité en mots, et en linguistique du corpus, les mails électroniques et les textes informatisés.

Josip Bruno Bilic est Docteur en Sciences du langage (Université de Buenos Aires). Titulaire de deux Masters : l'un en Sciences du langage à l'Université Stendhal - Grenoble, l'autre en Politique comparée à la Faculté des Sciences Politiques de Zagreb. Actuellement, il est professeur invité à l'Université de Buenos Aires et enseignant titulaire à l'Alliance Française de Buenos Aires. Il a été chef du Département de traduction au Ministère de la Défense, lecteur universitaire à l'Université de Lyon, Grenoble, Rosario et Buenos Aires. Depuis 2013, il est examinateur de l'Office Européen de Sélection du Personnel (EPSO) à Bruxelles, pour la combinaison linguistique croate-français. Membre de l'équipes de recherche UBACyT de

l'Institut de Linguistique et de l'Institut d'Anthropologie Sociale à l'Université de Buenos Aires, ses intérêts de recherche incluent les domaines de la linguistique générale, la linguistique romane, les politiques linguistiques, les langues minoritaires et langues en contact.

Isabelle Bleton est maîtresse de conférences en études hispanophones à l'ÉNS de Lyon. Ses recherches portent sur la littérature argentine contemporaine, les usages et les frontières de la fiction, la littérature testimoniale, la mémoire, la traduction. Elle a publié des articles sur le roman argentin des années 80, la poésie argentine et uruguayenne, et a co-dirigé l'ouvrage *Constructions comparées de la mémoire. Littérature et cinéma post-traumatiques des années 1980 à nos jours* (Paris, Hermann, 2018). Elle anime l'Atelier de Traduction Hispanique de l'ENS de Lyon et mène des projets de traduction collectifs ou individuels (littérature, poésie, essais).

Silvina Claudia Ninet est Professeur de Français diplômée à l'INSP « Dr. Joaquín V. González » (1986) et Traductrice assermentée de Français de l'UBA (Faculté de Droit et des Sciences Sociales-1988). Elle a obtenu un Master II en Sciences du Langage (Université de Rouen-2015). Elle est enseignant-chercheur au Département d'Éducation de l'UNLu, au CIDELE et à l'IMSETEM à Luján. Elle a participé en tant qu'assistante et / ou conférencière à divers événements et séminaires scientifiques en Argentine et à l'étranger. Ses recherches et publications s'inscrivent dans le domaine de la didactique de la lecture-compréhension en français langue étrangère de même que l'analyse du discours et la sémiologie des images.

Nora Vera de Tamagnini est enseignant-chercheur du Département des Langues Modernes, Facultad de Filosofía y Letras, UNT. Professeur Chargé des cours de français sur objectifs universitaires (F.O.U) et de Grammaire Française. Traductrice et interprète de français. Doctorat de 3e Cycle en Sciences du Langage, Mention Acquisition des langues, Université Paris X-NANTERRE. Elle a une expérience en enseignement de français langue étrangère aux niveaux primaire, secondaire et supérieur, universitaire et non universitaire (I.E.S. "Lola Mora"). Directrice de projets CIUNT, elle a des publications en traduction, didactique des langues, linguistique et Analyse du discours.

• Auteurs des recensions •

María Victoria Alday est enseignant-chercheur, membre de l'équipe de recherche portant sur le "Funcionamiento cognitivo de las metáforas de la salud y de la enfermedad". Prof. titulaire des chaires de Linguistique I, Linguistique II et Histoire de la langue. (FLE). Prof. titulaire de la chaire Atelier de Pratiques de Compréhension et Production Linguistiques I. (ELM/ELE). Faculté des Langues, Université nationale de

Cordoba, Argentine. Elle a publié de nombreux articles concernant la métaphore, la rhétorique, la linguistique textuelle et la littérature, sujets de ses conférences lors de rencontres nationales et internationales.

Gabriela Daule est enseignant-chercheur et traductrice assermentée français-espagnol. Diplôme de Master II en Sciences du Langage (Université de Rouen, France). Prof. titulaire des chaires de Grammaire française I, Grammaire française II et Prof. adjointe d'Histoire de la langue française et de Grammaire contrastive espagnol-français (Faculté des Humanités et des Sciences de l'Éducation, Université nationale de La Plata, Argentine). Membre des équipes de recherche du Laboratoire de Recherches en Traductologie (LIT, IdHICS/ CONICET - FaHCE).

