

Numéro 18 / Année 2023

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

**Études francophones et européennes.
Pour la compréhension linguistique,
littéraire, humaine**

Coordonné par Sophie Aubin



Synergies Europe

Numéro 18 / Année 2023

**Études francophones et européennes.
Pour la compréhension linguistique, littéraire, humaine**

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2023

POLITIQUE ÉDITORIALE

Synergies Europe est une revue francophone de recherche en Sciences Humaines et Sociales particulièrement ouverte à la coopération scientifique, linguistique et culturelle dans tous les domaines des sciences du langage et de la communication internationale.

Sa vocation est de mettre en œuvre, en Europe, 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 des articles dans cette langue, mais sans exclusive linguistique 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 Europe* 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 Europe*, 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 1951-6088 / ISSN en ligne 2260-653X

Directeur de publication

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

Rédaction et coordination éditoriale générale du numéro

Sophie Aubin,
Universitat de València, Espagne ;
GERFLINT, France

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

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

Contact et réception des articles :

synergies.europe.gerflint@gmail.com

Comité scientifique

Jana Bírová (Faculté de pédagogie, département de langue et littérature françaises, Université Charles, Prague, République tchèque), Serge Borg (Université de Franche Comté, France), Albert Cortès (Inspecteur, Historien, France), Constantin Dorin Domuta (Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca, Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Sylvie Liziard (Université de Rouen Normandie, France), Aleksandra Ljalikova (Université de Tallinn, Estonie), Daniel Modard (Université de Rouen Normandie, France), Olga Nádvorníková (Université Charles, Prague, République tchèque).

Évaluateurs invités pour ce numéro

Svetla Kaménova (Université Concordia, Canada), Lamia Mecheri (Université d'Annaba, Algérie), Elena Moltó (Universitat de València, Espagne), Roxana-Anca Trofin (Université Polytechnique de Bucarest, Roumanie).

Révision des traductions en anglais

Emma Sophia Vivian (Étudiante du Programme Erasmus, Université de Warwick, Royaume-Uni – Universitat de València, Espagne)

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Projets soutenus*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest-Clarivate, Zenodo (CERN, OpenAIRE), HAL science ouverte / auréHAL : Gerflint, Structure de recherche 1083465 (Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche, CNRS, Inria, Inrae).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 18 / 2023
<https://gerflint.fr/synergies-europe>

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

Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
ANVUR
BASE (Bielefeld Academic Search Engine)
Communication & Mass Media Complete (Ebsco)
Communication Source (Ebsco)
Data.bnf.fr
DOAJ
Ent'revues
ERIH Plus
HAL Science ouverte
Index Islamicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase

JournalSeek
Linguistics & Language Behavior Abstracts
LISEO (France Éducation International)
MIAR
Mir@bel
MLA
OpenAlex
ProQuest central
Scopus, Scopus Sources
SHERPA-RoMEO
SJR, SCImago Journal & Country Rank
Ulrichweb
Zenodo

© GERFLINT- 2023 - Pôle éditorial international -





Synergies Europe n° 18 - Année 2023

ISSN 1951-6088 / ISSN en ligne 2260-653X

Études francophones et européennes. Pour la compréhension linguistique, littéraire, humaine

Coordonné par Sophie Aubin

Sommaire

Sophie Aubin	11
Publier en Europe en langue française	

La formation linguistique et littéraire des apprenants et des futurs enseignants de français

Petra Suquet	21
Programmes éducatifs et statut des langues étrangères dans l'école élémentaire et le collège en République tchèque	

Václava Bakešová, Anna Luběnová Morales	39
Les défis de la médiation des textes littéraires pour des étudiants-futurs enseignants de français en République tchèque	

Dhurata Hoxha	53
Former les futurs enseignants de français à enseigner avec la variation	

Clive E. Hamilton, Clarisse Thouvenot	67
Analyse contrastive des besoins en français des étudiants en licence dans le domaine biomédical	

Approches conceptuelles et didactique de la compréhension

Yi Cao	89
L'exploration de la métaphore conceptuelle : une nouvelle approche pédagogique pour la phraséologie métaphorique en classe de langue	
Emmeline Isaïa, Aura Luz Duffé Montalván	105
Une expérimentation fondée sur la carte conceptuelle et les étapes d'enseignement-apprentissage : la compréhension et la mémorisation du lexique en espagnol langue étrangère	
Teresa Maria Wlosowicz	127
La compréhension du français comme L3 : les interactions interlinguales et le rôle des connotations culturelles des mots	
Thanh Tin NGUYEN THUC	147
La mobilité du cadre temporel	

Traductions, héritages et transformations littéraires

Triet Minh VU	165
La traduction anglaise du passé composé et du plus-que-parfait dans <i>L'Étranger</i> de Camus. Une étude contrastive aspectuelle	
Dmytro Chystiak, Olena Soboleva	181
La traduction littéraire du français et vers le français en Ukraine : héritage et perspectives	
Annelie Jarl Ireman, Malin Isaksson	195
Les mythes nordiques au service de la littérature de jeunesse : la construction du monde narratif de la série <i>PAX</i>	
Jean-Louis Cornille, Bernard De Meyer	213
<i>I'm not a robot</i> : Réécrire L'Ève future à l'heure de l'intelligence artificielle	

Médiation et remédiation de la déshumanisation

Gëzim Puka, Drita Brahimi	229
Le « drame » d'un drame albanais au-delà du modèle du réalisme socialiste dans le théâtre albanais des années '60 – '70	

Loubna Nadim Nadim, Mónica Nieto Escobar	241
L'exploration de la violence et la reconstruction de soi dans <i>L'Année de l'éclipse</i> de Latifa Ben Mansour : Regards sur la condition féminine en Algérie	
Chloé Faucompré, Julia Putsche	259
« L'Allemagne c'est juste bien pour faire les courses, dommage qu'il y a des Allemands là-bas » : discours de haine sur les réseaux socionumériques en temps de pandémie à la frontière franco-allemande	

Annexes

Profils des auteurs	279
Projet pour le n° 19 - Année 2024	285
Consignes aux auteurs	287
Publications du GERFLINT	291



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com



Synergies Europe n° 18 / 2023



Publier en Europe en langue française

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

GERFLINT, France

sophie.aubin@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>

Point initial

Le n° 18 de la revue *Synergies Europe*, résultat d'un appel à contributions intitulé « Études et recherches *Varia* des pays européens » contient finalement un éventail d'articles tous rédigés en langue française, en contact étroit avec d'autres langues et cultures européennes (allemande, albanaise, anglaise, espagnole, polonaise, suédoise, tchèque, ukrainienne) mais aussi arabe et asiatique. Les domaines de recherches dans lesquels les 24 auteurs de ce numéro présentent leurs travaux et réflexions se situent principalement en didactique, littératures, traduction, traductologie, linguistique, sociolinguistique, grammaire française. Avant de poursuivre la présentation de leur article et pour mieux apprécier leur valeur, nous nous arrêterons sur une politique éditoriale européenne très officielle qui encadre certaines publications scientifiques et qui a attiré notre attention.

1. Publication scientifique en langue française et Commission européenne : mission impossible ?

Il existe une plateforme européenne de création assez récente manifestement vouée à un grand développement intitulée *Open Research Europe*¹ consacrée à l'évaluation et à la publication, en libre accès, des travaux des chercheurs dont le projet a été accepté et financé par la Commission européenne, et ce dans toutes les disciplines. Une section portant sur les sciences humaines est bien présente², organisée en collections linguistiques, culturelles, sociales, littéraires. Or, selon les consignes aux auteurs qui se trouvent sur cette plateforme, quelle que soit la discipline, l'article déposé doit être

¹ Page d'accueil de la plateforme *Open Research Europe* : <https://open-research-europe.ec.europa.eu/> [consultée le 01 décembre 2023].

² Page donnant accès aux sciences humaines diffusées sur cette plateforme : <https://open-research-europe.ec.europa.eu/browse/humanities-and-the-arts> [consultée le 01 décembre 2023].

rédigé en langue anglaise, seule langue admise³. Cette consigne de langue scientifique unique concerne par conséquent également les études françaises et les travaux portant sur toutes les langues, cultures et littératures européennes. Pour assurer la qualité de l'anglais, il est indiqué que l'auteur, si besoin est, devra avoir recours à un natif expert anglophone humain (sera-t-il gratuit, payant ?) pour être sûr que l'article soit en *bon anglais*⁴.

À chaque institution ses consignes mais ce strict monolinguisme scientifique⁵, là où acuité, nuance, haute précision de la pensée de l'auteur dans un domaine donné sont indispensables (et dont dépendra la qualité des traductions éventuelles des articles), cet effacement de toutes les langues scientifiques européennes autre que l'anglais, cette double artificialisation (humaine via une expression en anglais « langue outil international » et numérique via l'usage probable des intelligences artificielles génératives de textes) ne sont malheureusement pas étonnants de nos jours mais interpellent. Loin de chercher à refléter la totalité de l'identité linguistique et culturelle des pays membres et futurs membres de l'Union européenne, ces deux consignes linguistiques (cf notes 3 et 4) offrent un terrain d'inégalités entre les chercheurs anglophones et non anglophones, entre les chercheurs en sciences exactes et les chercheurs en lettres, sciences du langage et sciences humaines, outre le renforcement des risques de contournement des normes éthiques fondamentales.

2. Publier en Français en Europe : perspective géographique

Ce volume 18, qui entend contribuer à la diversité du paysage éditorial scientifique européen, poursuit la dynamique géographique du volet d'articles *varia* du n° 16 (2021) de *Synergies Europe*, partie intitulée *Entre littérature, didactique et linguistique : l'Europe parcourue en français* et sa présentation : *De l'Espagne à la Russie : une traversée scientifique francophone*⁶. Un nouveau sommaire « voyageur », que l'on pourrait ordonner alphabétiquement, se déploie en 2023. Le parcours européen, en fonction du profil des auteurs et du contenu de leur article, compte 9 zones géographiques, de l'Albanie à l'Ukraine :

³ Page des consignes aux auteurs de la plateforme *Open Research Europe* :

<https://open-research-europe.ec.europa.eu/for-authors/article-guidelines/humanities/research-articles/> [consultée le 01 décembre 2023]. Consigne portant sur la langue de l'article : *All articles must be written in good English*.

⁴ Suite de la consigne qui se trouve sur la même page : [...] *For authors whose first language is not English, it may be beneficial to have the manuscript read by a native English speaker with subject level expertise*.

⁵ Un monolinguisme qui entre en contradiction avec les discours plurilingues du *Conseil de l'Europe* sur son portail intitulé « Cadre européen commun de référence pour les langues » : <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages> [consulté le 01 décembre 2023].