María Eugenia Ghirimoldi est traductrice assermentée français-espagnol et enseignant-chercheur à l'Université nationale de La Plata, où elle assure les cours d'Interprétation et de lecture des textes en français. Elle est titulaire d'un Master II en Sciences du Langage (Université de Rouen) et d'un Master en Recherche en Traduction et Interprétation (Universitat Jaume I). Elle fait des études doctorales en Langues appliquées, Littérature et Traduction à l'Université Jaume I. Elle a écrit de nombreux articles de la spécialité dans des revues internationales et a reçu le prix Uni@Home 2020 à l'Enseignement virtuelle décerné par la Bergische Universitat Wuppertal.

María Laura Perassi a obtenu son diplôme de traduction français-espagnol et son master en traductologie à la Facultad de Lenguas de l'Universidad Nacional de Cordoba (Argentine). Dans cette institution, elle est professeur de traduction spécialisée (technique et scientifique) et de terminologie. Elle est directrice du Master en traductologie et fait partie du Groupe de recherche en terminologie (GITEL) au sein de la même faculté. Ses lignes de recherche portent sur les genres textuels spécialisés et sur des aspects terminologiques du français et de l'espagnol, en contraste.

Projet pour le prochain numéro



Réflexions, recherches et innovations dans l'enseignement-apprentissage de la lecture en langue étrangère en Argentine

Coordonné par María Eugenia Ghirimoldi
et Daniela Spoto Zabala (Universidad Nacional de La Plata)

Ce numéro sera composé de deux dossiers, l'un thématique, l'autre ouvert.

DOSSIER OUVERT : Dans le dossier ouvert, aucune définition de domaine ni de thème n'est donnée pour les articles. Des comptes rendus d'ouvrage, de thèses, mémoires et divers travaux universitaires (compte rendu rédigé en français) peuvent également être soumis.

DOSSIER THÉMATIQUE : Ce dossier a pour objet de rendre visible les études menées en Argentine et/ou en Amérique latine concernant **l'enseignement-apprentissage de la lecture** en langue étrangère, encadré en même temps dans un domaine bien vivant qu'est le français langue étrangère sur objectifs spécifiques dans sa conception la plus large.

Au croisement des disciplines qui apportent à la lecture-compréhension en langue étrangère comme la psychologie cognitive, la sémiolinguistique textuelle, l'analyse du discours et l'interactionnisme discursif, entre autres, l'attention sera portée sur la didactique de la lecture en langue étrangère, en particulier en milieu universitaire. Nous proposons les axes thématiques suivants (non exclusifs):

1. Historique des orientations didactiques des cours de lecture-compréhension (dorénavant L-C)
2. Approches théoriques et transposition didactique
3. Interrelations entre lecture en langue maternelle et lecture en langue étrangère (LE)
4. Évaluation : recherche d'indicateurs de la compréhension de lecture en LE
5. Didactique de l'écrit : articulations entre la lecture et l'écriture
6. Lecture des textes de spécialité
7. Dimension interculturelle de la lecture
8. Lecture et oralité, leur complémentarité
9. Choix des textes et élaboration de matériel didactique pour des cours en L-C
10. Genres textuels
11. Représentations sociales de la L-C

12. Place de la traduction dans les cours de L-C
13. Télé-enseignement et évolution pédagogique pour intégrer le numérique
14. Multimodalité : pratiques et perspectives pour l'enseignement de la lecture en LE.

Contact, information, soumission des propositions, comptes rendus et articles complets :

synergies.argentine@gmail.com

<https://gerflint.fr/argentine>

Consignes aux auteurs



- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à la Rédaction à l'adresse synergies.argentine@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « article à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150 mots suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

9 La police de caractère est Times New Roman, taille 10, interligne 1. Le texte justifié, sur fichier Word, format doc, doit être saisi au kilomètre (retour à la ligne automatique), sans tabulation ni pagination ni couleur. La revue a son propre standard de mise en forme.

10 L'article en Word sera d'une longueur de 5000 mots minimum, 8000 mots maximum, bibliographie, notes, annexes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture variera en fonction de la source (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) et sera comprises entre 1000 et 3000 mots en Word, La longueur d'un entretien s'ajustera à celle d'un article. Comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

11 Tous les paragraphes (sous-titres en gras sans sigle, petits caractères) seront distincts avec un seul espace. La division de l'article en 1, 2 voire 3 niveaux de titre est suffisante.

12 Les mots ou expressions que l'auteur souhaite mettre en relief seront entre guillemets ou en italiques. Le soulignement, les caractères gras et les majuscules ne seront en aucun cas utilisés, même pour les noms propres dans les références bibliographiques, sauf la majuscule initiale.

13 Les notes, brèves de préférence, en nombre limité, figureront en fin d'article avec appel de note automatique continu (1,2,...5 et non i,ii...iv). L'auteur veillera à ce que l'espace pris par les notes soit réduit par rapport au corps du texte.