⁶ « De l'Espagne à la Russie : une traversée scientifique francophone ». *Synergies Europe*, n° 16, 2021, p. 125-127. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe16/aubin.pdf> [consulté le 01 décembre 2023].

Albanie
Alsace (frontière franco-allemande)
Belgique
Espagne
France
Pologne
République tchèque
Suède
Ukraine

Cet axe s'insère dans la configuration géographique des deux entrées principales du site du *Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale*⁷ (Gerflint), avec ses revues ordonnées par pays ou zones géographiques de A à Z. C'est l'occasion de rappeler combien les revues *Synergies du Gerflint* et leurs numéros sont géographisés (la langue française étant évidemment majoritaire mais sans exclusives linguistiques, puisque 3 articles thématiques par numéro peuvent être soumis aux rédactions en chef dans une autre langue que le français) conformément à la définition de leur action francophone internationale, décrite dans la politique éditoriale générale :

Les revues du GERFLINT sont géographisées. C'est là un choix politique, scientifique et éditorial fondamental. Défendre la francophonie, c'est promouvoir la mise en place, un peu partout dans le monde, de chercheurs francophones capables de conforter au plan international la langue française comme langue véhiculaire des sciences et des techniques. Il s'agit donc de multiplier et de diversifier les lieux de parole française (Jacques Cortès⁸).

3. Publier en français en Europe : perspective thématique

Cependant, ce n'est pas une coordination géo alphabétique que nous avons finalement retenue car, au fil des articles, une thématique générale s'est imposée, touchant à divers degrés toutes les démarches des auteurs : **la compréhension**. En effet, la diversité de ces *Études francophones et européennes* concourt à la recherche d'une amélioration de la compréhension de la langue-culture française, des langues-cultures et en définitive vers une meilleure compréhension humaine. Ainsi, le numéro est ordonné selon une progression allant de l'éducation aux langues et à la langue française pour les publics les plus jeunes jusqu'à l'étude, difficile mais nécessaire, du drame de diverses formes de déshumanisation, celle-ci impliquant un retour à la case départ de l'éducation. Nous passerons par la formation des enseignants de français, la didactique

⁷ Voir la page d'accueil <https://gerflint.fr/> et celle de la *Base du GERFLINT* : <https://gerflint.fr/Base/base.html> [consultées le 01 décembre 2023].

⁸ Extrait du texte *Politique éditoriale générale* : <https://gerflint.fr/politique-editoriale-generale> [consulté le 01 décembre 2023].

des langues sur divers objectifs scolaires et universitaires, des analyses linguistiques et grammaticales sans oublier la traduction littéraire.

3.1. La formation linguistique et littéraire des apprenants et des futurs enseignants de français

Les 4 articles portant sur la formation des apprenants et étudiants universitaires sont le fruit de recherches menées dans 3 pays : République tchèque, Albanie, France.

Petra Suquet introduit cette partie en nous faisant découvrir les méandres de la réforme éducative menée actuellement en République tchèque pour l'école élémentaire et les collèges. Après une description et une analyse de l'évolution historique récente, elle attire notre attention sur une dégradation de la situation de l'enseignement de la seconde langue étrangère dont le caractère obligatoire est menacé voire compromis dès la rentrée 2024-2025. Sans rejeter le principe de la nécessité de réformer, l'auteur souligne les contradictions d'une mesure qui n'est pas justifiée par des études scientifiques et qui s'oppose non seulement aux besoins essentiels des enfants dans leur développement langagier mais aux discours officiels de l'Union européenne en la matière. Les langues dont l'enseignement est directement menacé sont l'allemand, le russe, l'espagnol et le français.

Remarquons que ce revirement éducatif regrettable constaté en République tchèque rejoint la politique toujours en vigueur en Espagne, pays dans lequel, la seconde langue étrangère a un statut optionnel, secondaire, inégal.

Toujours en République tchèque, l'étude de **Václava Bakešová** et **Anna Luběnová Morales** sur *la médiation des textes littéraires* pour la formation de futurs enseignants de français nous invite à considérer les notions de médiation en didactique des langues, de médiateur de textes, de « sujet lecteur » dont elles ont fait l'expérience auprès d'étudiants de niveau B2 en 3^e année de licence du programme « français pour l'enseignement ». Le cours de littérature est alors conçu d'une manière interactive, communicative, adapté à la psychologie et au niveau de l'apprenant-lecteur.

Le domaine de la formation est également enrichi par la contribution de **Dhurata Hoxha**. Constatant un manque de maîtrise des variétés de la langue française chez les étudiants futurs enseignants de français, sa recherche, située en Albanie, porte sur la place de la variation linguistique francophone en tant que matière essentielle pour apprenants et étudiants. Les besoins, impressions et avis des étudiants futurs enseignants sont une source de réflexion et de progression pour optimiser la didactique de la variation du français et les stages pédagogiques, sachant à quel point il est important de renforcer considérablement les programmes européens de mobilité pour les futurs enseignants albanais de français.

Clive E. Hamilton et **Clarisse Thouvenot** examinent, en France et dans un contexte universitaire international, les besoins d'étudiants en Licence dans le domaine biomédical et une meilleure prise en charge de la qualité de l'expression écrite et orale attendue dans cette spécialité. Ils nous présentent le projet *CarDiBioMed (caractérisation du discours scientifique dans le domaine biomédical)* de l'Université Paris Cité et les enjeux de la création de *centres d'aide à la rédaction*. Parmi les originalités de la démarche, on pourrait souligner le fait de consulter aussi bien les étudiants que les enseignants sur leur perception respective de l'enseignement-apprentissage et l'effacement de la frontière entre les statuts langue maternelle et langue étrangère dans l'acquisition des compétences requises et la maîtrise de l'argumentation scientifique.

3.2. Approches conceptuelles et didactique de la compréhension

Les quatre recherches du deuxième volet, venus de France, de Pologne, de Belgique et du Vietnam ont pour objectif commun l'amélioration de la compréhension du français et d'autres langues dont l'espagnol. Les auteurs ciblent la compréhension des métaphores, du lexique, de l'écrit, du discours scientifique et du système temporel.

Yi Cao propose de s'intéresser aux métaphores conceptuelles dans l'enseignement de la phraséologie pour des apprenants dont le français n'est pas une langue première. Même s'il s'agit d'intégrer la *théorie de la métaphore conceptuelle*, sa démarche n'est pas de nature exclusivement théorique mais aussi didactique et pédagogique. La présence constante de métaphores conceptuelles dans les textes, les conversations et les discours représente en effet une source majeure de difficultés de compréhension de la langue-culture et demande une didactisation appropriée dans le feu de la modernité.

Emmeline Isaïa et **Aura Luz Duffé Montalván** centrent leur article sur la vérification de leurs hypothèses concernant l'efficacité de l'utilisation de *cartes conceptuelles* (à ne pas confondre avec les *cartes mentales*) dans une approche ontologique, pour une meilleure compréhension et une mémorisation du lexique de l'espagnol langue étrangère en contexte scolaire. Comme dans l'article précédent mais d'une manière et dans une mesure différente, le didacticien a recours à des mises en relation conceptuelle pour atteindre ses objectifs. Le recours aux cartes conceptuelles est envisageable pour l'enseignement de toute langue. Nous en profitons pour faire un gros plan sur les sens du terme « ontologie » apportés par les auteurs car l'idée d'un rapprochement interdisciplinaire entre philosophie et didactique des langues est une perspective (cf. note 6 de l'article) séduisante :

Le terme ontologie possède un sens premier philosophique qui désigne la théorie de l'existant. Il s'agit d'une représentation systématique de ce qui existe dans le monde. Le sens second du mot ontologie évoque la notion d'outil de partage de

connaissances à travers une description des concepts spécifiques aux domaines décrits.

Les cartes conceptuelles étant impliquées dans le traitement des erreurs de transfert chez les apprenants usagers de plusieurs langues, elles sont en lien direct avec l'article suivant.

En effet, **Teresa Maria Wlosowicz** s'intéresse aux influences sémantiques et conceptuelles des premières et deuxièmes langues d'un apprenant sur la compréhension du français troisième langue et accorde une attention particulière à des aspects encore insuffisamment étudiés : le rôle des connotations des mots et des représentations culturelles dans cette compréhension. En analysant la traduction d'un texte en français par des étudiants trilingues dans leur langue maternelle respective, l'auteur contribue à montrer combien il est important, en didactique de la compréhension, de ne pas se limiter à la forme et au sens des mots si l'on veut comprendre le fonctionnement du *lexique mental plurilingue* d'un apprenant.

Thanh Tin NGUYEN THUC met l'accent sur un élément-clé de la compréhension de la langue française : la temporalité. Il examine la subjectivité du temps linguistique et *La mobilité du cadre temporel* en langue-culture française, en fonction de la position adoptée par le locuteur et de sa psychologie. La démonstration de l'auteur et son analyse de cette subtilité sont méthodiquement illustrées par de nombreux exemples issus de la langue courante et de la langue littéraire. Nous voyons alors la façon dont un locuteur voyage dans le temps vers le passé ou le futur, et les rapports qu'il entretient avec le temps réel, le temps présent, un temps virtuel...

3.3. Traductions, héritages et transformations et littéraires

La troisième partie de ce numéro rassemble quatre études littéraires riches et variées venues de France, Suède, Ukraine, Vietnam, Afrique du Sud. On y retrouvera ou découvrira *L'Étranger* d'Albert Camus sous certains aspects, l'histoire de la traduction littéraire en Ukraine, la série suédoise *Pax*, *L'Ève future* d'Auguste Villiers de L'Isle-Adam et l'intelligence artificielle en littérature.

L'article de **Triet Minh VU** évolue dans le cadre temporel mais aussi aspectuel de *L'Étranger* d'Albert Camus, en contraste avec la langue anglaise. Si l'étude se centre sur le passé composé et le plus-que-parfait employés dans ce roman et leurs traductions et se situe, comme l'affirme l'auteur, « au croisement » de trois domaines (la linguistique, la littérature et la traduction), il faut ajouter à ce croisement la didactique des langues-cultures, de l'analyse contrastive et de la traduction français-anglais. D'ailleurs, l'auteur observe d'emblée que les manuels de français accordent peu de place à l'« aspect » dans l'enseignement de l'emploi des « temps » et réitère ce constat dans sa conclusion. Remarquons que, même si ce serait à vérifier, *L'Étranger* d'Albert Camus reste un texte

littéraire très utilisé pour enseigner aux apprenants de français dans le monde les valeurs du passé composé, de l'imparfait et du plus-que-parfait et qu'il pourrait en effet être une pièce maîtresse dans le développement de l'enseignement de l'aspect.