14 Dans le corps du texte, les renvois à la bibliographie se présenteront comme suit : (Dupont, 1999 : 55).

15 Les citations, toujours conformes au respect des droits d'auteurs, seront en italiques, taille 10, séparées du corps du texte par une ligne et sans alinéa. Les citations courtes resteront dans le corps du texte. Les citations dans une langue autre que celle de l'article seront traduites dans le corps de l'article avec version originale en note.

16 La **bibliographie** en fin d'article précèdera les notes (sans alinéa dans les références, ni majuscules pour les noms propres sauf à l'initiale). Elle s'en tiendra principalement aux ouvrages cités dans l'article et s'établira par classement chrono-alphabétique des noms propres. Les bibliographies longues, plus de 15 références, devront être justifiées par la nature de la recherche présentée. Les articles dont la bibliographie ne suivra pas exactement les consignes 14, 17, 18, 19 et 20 seront retournés à l'auteur. Le tout sans couleur ni soulignement ni lien hypertexte.

17 Pour un ouvrage

Baume, E. 1985. *La lecture - préalables à sa Pédagogie*. Paris : Association Française pour la lecture.

Fayol, M. et al. 1992. *Psychologie cognitive de la lecture*. Paris: PUF.

Gaonac'h, D., Golder, C. 1995. *Manuel de psychologie pour l'enseignement*. Paris : Hachette.

18 Pour un ouvrage collectif

Morais, J. 1996. La lecture et l'apprentissage de la lecture : questions pour la science. In : *Regards sur la lecture et ses apprentissages*. Paris : Observatoire National de la lecture, p. 49-60.

19 Pour un article de périodique

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n°16, p. 41-61.

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront hyperlien, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

21 Les textes seront conformes à la typographie et à l'orthographe françaises.

22 Graphiques, schémas, figures, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG, en noir et blanc uniquement, avec obligation de références selon le copyright sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

23 Les captures d'écrans sur l'internet, de plateformes, d'applications, d'extraits de films ou d'images publicitaires seront refusées. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation. Le Gerflint, éditeur de la revue, ne fait pas de reproductions d'éléments visuels (toiles, photographies, images, dessins, illustrations, couvertures, vignettes, cartes, etc.). Outre les références bibliographiques, l'auteur pourra proposer en note une URL permanente permettant au lecteur d'accéder en ligne aux œuvres analysées dans son article.

24 Seuls les articles conformes à la politique éditoriale et aux consignes rédactionnelles seront édités, publiés, mis en ligne sur le site web de l'éditeur et diffusés en libre accès par lui dans leur intégralité. La date de parution dépendra de la coordination générale de l'ouvrage par le rédacteur en chef. L'éditeur d'une revue scientifique respectant les standards des agences internationales procède à l'évaluation de la qualité des projets à plusieurs niveaux. L'éditeur, ses experts ou ses relecteurs (évaluation par les pairs) se réservent le droit d'apprécier si l'œuvre convient, d'une part, à la finalité et aux objectifs de publication, et d'autre part, à la qualité formelle de cette dernière. L'éditeur dispose d'un droit de préférence.

25 Les prépublications de l'article et de ses métadonnées ne sont pas autorisées. Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans un répertoire institutionnel, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue.



Synergies Argentine, n° 8 /2022
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale

En partenariat avec
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Conseillers et Vice-Présidents : Ibrahim Al Balawi, Serge Borg et Nelson Vallejo-Gomez

PUBLICATIONS DU GERFLINT

<https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb14524060t>

<http://viaf.org/viaf/141015430>

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Site officiel : <https://www.gerflint.fr>

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Argentine, n° 8/ 2022

Couverture, conception graphique et mise en page : Emilie Hiesse (*Créactiv'*) - France

© GERFLINT – Évreux – France – Copyright n° D47P2F9

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42690052w>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2022

GERFLINT

Groupe d'Études et de Recherches pour le Français
Langue internationale

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro 8 de l'année 2022 marque le dixième anniversaire de *Synergies Argentine*, revue du GERFLINT, fondée en 2012. Il rassemble, des recherches francophones en cours en Argentine, des études ciblées sur des auteurs argentins, des réflexions théoriques en linguistique, en didactique, en traduction littéraire et une série de comptes rendus de lecture. La curiosité du lecteur, de l'étudiant, du chercheur sera vive car ils découvriront combien chaque article conjugue à lui seul de multiples branches entrant dans le domaine d'intervention défini : analyse du discours, énonciation, dialogisme, plurilinguisme, approche par compétences, évaluation, récit humoristique, dessin de presse, roman, cultures...