Dmytro Chystiak et **Olena Soboleva** se trouvent également à la croisée de nombreux domaines des sciences humaines. Ils rassemblent les composantes de *La traduction littéraire du français et vers le français en Ukraine* dans une dynamique européenne prometteuse, de telle sorte que le lecteur en obtiendra une vaste et riche perspective : histoire des littératures francophones, évolution de la traductologie romane, problématique de la gestion de la vie littéraire et de l'aide à l'édition, enseignement de la traduction littéraire à l'Université, formation des traducteurs littéraires, etc.

De l'Ukraine à la Suède, il sera aussi question d'héritage littéraire avec **Annelie Jarl Iremán** et **Malin Isaksson**. Leur article est une analyse de la série romanesque suédoise en dix tomes intitulée *PAX* d'Åsa Larsson, Ingela Korsell, illustrée par Henrik Jonsson (2014-18) qui appartient à la littérature jeunesse, série qui puise dans la mythologie nordique légendaire et le folklore suédois pour transformer des personnages et créer des histoires pensées pour la jeunesse actuelle. L'une des questions centrales est de savoir comment cet ensemble ancestral finit par s'intégrer dans *la culture populaire internationale d'aujourd'hui*.

L'intelligence artificielle est aussi au rendez-vous de ce numéro et dans l'univers de l'écriture littéraire, grâce à l'article de **Jean-Louis Cornille** et **Bernard De Meyer**. Les auteurs se livrent à une comparaison entre trois œuvres littéraires contextualisées dans deux époques de grands progrès techniques et scientifiques. Ainsi, *L'Ève future* d'Auguste Villiers de L'Isle-Adam (1896), ouvrage pionnier en science-fiction, est analysée en tant que source d'inspiration de deux romans récents dans lesquels des intelligences artificielles jouent des rôles principaux : *Ada* d'Antoine Bello (2016) et *L'andréïde* d'Alexis Fichet (2021). C'est l'occasion de mener une réflexion approfondie sur les rapports entre la machine et l'être humain et la notion de *transhumanisme*. Quant à la déshumanisation, l'« intelligence humaine » n'a pas attendu l'aide de l'intelligence artificielle pour y parvenir...

3.4. Médiation et remédiation de la déshumanisation

Les trois derniers travaux, en provenance de l'Albanie, l'Espagne et l'Alsace ou la frontière franco-allemande, portent sur certains aspects les plus déshumanisés de nos sociétés d'hier et d'aujourd'hui : persécutions dictatoriales, violences extrêmes contre les femmes, discours de haine sur les réseaux sociaux. Il est alors possible de considérer que la médiation de ces événements par le théâtre, le roman et l'analyse du discours contribue à une remédiation et une avancée vers un monde meilleur ...

L'objet d'étude de **Gëzim Puka** et **Drita Brahimi** est la pièce de théâtre lourdement condamnée par la dictature communiste intitulée *Les taches sombres*. Écrite par Minush Jero et publiée en 1968, cette œuvre essentielle dans le renouveau du théâtre albanais du XX^e siècle et dans l'évolution de la société albanaise est analysée et contextualisée de manière à ce que l'on puisse saisir les raisons de son succès, sa disgrâce, sa réhabilitation. C'est aussi l'occasion de revivre l'évènement marquant de la première représentation et mise en scène en France de cette pièce, une fois traduite en langue française par Christiane Montécot (1995).

La littérature féminine algérienne, les violences faites aux femmes et violences sociales pendant la décennie noire et le terrorisme sont introduits par **Loubna Nadim Nadim** et **Mónica Nieto Escobar** à travers une étude du roman *L'Année de l'éclipse* de Latifa Ben Mansour (2001). Il s'agit alors, grâce à la fonction salvatrice du récit littéraire, à l'exercice du « pouvoir » de la littérature, à une force spéciale de l'écriture dont la poétique de la violence d'aller vers une profonde exploration des processus de destruction humaine mais aussi de reconstruction.

Chloé Faucompré et **Julia Putsche** ont constitué un corpus de commentaires postés à la frontière franco-allemande sur des réseaux sociaux de médias d'Alsace pendant la pandémie de Covid-19, dans le but d'en effectuer une analyse sociolinguistique et didactique. Tout indique que la crise sanitaire s'est soldée par un déferlement d'expression de haine envers le voisin, de repli identitaire, de nationalisme, etc. d'où l'importance du renforcement de programmes de coopération et d'éducation dans la région franco-allemande du Rhin supérieur. La méthodologie de recherche et bon nombre d'éléments de leur article concernent de toute évidence d'autres lieux et thèmes dans lesquels, de nos jours, des commentaires haineux et violents surgissent de façon massive et destructrice.

Point final et transitoire

Nous remercions les auteurs et experts ayant contribué à ce numéro 18 de la revue *Synergies Europe*. Grâce à eux, nous avons une nouvelle démonstration de la vitalité et de la diversité de l'expression scientifique francophone européenne en sciences humaines et sociales et une preuve supplémentaire de l'importance de promouvoir, préserver, faire évoluer tous les espaces éditoriaux dans lesquels cette expression est logiquement et légitimement attendue et nécessaire.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com



Synergies Europe n° 18 / 2023

**La formation linguistique et littéraire
des apprenants et des futurs
enseignants de français**



Programmes éducatifs et statut des langues Étrangères dans l'école élémentaire et le collège en République tchèque

Petra Suquet

Université Masaryk, République tchèque

suquet@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0002-5796-763X>

Reçu le 28-07-2023 / Évalué le 15-10-2023 / Accepté le 09-10-2023

Résumé

Une réforme du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* est en cours en République tchèque. Malgré l'importance incontestable de l'enseignement des langues étrangères dès le plus jeune âge, la suppression de l'apprentissage obligatoire de la seconde langue étrangère au collège est envisagée. Cet apprentissage avait pourtant été introduit progressivement en République tchèque conformément aux recommandations de la politique linguistique de l'Union européenne. L'article cartographie la position des matières *Langue étrangère* et *Seconde langue étrangère* au cours des dernières décennies dans les documents curriculaires pour l'école élémentaire et le collège. Il explique également les propositions de changements qui pourraient conduire, entre autres, à la suppression de l'obligation d'apprendre une deuxième langue étrangère.

Mots-clés : curriculum, programmes éducatifs, langue étrangère, seconde langue étrangère, multilinguisme

Educational Programmes and the Status of Foreign Languages in Primary School and Younger Years of Secondary School in the Czech Republic

Abstract

A major revision of the Framework Educational Programme for Basic Education is underway in the Czech Republic. Despite the undeniable importance of teaching foreign languages from the earliest age, removing compulsory learning of a second foreign language in younger years of secondary school is under consideration. Yet, the teaching of a second language had been introduced gradually overtime in the Czech Republic in accordance with the recommendations of the European Union's language policy. The article maps out the position of Foreign Language and Second Foreign Language subjects over the last decades in the curricular documents for basic education. It also explains the proposed changes that could lead, among other things, to removing obligatory learning of a second foreign language.

Keywords: curriculum, educational programmes, foreign language, second foreign language, plurilingualism

Introduction

La compétence à communiquer en langues étrangères est considérée comme l'une des compétences clés dans les stratégies internationales de l'Union européenne. Elle favorise la compréhension mutuelle entre les citoyens de nationalités et de cultures différentes, aide à réduire les barrières linguistiques et contribue à accroître la mobilité internationale. Elle souligne également l'importance de la tolérance et crée les conditions d'une coopération au niveau international. L'enseignement des langues devrait ainsi représenter une priorité de la politique éducative des États européens, car ses résultats affectent directement d'autres domaines de la vie de leurs citoyens.

La politique linguistique européenne a toujours promu le principe du multilinguisme et l'égalité de toutes les langues de l'Europe. En 2001, l'Union européenne et Le Conseil de l'Europe, avec le soutien de l'UNESCO, ont organisé l'*Année européenne des langues*. L'objectif principal de la politique linguistique internationale était alors le soutien du trilinguisme dans tous les pays européens. Simultanément, il y avait une demande d'harmonisation de la politique linguistique des systèmes éducatifs en Europe. À cette fin, une publication intitulée *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) est créée. Elle fournit une base générale de l'enseignement des langues dans toute l'Europe ainsi que de l'évaluation du niveau de compétences en langues.

La politique curriculaire de la République tchèque va dans le même sens. Elle abaisse progressivement le seuil de début de l'enseignement obligatoire de la première langue étrangère dans les écoles élémentaires : à partir de la cinquième année scolaire en 1991, la quatrième en 1996 et la troisième à partir de 2004. Il est aussi possible d'introduire facultativement l'enseignement de la première langue étrangère dès l'école primaire. L'enseignement de la seconde langue étrangère a également été introduit au collège, d'abord en option, et à partir de 2013 comme matière obligatoire. Cependant, une réforme des programmes éducatifs est en cours en République tchèque. Les auteurs de cette réforme, un panel d'experts dans les domaines de la pédagogie choisis par le ministère de l'Éducation, ont proposé de replacer la *Seconde langue étrangère* parmi les matières à option. Quel était alors le statut des langues étrangères dans le curriculum tchèque de 1991 jusqu'à aujourd'hui, et pourquoi cette décision ?

1. Ouverture vers de nouveaux programmes éducatifs

Les années qui ont suivi la *Révolution de Velours* en 1989 ont marqué la période de grands changements dans le domaine de l'éducation dans l'ancienne Tchécoslovaquie. Parallèlement à d'autres changements politiques, sociaux et économiques, il y a eu des changements fondamentaux curriculaires. La tâche principale de cette période était de modifier la législation et les programmes éducatifs inadéquats, limités à l'acquisition de

connaissances sans respecter les besoins individuels des élèves (MŠMT, 1991). Après la naissance de la République tchèque indépendante en 1993, d'autres changements sont intervenus dans le concept d'éducation. Ces changements ont entraîné la préparation de diverses variantes des *programmes éducatifs modèles*. En ce qui concerne l'enseignement des langues, les collégiens n'étaient plus obligés d'apprendre une seule langue étrangère unique, le russe, et l'offre des langues s'est élargie pour inclure l'anglais, l'allemand, le français et l'espagnol. Cependant, comme la connaissance de deux ou trois langues étrangères était courante dans les pays d'Europe occidentale, des mesures ont été prises pour améliorer l'ouverture à l'extérieur de la République tchèque. C'est ainsi à cette époque que l'introduction de deux langues étrangères obligatoires a commencé à être envisagée au niveau collège.

1.1. Caractéristiques des programmes éducatifs modèles

Du point de vue de la création des documents curriculaires, cette période a été très riche et intéressante. Les écoles élémentaires pouvaient choisir parmi trois alternatives de *programmes éducatifs modèles*. Bien sûr, l'augmentation du nombre d'options a apporté non seulement sa part de liberté, mais aussi une responsabilité et une considération des avantages et des inconvénients de chaque variante. Les philosophies de ces programmes étaient assez éloignées l'une de l'autre, mais dans de nombreux principes, elles se soutenaient et se complétaient. Les trois programmes étaient basés sur les *Normes d'enseignement dans l'école élémentaire et le collège* (MŠMT, 1995) et étaient conçus de manière que leurs résultats soient comparables à la fin du premier et du deuxième cycle de scolarité (correspondant au niveau de l'école élémentaire et du collège).

Le programme éducatif *Základní škola* (MŠMT, 1996) a mis l'accent sur l'approche actionnelle. Les élèves ont eu plus d'occasions de participer activement à leur éducation, de s'exprimer de manière indépendante, d'acquérir de nouvelles connaissances en pratique et de résoudre des tâches et des situations de la vie quotidienne. Avec ces objectifs, le programme a soutenu l'application de méthodes et de formes de travail permettant aux élèves d'utiliser au maximum leur propre expérience. L'orientation à la personnalité de l'élève était liée à des procédures pédagogiques de sorte que l'enseignement stimule tous les élèves, qu'il soit adapté à leurs possibilités, qu'il conduise à des résultats réalisables de manière réaliste, et qu'il contribue ainsi au développement des capacités des élèves.

Dans le programme éducatif *Obecná škola* (MŠMT, 1997a), une tâche importante était d'utiliser l'enjouement naturel de l'enfant au début de sa scolarisation et de le transformer par le jeu en un travail ciblé. Une autre tâche consistait à aider les élèves à construire une sorte d'image intégrée du monde. Une grande importance a été accordée à l'individualité de l'élève et au développement global de sa personnalité. Au cours des

activités d'apprentissage, les élèves ont appris à évaluer leurs progrès et à apprendre de leurs propres erreurs. Le programme éducatif *Národní škola* (MŠMT, 1997b) a mis l'accent sur la pédagogie de projet. Le programme n'a pas été divisé en matières scolaires individuelles mais en blocs d'enseignement. L'autre spécificité de ce programme était l'intention de créer une banque de ressources d'enseignement renouvelables, dont la pertinence serait garantie par les enseignants et qui fournirait de l'inspiration pour les cours.

1.2. Le concept et l'organisation de l'enseignement des langues étrangères dans des programmes éducatifs modèles

Dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères, l'objectif principal des trois concepts mentionnés était de former les bases solides d'une compétence communicative dans une langue étrangère et de créer ainsi les conditions à la communication mutuelle entre les nations. Ces programmes ont introduit l'enseignement d'une langue étrangère sous la forme d'une matière obligatoire à partir de la quatrième année scolaire (à raison de deux à trois heures de cours par semaine). Le découpage en trois cycles de deux ans était le même pour les trois programmes. Au niveau de la deuxième année du collège, les élèves pouvaient également, si les conditions de l'école le permettaient, choisir une deuxième langue étrangère ou élargir la maîtrise de la première langue étrangère.

Les différentes étapes d'enseignement d'une langue étrangère se distinguaient dans leurs caractéristiques :

- Étape I (4^e et 5^e années de l'école élémentaire)

Cette période était une introduction à l'enseignement des langues étrangères. Il s'agissait avant tout d'éveiller l'intérêt pour l'apprentissage des langues étrangères et d'établir une attitude positive envers les langues. L'attention était principalement portée sur l'apprentissage de la forme sonore de la langue et sur la prise en compte de la relation entre le son et la graphie. Le contenu de l'enseignement était basé sur les situations les plus courantes de la vie quotidienne des élèves. Les compétences de la réception et de la production orales dominaient sur les compétences de la réception et de la production écrites. L'utilisation du système grammatical a été limitée au minimum nécessaire, et le vocabulaire a été choisi principalement en fonction de la fréquence de son apparition et des intérêts des enfants de cet âge. Les méthodes et les formes de travail étaient basées notamment sur l'observation, l'écoute, l'imitation, les activités créatives et le jeu. L'enseignement de la langue étrangère était étroitement lié à l'enseignement de la langue maternelle, mais aussi de la musique, de l'éducation physique, de l'art plastique et dramatique, dont il était possible de tirer certaines techniques (tels que le mouvement, le chant, les jeux de rôle, l'improvisation théâtrale,

etc.). Le but de l'enseignant était de développer l'imagination des élèves, de stimuler leur activité et leur approche créative. En favorisant l'interaction orale, les élèves étaient censés se débarrasser des inhibitions et de la timidité lors de l'utilisation de la langue.

- *Étape II* (1^{re} et 2^e années du collège)

Dans cette étape, un grand accent était mis non seulement sur la réception et la production orales mais aussi sur la réception et la production écrites. En plus des méthodes pratiquées lors de la première étape, des procédures nécessitant une approche consciente de l'acquisition des structures grammaticales et lexicales ont été mises en œuvre. Ces procédures permettaient aux élèves de se rendre compte des différences entre le système grammatical de la langue étrangère étudiée et la langue maternelle. Une attention particulière a été accordée également à l'acquisition de stratégies d'apprentissage efficaces.

- *Étape III* (3^e et 4^e années du collège)

À ce stade, l'attention a porté sur le développement global de la compétence de communication, en se concentrant encore plus sur la maîtrise de la compréhension et de la production écrites. Les élèves étaient censés se familiariser avec les aspects socioculturels de la culture cible. L'enseignement de langue était davantage lié aux matières scolaires mentionnées plus haut, mais aussi à la géographie, l'histoire ou l'éducation civique. On favorisait également l'expérience du contact direct avec des locuteurs natifs. Pour ce qui est des stratégies d'apprentissage, l'accent était mis surtout sur la coopération d'équipe lors du travail sur divers projets simples.

Dans ce schéma, le niveau de développement des compétences et l'étendue des connaissances des élèves ont été fixés à deux niveaux : le premier niveau correspondait aux deux ans d'apprentissage de la langue étrangère (étape I) et le deuxième aux six ans d'apprentissage (étapes II et III). La formulation des résultats d'apprentissage ne représentait pas le niveau de performance de l'élève, mais les objectifs à atteindre. Le but essentiel de l'enseignement des langues étrangères des trois programmes mentionnés était le développement de la compétence communicative par le biais de méthodes adéquates à son développement.

1.3. Résumé de cette période

Un changement significatif de cette période post-révolution est que l'école a cessé d'être une école uniforme. Une différenciation de l'enseignement selon les intérêts et les possibilités des élèves a été introduite. Trois *programmes éducatifs modèles* ont été créés et approuvés, basées sur la norme qui définissait un contenu unificateur pour tous ces programmes. En ce qui concerne l'enseignement des langues étrangères, l'intérêt

pour les expériences étrangères et l'effort d'expérimenter et de trouver de nouvelles méthodes d'enseignement ont conduit à l'amélioration et à l'enrichissement de cet enseignement. À l'instar de leurs collègues étrangers, de nombreux enseignants de langues ont commencé à intégrer dans leurs cours des activités diverses visant à développer la compétence communicative (conversations, jeux, technologies modernes). Ils ont commencé à utiliser différentes formes de travail et une variété d'aides à l'enseignement. Néanmoins, certains enseignants de langues étrangères sont restés dans leurs anciennes habitudes et ont concentré leur enseignement principalement sur la pratique de l'acquisition des compétences linguistiques.

2. Le passage à un programme éducatif à deux niveaux et la création du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges*

En 2004, le *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* a été approuvé. Il s'agissait d'un programme éducatif à deux niveaux, qui a été introduit dans l'éducation tchèque sur le modèle de certains pays européens. Ce modèle reposait sur la participation des écoles à l'élaboration des documents curriculaires, pour renforcer l'autonomie des écoles et leur responsabilité en matière de qualité de l'enseignement. Dans ce système de documents curriculaires, le niveau de l'État était représenté par le programme d'éducation nationale et les programmes-cadres éducatifs pour différents niveaux et types d'écoles. Ceci a permis d'établir un cadre obligatoire et un contenu standard des programmes éducatifs. Le deuxième niveau était constitué des programmes éducatifs scolaires, préparés par les écoles elles-mêmes. Les écoles avaient donc l'occasion d'influencer l'éducation de manière significative non seulement dans la phase de mise en œuvre (méthodes pédagogiques et formes de travail), mais aussi de projet (planification). Au cours des années suivantes, ce programme a été modifié et révisé de diverses manières sur la base de l'expérience et des recommandations d'experts (Tupý, 2018). En ce qui concernait l'enseignement des langues étrangères, la priorité demeurait l'amélioration des compétences langagières des citoyens tchèques. Par conséquent, un concept global d'enseignement des langues a été proposé pour introduire progressivement l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères dans tous les types d'écoles. Cela s'est traduit par l'avancement de l'enseignement obligatoire de la première langue étrangère à la troisième année de l'école élémentaire et l'introduction de l'enseignement de la seconde langue étrangère d'abord comme option et ensuite comme matière obligatoire à partir de la deuxième ou plus communément de la troisième année du collège.

2.1. *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges*

La première version officielle du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* (MŠMT, 2005), correspondant conceptuellement à sa version actuelle, reflète l'approche actionnelle caractéristique des programmes éducatifs

européens qui représente un idéal à suivre. Le programme repose généralement sur les principes suivants :

1. une nouvelle stratégie d'éducation qui met l'accent sur les compétences clés, leur lien avec le contenu éducatif et l'application des connaissances et compétences acquises dans la vie pratique ;
2. un apprentissage tout au long de la vie ;
3. le niveau de compétence fixé pour les différents cycles scolaires sous forme de résultats attendus ;
4. l'autonomie des écoles et la responsabilité des enseignants sur les résultats scolaires des élèves.

L'approche actionnelle du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* se manifeste dans l'accent mis sur le développement des compétences clés des élèves, la formulation des résultats attendus en tant que résultats vérifiables et la liberté des écoles lors de la création du programme éducatif scolaire.

Les compétences clés représentent un ensemble de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes et de valeurs supposées importantes pour le développement personnel d'un individu et son implication active dans la société. Pour que les élèves adoptent réellement les compétences clés au cours de leur scolarité, tout le contenu pédagogique doit y contribuer. L'exigence de développer les compétences clés s'applique donc à tous les domaines éducatifs. Le processus d'acquisition de ces compétences ne peut jamais être considéré comme acquis, car c'est un processus qui dure toute la vie. Les compétences clés constituent donc la base du développement des prérequis pour un apprentissage réussi tout au long de la vie.

Dans le *Programme-cadre éducatif*, le contenu est divisé en domaines éducatifs, dont l'orientation cible est liée aux compétences clés. La cohérence doit être atteinte en créant suffisamment d'opportunités pour atteindre les résultats d'apprentissage, qui sont compris comme une partie essentielle des compétences clés. Les résultats attendus sont présentés comme des résultats éducatifs obligatoires et en même temps vérifiables. Ils expriment le niveau de maîtrise de la matière, c'est-à-dire quelles connaissances, compétences, attitudes et valeurs les élèves devraient posséder à la fin de chaque cycle scolaire.

Le contenu des domaines éducatifs est ensuite matérialisé sous forme des matières scolaires. Les écoles ont la liberté de créer leur propre concept, cependant elles sont limitées par leurs propres capacités. Les matières scolaires peuvent être conçues sous une forme traditionnelle ou alternative (une intégration des matières scolaire). Si l'école profite de cette dernière option, l'intégration des contenus pédagogiques doit viser à

permettre aux élèves de mieux appréhender les contextes et de développer leur capacité à mettre en relation les acquis et les compétences. En même temps, l'intégration devrait soutenir au maximum les relations interdisciplinaires.

L'inclusion de thèmes dits transversaux dans le *Programme-cadre éducatif* contribue à la réalisation des objectifs de la politique éducative européenne. Ces sujets représentent des domaines de problèmes actuels du monde contemporain et une partie importante de l'éducation. Ils permettent de relier les contenus éducatifs de différents domaines. L'éducation des élèves devient plus complexe ce qui influence positivement le processus de formation et de développement des compétences clés. Les élèves ont la possibilité de se forger une vision intégrée d'une certaine problématique et d'appliquer un plus large éventail de compétences.

2.2. Langue et communication dans le *Programme-cadre éducatif* pour les écoles élémentaires et collèges

Le domaine éducatif *Langue et communication* comprend les matières *Langue et littérature tchèques*, *Langue étrangère* et *Seconde langue étrangère*. Cette dernière était initialement définie comme une matière facultative, mais depuis la rentrée 2013, elle fait partie des matières obligatoires enseignées au collège. Ce domaine éducatif représente le pivot du processus d'apprentissage. L'enseignement des langues confère à l'élève des connaissances et des compétences qui lui permettent de percevoir les différents messages et de les comprendre. Il permet aussi de s'exprimer de manière appropriée et efficace, et d'appliquer et promouvoir les résultats de son apprentissage. Les matières *Langue étrangère* et *Seconde langue étrangère* contribuent aussi à la compréhension et à la découverte de faits qui dépassent le domaine de l'expérience médiatisé par la langue maternelle.

L'enseignement obligatoire de la première langue étrangère dans les écoles élémentaires et collèges est inclus de la troisième année jusqu'à la fin des neuf années de la scolarité de base, avec une répartition du temps minimum de trois heures de cours par semaine. Les élèves commencent donc l'enseignement obligatoire de leur première langue étrangère à partir de la troisième année de l'école élémentaire. Or, les écoles sont autorisées à proposer l'apprentissage de cette matière encore plus tôt (à partir de l'école primaire), ce qui est pratiqué dans certaines écoles de la République tchèque. Excepté quelques collèges spécifiques où l'apprentissage d'une autre langue étrangère est justifié, les élèves doivent d'abord se voir proposer des cours d'anglais comme première langue étrangère. La Seconde langue étrangère est actuellement obligatoire à partir de la septième ou huitième année du collège, avec un volume horaire minimal pour cette matière de six heures d'enseignement, qui peuvent être réparties sur le nombre d'années d'enseignement choisi. L'offre des langues dépend des enseignants disponibles.

Mais il s'agit le plus souvent de l'enseignement de l'allemand et du russe, et dans une moindre mesure de l'espagnol ou du français (Lemonnier, 2023).

Pour la première langue étrangère, dont l'acquisition a commencé au plus tard en troisième année de l'école élémentaire, et qui est principalement l'anglais, le niveau de compétence de sortie requis est A2, en référence au *Cadre européen commun de référence pour les langues*. En seconde langue étrangère, les élèves du collège doivent atteindre le niveau de compétence de sortie A1.

En ce qui concerne le contenu et les résultats attendus du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* pour ces matières, il se réfère directement au *Cadre européen commun de référence pour les langues* et les descripteurs de niveaux de compétence en communication qui y sont décrits. De même, les normes pour les langues étrangères, faisant partie intégrante du *programme-cadre éducatif*, s'inspirent du *Cadre européen commun de référence pour les langues* et des modèles des examens internationaux (*A1 Movers*, *A2 Flyers*, *A2 Key for schools*, *Goethe-Zertifikat A1*, *DELF junior A1*), qui déterminent l'atteinte du niveau de compétence de communication A2 et A1 dans les compétences de réception, production et interaction orales et écrites.

En pratique, les enseignants ont la possibilité de s'appuyer non seulement sur des méthodes des langues et du matériel pédagogique adapté, qu'ils peuvent choisir librement parmi les offres d'éditeurs nationaux et étrangers, mais également sur des descriptions détaillées du contenu des niveaux de référence pour les différentes langues européennes enseignées dans les écoles tchèques. Or, si les nouveaux diplômés qui ont suivi la formation initiale dans des facultés de pédagogie sont bien formés aux sujets actuels de la didactique des langues étrangères étudiées, ce n'est pas le cas pour tous les enseignants qui ne se renseignent pas ou qui ne sont pas obligés de suivre des formations continues pour connaître par exemple les niveaux du Cadre. Ils peuvent ensuite exiger que les élèves apprennent tous les éléments lexicaux contenus dans le manuel. Et dans un grand nombre de cas, le contenu du manuel dépasse largement le niveau A1 (Suquet, 2016).

2.3. Résumé de cette période

Depuis 2004, le modèle de réforme curriculaire basé sur le curriculum à deux niveaux a été influencé par des expériences et des recommandations étrangères. La réforme a mené à l'harmonisation de la politique éducative avec d'autres États membres de l'Union européenne et a profité des ressources financières du Fonds social européen pour sa mise en œuvre. Cependant, l'anglais a été favorisé vis-à-vis d'autres langues étrangères ce qui a créé une certaine homogénéisation langagière dans le pays.

La réforme favorisait avant tout les enseignants proactifs et informés. Cependant, le texte du *Programme-cadre éducatif* était plutôt vague dans la spécification des objectifs d'apprentissage (ce que les élèves doivent savoir et quelles compétences ils doivent posséder exactement à différentes étapes du processus d'apprentissage). Là encore, les enseignants de langues étrangères avaient un accès libre aux outils créés pour soutenir l'enseignement des langues étrangères en Europe. Les enseignants d'autres matières n'ont pas bénéficié d'un système de soutien suffisant pour la création de programmes d'enseignement scolaire. Il arrivait ainsi que des enseignants se sont résignés au processus de création de leurs propres programmes scolaires. Paradoxalement, on a observé alors une baisse du niveau des résultats des élèves tchèques dans les comparaisons internationales de l'OCDE. Les experts de cette organisation ont alors recommandé aux responsables de la politique éducative tchèque de définir des normes d'éducation qui préciseraient davantage les objectifs de l'enseignement et ses résultats dans les écoles tchèques (Santiago, et al., 2012).

Pour soutenir les écoles, l'institut national de l'éducation (*Národní ústav vzdělávání*) a commencé à créer des supports interactifs contenant des informations de base et des procédures pour modifier le programme d'enseignement scolaire avec des instructions méthodologiques et des exemples concrets. Malgré cette aide, il y a eu des protestations officielles de l'association des enseignants et des directeurs d'école, principalement contre l'introduction généralisée de l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères (ce qui a entraîné une réduction des heures disponibles et des problèmes d'organisation) et l'enseignement inclusif (auquel les écoles n'étaient pas suffisamment préparées).

3. Réforme du *Programme-cadre éducatif* pour les écoles élémentaires et collèges

Près de vingt ans se sont écoulés depuis la création de la première version officielle du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges*. Beaucoup de choses ont changé dans la société durant cette période. Cependant, les *Programmes-cadres éducatifs* n'ont subi que des révisions partielles, qui ne reflètent pas entièrement ces changements. Le ministère de l'Éducation tchèque a donc décidé d'une réforme plus approfondie du *Programme-cadre éducatif*. La réforme est dirigée par des experts des domaines de l'éducation, de la pédagogie, de la législation et d'autres domaines pertinents. L'équipe comprend des employés du ministère de l'Éducation, des directeurs d'école, du personnel enseignant et des experts des établissements d'enseignement. Les groupes de travail sur la réforme comprennent un groupe directeur axé sur l'analyse de l'état actuel du programme éducatif, l'identification des besoins et la communication avec le public, ainsi que des sous-groupes axés sur la création de nouveaux contenus éducatifs pour des domaines spécifiques. Chaque groupe a sa propre tâche et contribue au processus global de révision du programme éducatif.

De nombreuses discussions ont été suscitées autour des changements proposés. La discussion la plus controversée concernait la proposition de supprimer l'obligation d'apprendre une deuxième langue étrangère au collège. Selon les tenants de ce changement, la seconde langue étrangère surcharge inutilement des élèves et les empêche de choisir librement des matières pour lesquelles ils seraient plus doués. La seconde langue étrangère serait aussi l'obstacle qui pourrait empêcher les élèves d'atteindre le niveau requis dans leur première langue étrangère (l'anglais). De plus, en raison de la diversité de l'offre des secondes langues étrangères, il n'y a parfois pas de continuité dans ce domaine dans les écoles secondaires, où les élèves poursuivent leurs études après avoir terminé leur scolarité de base. Or, dans ces arguments, les auteurs des modifications proposées n'ont pas tenu compte du fait que l'objectif principal de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (avec un niveau de compétence à acquérir de A1 selon le *Cadre européen de références pour les langues*) est principalement de créer une relation positive envers les langues étrangères. De plus, la continuité lors de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère n'est pas forcément indispensable, car les stratégies et les habitudes d'acquisition d'une deuxième langue étrangère permettent le transfert des compétences acquises et c'est l'apprentissage d'une autre langue étrangère, n'importe laquelle, qui est ainsi favorisé.

3.1. Orientations principales de la réforme du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges*

Selon les auteurs de la réforme, la nouvelle forme du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* (qui pourrait rentrer en vigueur à partir de l'année scolaire 2024-2025) devrait conduire à une plus grande clarté et à une définition plus précise du contenu du programme. Les enseignants devraient bénéficier d'un soutien accru sous la forme de supports méthodologiques faciles à utiliser pour vérifier les résultats scolaires. Le nouveau curriculum devrait permettre d'individualiser davantage les apprentissages et de réduire la proportion d'échecs scolaires. En même temps, les changements prévus devraient modifier positivement l'atmosphère dans les écoles pour mener à une plus grande satisfaction des acteurs du processus éducatif.

La réforme est principalement basée sur la *Stratégie 2030+* (MŠMT, 2019), le document central pour le développement du système éducatif de la République tchèque pour la décennie en cours. Elle s'appuie également sur des études analytiques de l'Institut pédagogique national (*Národní pedagogický institut České republiky*) ou des institutions internationales (OCDE, Conseil de l'Europe, UNESCO). Partant des problèmes antérieurs lors des révisions du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges*, cette réforme met l'accent sur la préparation et la communication. Elle part du document *Hlavní směry revize RVP ZV* (MŠMT, 2022), qui a été formulé par un groupe d'experts constitué au sein du ministère de l'Éducation nationale, et sa version de travail a été soumise aux commentaires publics. En outre, des groupes de travail de

collaborateurs et de consultants de l'Institut pédagogique national ont été sélectionnés, et une plate-forme a été créée pour informer des étapes et de l'avancement de la révision.

Tel qu'indiqué dans la *Stratégie 2030+* (MŠMT, 2019), la réforme du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* vise à :

1. *Axer davantage l'éducation sur l'acquisition des compétences nécessaires à la vie civique, professionnelle et personnelle active.*

2. *Réduire les inégalités d'accès à une éducation de qualité et permettre le développement maximal du potentiel des élèves.*

Plus précisément, les changements concernent l'ajustement du programme tout en maintenant le concept des compétences. Ils se concentrent principalement sur une compréhension plus approfondie d'un plus petit volume du contenu d'enseignement ou l'introduction de *points nodaux* pour vérifier le niveau de développement et d'acquisition des compétences. De plus, la répartition du temps des matières obligatoires et facultatives devrait favoriser un plus grand choix des matières en option pour permettre une modularité et une plus grande individualisation de l'enseignement adapté aux intérêts des élèves.

3.2. Réforme des matières Langue étrangère et Seconde langue étrangère

La promotion du multilinguisme devrait être l'un des objectifs majeurs de l'enseignement. Dans le concept actuel des changements prévus, le ministère propose de déplacer l'enseignement de la seconde langue étrangère (allemand, russe, espagnol et français) depuis les matières obligatoires vers les matières optionnelles. Ainsi, selon les protagonistes de la réforme, la seconde langue étrangère ne sera pas a priori supprimée. L'obligation des établissements scolaires de proposer cette matière aux élèves serait maintenue et son enseignement réalisé, sous condition qu'il y ait un intérêt suffisant pour celle-ci. Ce domaine d'enseignement serait facultatif pour les élèves et ils pourraient donc choisir à la place d'autres matières scolaires, telles que la conversation dans la première langue étrangère, l'informatique, des ateliers pratiques ou des jeux sportifs. Les élèves pourraient ainsi choisir des contenus pédagogiques en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs talents, ce qui leur permettrait d'éprouver un sentiment de réussite.

Les représentants du groupe de travail du domaine éducatif *Langue et communication* (Maříková-Tůmová, 2022) soulignent trois caractéristiques fondamentales positives du texte actuel du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* :

1. Les matières scolaires *Langue et littérature tchèques*, *Langue étrangère* et *Seconde langue étrangère* font partie du domaine éducatif *Langue et communication*, et ce domaine occupe une position centrale dans le *Programme-cadre éducatif*.

2. Les exigences relatives à l'enseignement de la première langue étrangère et de la seconde langue étrangère sont basées sur le contenu international du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

3. Dans le texte actuel du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges*, il existe des mesures bien développées permettant de remplacer le contenu éducatif des matières *Langue étrangère* et *Seconde langue étrangère* aux élèves à besoins éducatifs particuliers. Ceci répond à l'exigence de différenciation et d'individualisation de l'enseignement.

Concernant les objectifs centraux de la *Stratégie 2030+* mentionnés plus haut, les représentants du groupe de travail précité rappellent que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* ainsi que son complément de 2018 reposent sur le modèle des compétences et sont en accord avec le premier objectif stratégique. Ils s'identifient également avec le deuxième objectif et expriment leur conviction que l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères (à l'exclusion des élèves pour lesquels l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas recommandé) entraînera une réduction des inégalités d'accès à un enseignement de qualité. De plus, il permettra aux élèves de maximiser leur potentiel. Ils soulignent qu'en cas de suppression de l'enseignement obligatoire de la seconde langue étrangère au collège, la République tchèque irait à l'encontre de la tendance générale des États membres de l'Union européenne et serait en conflit avec les recommandations des institutions de l'Union européenne et du Conseil de l'Europe. Les membres de ce groupe de travail attirent également l'attention sur le fait que dans le contexte tchèque, la première langue étrangère a longtemps été l'anglais, remplissant aujourd'hui une fonction de moyen de communication global. En déplaçant l'enseignement de la seconde langue étrangère vers les matières à option, l'école et l'État font savoir à l'élève que la seconde langue étrangère n'est qu'une activité de loisir, contrairement aux autres matières obligatoires. Ceci serait en opposition directe avec le concept de soutien au multilinguisme, auquel la République tchèque s'est engagée au sein de l'Union européenne. Le maintien de la seconde langue étrangère dans l'école dépendrait donc du soutien et de la motivation de l'élève à choisir une matière qui lui demanderait de fournir un plus grand effort cognitif. Les membres du groupe de travail jugent cela risqué et socialement discriminatoire.

De nombreux experts du domaine de la formation en langue attirent l'attention sur ce fait. Nádvorníková (2022) rappelle que la tendance européenne est au soutien du multilinguisme, et que dans la majorité des pays de l'Union européenne, la seconde langue étrangère est obligatoire (Danemark, Estonie, Lituanie, Lettonie, Pays-Bas, Pologne, etc.) ou du moins reçoit un soutien institutionnel important (Suède).

Elle rappelle qu'en Slovaquie (très proche de la République tchèque au niveau de l'organisation politique et sociale), la suppression de l'enseignement obligatoire de la seconde langue étrangère au collège en 2015 a entraîné une baisse, voire une disparition de cette matière scolaire dans de nombreuses écoles. D'autres études (Bakešová, Delalande, 2022) pointent par exemple l'importance de la maîtrise des langues étrangères comme condition d'accès à l'emploi. La suppression de l'enseignement de la seconde langue étrangère dans des collèges conduirait probablement à une diminution du nombre de demandeurs d'emploi qui, en plus de l'anglais, maîtriseraient également une autre langue étrangère (ce qui est déjà rare sur le marché du travail).

3.3. Résumé de cette période

La réforme actuellement prévue du *Programme-cadre éducatif pour les écoles élémentaires et collèges* est certainement souhaitable. Le nouveau texte du *Programme-cadre éducatif* doit être formulé de manière à refléter les principes de l'enseignement moderne et à être compréhensible par ses utilisateurs. Grâce à cette réforme, l'éducation devrait mieux préparer les élèves à la vie et au travail au XXI^e siècle. Cependant, la suppression de la seconde langue étrangère comme matière obligatoire au collège ne s'appuie sur aucune recherche qui décrirait l'état réel de l'enseignement de cette matière dans les écoles tchèques et son inutilité présumée. Il y a un désaccord évident sur cette question entre le panel d'experts et les représentants du groupe de travail pour le domaine éducatif *Langue et communication*. Or, le processus d'approbation de la réforme est toujours en cours et aucune décision claire n'est encore prise concernant le statut de la *Seconde langue étrangère* au collège. Les représentants du groupe de travail demandent donc l'ajout dans le texte du programme des objectifs sur la médiation et sur la compétence plurilingue et pluriculturelle. Ils attendent également une décision concernant l'enseignement de la seconde langue étrangère au collège et la présentation d'arguments solides sur la base desquels cette décision serait prise.

Conclusion

La mise en place du curriculum est un processus complexe et sa forme est influencée par de nombreux acteurs et facteurs (politiciens, économistes, ministère et travailleurs dans l'éducation, résultats de la recherche, expérience internationale, opinions d'experts et du grand public, médias, etc.). La forme finale du curriculum est donc le résultat de diverses considérations et compromis. Cependant, les modifications du curriculum doivent être mises en œuvre judicieusement et appuyées par des arguments solides pour éviter les erreurs qui puissent entraîner des conséquences néfastes.

À partir des caractéristiques des programmes éducatifs étudiés et de leur conception de l'enseignement des langues étrangères, nous constatons que les programmes

éducatifs, du fait de leur nature, ne révolutionnent pas l'enseignement d'une matière donnée. Le programme éducatif lui-même est davantage un document législatif et un outil de travail, définissant le concept, les objectifs et le contenu éducatif à un niveau et un type d'école donnés. Pour la compréhension et l'utilisation correctes des programmes éducatifs, la formation didactique professionnelle des enseignants, que ce soit dans le cadre de la formation initiale ou continue, est extrêmement importante. Il convient de souligner que quel que soit le programme éducatif, les résultats de l'enseignement d'une langue étrangère ou d'une autre matière scolaire sont toujours influencés par la manière d'appliquer des méthodes et des formes de travail suscitant l'intérêt des élèves et leur activité. Même le programme pédagogique le mieux pensé ne peut à lui seul être le gage d'un enseignement de qualité et d'efficacité. Le plus important est que l'enseignant arrive à comprendre pourquoi il est nécessaire d'être actif, de se former constamment dans son domaine et de transférer les compétences acquises dans sa pratique de l'enseignement.

La principale caractéristique commune des réformes curriculaires dans les pays démocratiques est l'effort de créer des outils de qualité qui assureraient une préparation à la vie au XXI^e siècle et contribueraient à façonner les compétences, attitudes et valeurs nécessaires des élèves. L'un des objectifs fondamentaux de l'éducation actuelle au niveau international est le soutien du multilinguisme. Il devrait donc ressortir des programmes éducatifs nationaux que l'État valorise et soutient la diversité linguistique et le multilinguisme des participants du processus éducatif. Si l'objectif de l'éducation est de transmettre des compétences de base pour augmenter les chances de réussite dans la vie, l'enseignement obligatoire de deux langues étrangères en tant que compétences élémentaires devrait en être au cœur.

Bibliographie

Bakešová, V., Delalande, H. 2022. « Francouzština a její potenciál na trhu práce v ČR ». *Řízení školy*, n° 12, p. 36-39.

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Lemonnier, M. 2023. « Výuka cizích jazyků na základních a středních školách v letech 2005 až 2023 v České republice ». *Cizí jazyky*, n° 5, p. 13-25.

Maříková-Tůmová, J. et al. 2023. *Koncepce revize vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace*. Praha : NPI.

MŠMT. 1991. *Učební osnovy základní školy*. Praha : Fortuna.

MŠMT, 1995. *Standard základního vzdělávání*. Praha : MŠMT.

MŠMT. 1996. *Vzdělávací program Základní škola*. Praha: Fortuna.

MŠMT. 1997a. *Vzdělávací program Obecná škola*. Praha: MŠMT.

- MŠMT. 1997b. *Vzdělávací program Národní škola*. Praha: SPN.
- MŠMT. 2005. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: VÚP.
- MŠMT. 2019. *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+*. Praha: MŠMT.
- MŠMT. 2022. *Hlavní směry revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. Praha : MŠMT.
- Nádvorníková, O. (2022). « Význam výuky dalšího cizího jazyka v základním vzdělávání a možné důsledky jeho zrušení jako povinného předmětu. » *Cizí jazyky*, nº 5, p. 50-62.
- Santiago, P. et al. 2012. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Czech Republic 2012*. Paris: OECD.
- Suquet, P. 2016. *Jazykový obsah učebnic pro začátečníky a referenční úroveň A1*. Brno: Masarykova univerzita.
- Tupý, J. 2018. *Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989-2017*. Brno: Masarykova univerzita.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légalles consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





Les défis de la médiation des textes littéraires pour des étudiants-futurs enseignants de français en République tchèque

Václava Bakešová

Université Masaryk, République tchèque

bakesova@ped.muni.cz

<https://orcid.org/0000-0001-8736-3506>

Anna Luběnová Morales

Université Masaryk, République tchèque

a.lubenovamorales@mail.muni.cz

<https://orcid.org/0009-0006-9663-5386>

Reçu le 26-09-2023 / Évalué le 15-10-2023 / Accepté le 09-11-2023

Résumé

Dans la formation de futurs enseignants de français langue étrangère, la littérature a un double objectif : il ne s'agit pas seulement de transmettre le contenu d'un texte littéraire, mais celui-ci sert aussi de point de départ pour différentes réactions et/ou activités : communicatives, créatives ou critiques. Cet article présente une recherche de médiation de quelques extraits littéraires dans le cadre d'un cours de littérature française du XX^e siècle faisant partie d'un programme universitaire pédagogique en République tchèque. La recherche a été réalisée en vue de revoir le choix des textes convenables pour ce cours, d'étudier les possibilités de leur médiation, lecture et réception au niveau B2 et le potentiel de ces processus pour différentes activités suivant la lecture (production orale et écrite et interaction).

Mots-clés : textes littéraires, lecture en langue étrangère, médiation, formation des futurs enseignants, sensibilisation et expression culturelles

The Challenges of Literary Text Mediation for Future Student Teachers of French as a Foreign Language in the Czech Republic

Abstract

In a training programme for future teachers of French as a foreign language, literature has a double objective: it is not only about transmitting the content of a literary text, but also using it as a starting point for various responses and/or activities: communicative, creative, or critical. This article presents mediation research of some literary extracts from the syllabus of a 20th century French literature course that is part of a university teacher training program in the Czech Republic. This research was carried out with the aim to review the choice of suitable texts for this course, to study the possibilities of their mediation, reading and reception at a B2 level and the potential of these processes for different activities following the reading (oral and written production and interaction).

Keywords: literary texts, reading in a foreign language, mediation, training for future teachers, cultural awareness and expression

Introduction¹

Dans les cours de littérature française faisant partie des programmes universitaires dédiés à la formation des futurs enseignants de langues étrangères, la lecture de textes littéraires ou d'extraits de ces textes, dont l'authenticité documente ce qui a été expliqué sur le courant artistique, sur le contexte historique et culturel entourant la naissance des textes ou sur l'écriture de leurs auteurs, est systématiquement exigée. Or, la médiation de ces textes ne vise pas seulement à élargir les connaissances ou approfondir les compétences culturelles des étudiants de langues mais elle a également pour but de rendre disponibles plus de ressources interculturelles. Les textes littéraires entrent ainsi au service du processus d'acquisition d'une langue étrangère, mais aussi de son enseignement et/ou apprentissage. Dans cette étude, nous examinons le potentiel de cette médiation selon les documents européens actuels (CECR, 2001 ; Candelier, 2012 ; Little, Perclová, 2012 ; Schneider, Lenz, 2012), surtout le plus récent *Volume complémentaire du Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR VC, [2018] 2021). Nous nous penchons aussi sur la manière dont les activités de médiation enrichiraient les cours de littérature et pourraient les orienter vers une meilleure préparation des futurs enseignants de langues, plus spécifiquement de Français langue étrangère (FLE). Comme la médiation et la lecture des textes littéraires dans l'enseignement des langues étrangères sont des sujets réapparus dans le discours universitaire concernant aussi la formation des enseignants de langues (Naturel, 1995 ; Séoud, 1997 ; Kyloušková, 2007 ; Fiévet, 2013) et les thématiques de la recherche actuelle (Riquois, 2019 ; Defays et al., 2014 ; Godard, 2015 ; Cuq, Gruca, [2002]2017 ; Maillard de la Corte Gomez, 2019 ; Lalinská et al., 2020 ; Puchovská, 2022), il s'agit d'un champ à explorer et même peut-être à (re)définir. Après avoir posé un cadre théorique qui englobe les notions de médiation et de lecture en langue étrangère, la réflexion thématique proposée dans cet article se basera sur quelques activités de médiation de textes dans l'un des cours de littérature, réalisé en automne 2022 en République tchèque au sein de l'établissement des auteurs, dont l'objectif était de mieux comprendre les textes littéraires et de contribuer, tout simplement, à une réception plus profonde de la culture cible.

¹ L'article est le fruit d'une étroite collaboration entre les coauteurs. Václava Bakešová, auteur principal, a rédigé les parties 1 et 3. Elle a conçu la recherche et a interprété les données collectées dans son cours de littérature. Anna Luběnová Morales a surtout pris en charge la deuxième partie de l'article portant sur la lecture en langue étrangère, mais elle a aussi contribué, par sa réflexion, à la partie concernant la médiation des textes (partie 3.2). Nous remercions également notre collègue Daniela Veškrnová pour ses commentaires pertinents à propos de la médiation en français langue étrangère, sujet principal de sa recherche.

1. Médiation des textes

La médiation, ainsi que l'interaction, s'associent aux activités langagières de réception (orale et écrite) et de production (orale et écrite), définies dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR, 2001 : 18). « [L]a notion de médiation avait été introduite dans le CECR dans l'enseignement et l'apprentissage des langues, comme un des quatre modes de communication, à savoir : réception, interaction, production et médiation » (CECR VC, [2018] 2021 : 34). Désormais, les quatre modes d'activités sont désignés dans les ouvrages de didactique des langues étrangères (Piccardo, 2012 ; North, Piccardo, 2017 ; Cuq, Gruca, [2002] 2017 ; Defays, 2020 ; etc.). Ces activités sont, de plus, entrées dans le *Volume complémentaire* du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR VC, [2018] 2021) et bénéficient d'une description détaillée. L'accent y est mis « sur les deux notions clés que sont la co-construction du sens dans l'interaction et le va-et-vient entre le niveau individuel et social dans l'apprentissage de la langue, principalement à travers la conception de l'utilisateur/apprenant comme acteur social » (CECR VC, [2018] 2021 : 34). Selon Boiron, « nous sommes souvent en situation de "médiation" sans trop nous en rendre compte » (2022 : 60). Girardet, l'un des auteurs de manuels de la maison d'édition CLE International², le complète et met en valeur deux éléments liés à la médiation : la co-construction du sens et son approche actionnelle (Girardet, 2022 : 59). Aussi de nombreuses études sur l'enseignement de différentes langues étrangères montrent-elles que les recherches sur la médiation se sont ouvertes à de nouvelles perspectives dans l'appropriation des langues (Zarate, 2004 ; North, Piccardo, 2017 ; Marečková, 2021 ; Veškrnová, 2022 ; etc.).

Dans le *Volume complémentaire*, on distingue parmi les activités de médiation trois types d'activités : la médiation de textes, la médiation de concepts et celle de la communication (North, Piccardo, 2017 ; CECR VC, [2018] 2021). La médiation de textes signifie le fait qu'on transmet à une personne le contenu d'un texte auquel elle n'aurait pas accès en raison de différentes barrières (linguistiques, culturelles, sémantiques ou techniques). Les activités de médiation permettent de choisir la façon la plus appropriée pour parvenir au processus de compréhension dans une situation concrète. De plus, cette notion comprend aussi la médiation d'un texte pour soi-même (par exemple, une prise de notes pendant des cours, pendant sa propre lecture, etc.) ou toute réaction créative à des textes. Quant à la médiation de concepts, son objectif est de faciliter l'accès aux savoirs et aux concepts. « Cette médiation de concepts comprend deux aspects complémentaires : d'une part, construire et élaborer du sens et d'autre

² Jacky Girardet a co-signé par exemple ces manuels, à chaque fois de plusieurs niveaux, allant de A1 à C1/C2 : *Panorama*, *Écho*, *Écho Junior*, *Le Nouveau sans frontières*, *Campus*, *Tendances* ou *Talents*. Nous ne mentionnons pas les années de publication des méthodes, vu leurs différentes éditions et composantes (méthode, activités d'élèves, livres d'enseignant).

part, s'assurer de bonnes conditions pour des échanges conceptuels et créatifs » (Girardet, 2022 : 59). L'objectif de la médiation de la communication est de créer un espace pluriculturel, d'agir en tant que médiateur dans des situations informelles, de faciliter la communication dans des situations sensibles ou conflictuelles (CECR VC, [2018] 2021 : 97-98). Tous ces éléments montrent que l'enseignement et l'apprentissage des langues doivent s'effectuer en se basant sur la relation de leurs acteurs à la société, mais aussi à l'entourage de l'élève, y compris ses réseaux sociaux ou ses connaissances informatiques (Longuet, Springer, 2018). « Outre la médiation interlinguistique, cette approche prend aussi en compte la médiation liée à la communication et à l'apprentissage ainsi que la médiation sociale et culturelle » (CECR VC, [2018] 2021 : 35).

Pendant les cours de littérature, la médiation de textes est un processus naturel et attendu (Cuq, Gruca, [2002]2017). Cependant elle comporte plusieurs étapes à travers lesquelles la médiation apparaît sous plusieurs aspects (médiation de la part de l'enseignant vers l'étudiant ; médiation de l'étudiant pour soi-même et médiation de la part de l'étudiant vers l'enseignant ou les autres étudiants) (CECR VC, [2018] 2021 : 109). De surcroît, ces activités s'inscrivent dans le développement de la compétence culturelle, plus précisément de sa dimension interculturelle et de sa composante interprétative (Beacco et al., 2004). La culture découverte par la lecture est soumise aux représentations sociales influencées par la propre culture du lecteur, ainsi que l'indique François Schmitt dans son ouvrage comparant la situation en France et en Slovaquie :

La voie d'accès à la connaissance de la culture de l'autre est donc la rencontre des cultures qui prédispose le sujet, en situation interculturelle, à comparer sa propre culture avec celle de l'autre et se place ainsi d'emblée dans le champ disciplinaire de la comparaison interculturelle (Schmitt, 2015 : 5).

La lecture des textes dans les cours de littérature est donc un processus doté de plusieurs finalités en lien avec la médiation. Il s'agit d'abord du choix des textes : l'enseignant qui choisit consciemment ces textes et les propose aux étudiants devient ainsi médiateur de leurs valeurs, de la culture enseignée (Veškrnová, 2022 ; Cuq, Gruca, [2002]2017). Ensuite, les étudiants lisent les textes : cette étape comprend dans un premier lieu la médiation d'un texte pour soi-même et dans un second lieu, la préparation d'une réaction aux textes littéraires, orale ou écrite (Riquois, 2019). Enfin, d'autres activités suivent cette étape préparatoire, celles de la production orale, écrite ou de l'interaction afin de terminer ce processus (Riquois, 2019 ; Godard, 2015 ; Fiévet, 2013). Avant d'aborder les résultats d'une recherche menée sur la médiation de textes littéraires dans un cours, rappelons à nouveau les notions de base de la procédure intégrée à ces activités, celle de la lecture.

2. Lecture des textes littéraires dans l'enseignement des langues

Dès le début des études universitaires, on demande aux étudiants de lire différents genres de textes en français (par exemple des études de spécialisation en linguistique, en didactique, en culture ou différents textes à analyser ou commenter), souvent sans distinguer le niveau du texte. Dans les cours de littérature, il s'agit de textes authentiques qui ne sont pas toujours appropriés au niveau des étudiants-lecteurs (par exemple ceux de Marcel Proust, André Breton ou Jean-Paul Sartre), ce qui aboutit parfois à une déception car la lecture de textes des niveaux beaucoup plus élevés devient une tâche insurmontable et reste démotivante. Selon Cornaire, ceci est la conséquence logique pour les lecteurs qui n'ont pas la compétence linguistique suffisante pour la lecture en langue seconde (1991 : 51). Dans son étude, elle constate que la lecture en langue étrangère est souvent accompagnée d'inquiétude et d'incertitude de la part des lecteurs et que cette activité ne leur apporte ni satisfaction, ni plaisir si le niveau est largement dépassé. Par contre, selon Riquois : « Devenir un lecteur autonome et expert, c'est avoir adopté une posture de lecteur et être devenu un sujet lecteur acteur de sa lecture et confiant dans ses compétences. » (Riquois, 2019 : 14). Ceci signifie que le médiateur des textes fait attention à la correspondance du niveau du texte et du niveau des étudiants pour qu'ils puissent adopter cette posture de lecteur capable de lire les textes proposés, de les commenter, d'agir à partir d'eux tout en ayant conscience de sa capacité à le faire (*ibidem*).

La définition du *sujet lecteur* est développée dans l'ouvrage d'Annie Rouxel et Gérard Langlade, la notion y est présentée comme « une identité plurielle, mobile, mouvante faite de moi différents qui surgissent selon les moments du texte, les circonstances de sa lecture et les finalités qui lui sont assignées » (Rouxel, Langlade, 2005 : 15). Estelle Riquois reprend le terme et l'élargit ainsi pour un contexte pédagogique :

L'objectif est de redonner du sens à la lecture en classe et en dehors de la classe pour remotiver les élèves et les amener à lire davantage. En leur redonnant une place dans le processus de réception du texte littéraire, en leur permettant d'exprimer une parole personnelle, on redynamise la lecture et on crée un espace de créativité potentielle où l'élève pourra exprimer ce qu'il ressent (Riquois, 2019 : 14).

Cette plus grande liberté d'expression autour de la lecture renforce la confiance des étudiants en eux-mêmes et permet de développer leur capacité de lire et de dire ouvertement ce qu'ils en pensent, comment le texte leur a parlé, les a influencés ou vers quelle réflexion il les a menés, quelles questions il a évoquées en eux, etc. Plus leur compétence culturelle est développée, plus ils comprennent les textes et leur confiance en eux en tant que lecteurs peut croître ([Lalinská], 2020 : 87). Il est évident que la confiance en soi doit être accompagnée d'une confiance dans le groupe où le débat d'après-lecture se réalise. Il faut donc créer pendant les cours un espace ouvert et

respectant les expressions personnelles de chacun. Cette lecture devient, d'après Anne Godard, certes un outil d'apprentissage, mais la rencontre avec la littérature permet surtout un « développement personnel : exploration à la fois de la culture et de soi-même [...] ou échappée imaginaire libératrice » (Godard, 2015 : 295).

3. Textes littéraires au service de l'enseignement et de l'apprentissage du français

3.1. Présentation de la recherche

Après une réflexion plutôt théorique, passons à la description et à l'interprétation d'une recherche qualitative menée dans le cours de littérature des XX^e et XXI^e siècles à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk entre les mois de septembre et décembre 2022. Cette recherche prolongeait une expérience positive de la promotion précédente au sein de laquelle les étudiants lisaient avec intérêt et aimaient discuter vivement et librement sur leurs impressions de lecture et sur leurs réflexions. On a pu constater qu'ils étaient de vrais sujets lecteurs, confiants en eux-mêmes (Riquois, 2019). Une activité de médiation écrite (optionnelle) était prévue en 2022 avec l'intention d'aider les étudiants à s'exprimer plus facilement pendant les interactions d'après-lecture effectuées dans les séminaires en présentiel, ce qui correspond à la médiation orale des ressentis de leurs lectures préalables ou aux activités décrites dans le *Volume complémentaire* comme visant à « exprimer une réaction personnelle à l'égard des textes créatifs » (CECR VC, [2018] 2021 : 112–113). Le groupe mixte comptait 12 étudiants.

3.2. Médiation des extraits de la littérature française du XX^e siècle

Comme la médiation générale au niveau B2 a pour but d'« établir un climat favorable à l'échange des idées et faciliter la discussion sur des questions sensibles, [et] indiquer son appréciation des différents points de vue » (CECR VC, [2018] 2021 : 98), cette activité correspondait au niveau des étudiants et devait les rendre plus confiants en eux-mêmes dans leur lecture, dans la réception et compréhension des textes, mais aussi dans leur production orale autonome. Parmi les activités proposées par le *Volume complémentaire*, dans le chapitre dédié au traitement des textes, les apprenants sont invités entre autres, (1) à « exprimer une réaction personnelle à l'égard de textes créatifs (dont la littérature) » et (2) à « analyser et formuler des critiques de textes créatifs (dont la littérature) » (CECR VC, [2018] 2021 : 109). La tâche optionnelle de ce cours en question a donc correspondu aux attentes des auteurs du document, ainsi qu'au niveau des étudiants.

Le niveau B2 de médiation prévoit des interactions « sur des sujets liés à ses centres d'intérêt professionnel, éducationnel et personnel, et [il suppose la capacité de] clarifier les opinions et les intentions des locuteurs » (CECR VC, [2018] 2021 : 98), tandis que c'est seulement au niveau C1 que le locuteur peut « transmettre clairement et couramment

et dans un langage bien structuré les idées importantes de textes longs et complexes, liés ou non à ses propres centres d'intérêt et intégrer les aspects évaluatifs et la plupart des nuances » (*ibidem*). Afin de pouvoir progresser vers cet objectif, il a donc été demandé aux étudiants de la 3^e année de Licence, du programme de Français pour l'enseignement, avec un niveau de français prévu de B2, de prendre des notes tout au long du semestre pendant leur lecture des extraits de textes littéraires proposés, qu'il fallait préparer à la maison pour chaque cours, et ensuite, de remplir une *fiche de lecture*³ avec quelques questions auxquelles il fallait répondre : le titre de l'extrait/de l'œuvre, sa maison d'édition et l'année de sa 1^{re} publication, le genre du texte et son courant littéraire ; puis, les catégories d'espace, de temps et des personnages. En plus de cela, il y avait un espace pour introduire leurs commentaires personnels et éventuellement aussi des citations provenant d'ouvrages critiques. Pendant le cours suivant chaque lecture, le groupe a été invité à s'exprimer sur leurs impressions à la lecture des textes et sur les traits caractéristiques de chaque texte selon le programme du semestre et les courants littéraires travaillés progressivement. Il s'agissait de l'interaction entre les étudiants eux-mêmes et entre les étudiants et l'enseignant.

Les douze étudiants⁴ ont accepté l'activité proposée et ont rendu en tout 57 fiches de lecture (FL), ce qui représente une moyenne de plus de quatre fiches par personne (allant d'une fiche jusqu'à douze fiches rendues : 1x une FL ; 2x deux FL ; 2x trois FL ; 3x quatre FL ; 1x six FL ; 2x huit FL et 1x douze FL). Les textes proposés sont soit de leur niveau, soit d'un niveau plus élevé. Il s'agit d'extraits de 27 textes authentiques permettant d'aborder quelques exemples de la création littéraire du XX^e siècle⁵. En rendant la fiche de lecture dans l'espace numérique du cours, les étudiants ont donné leur accord pour participer à cette recherche qui vise à retravailler le choix des textes pour les promotions suivantes, ainsi qu'à reformuler les consignes pour une lecture plus autonome des textes et pour les activités qui accompagnent les cours d'interactions déjà mentionnés après la lecture.

3.3. Lecture des étudiants et leurs réflexions

Les résultats de l'analyse des commentaires des étudiants confirment que certains textes leur ont posé des difficultés de compréhension. Ceci correspond aux expériences de l'équipe de Jean-Marc Defays qui mentionne des problèmes de compréhension surtout dans le domaine du vocabulaire, de la syntaxe et du style et qui appelle les textes les plus difficiles les « textes réticents » (Defays et al., 2014 : 55-56). Dans les commentaires, nous pouvons lire par exemple à propos de l'extrait d'*À la recherche du temps perdu* de Marcel Proust (1913) : « Selon moi, c'était aussi difficile de comprendre ce que l'auteur voulait dire au début [...] les gens préfèrent les auteurs modernes aux

³ Voir Annexe 2.

⁴ Nous les en remercions.

⁵ Voir Annexe 1.

plus anciens, car le texte d'aujourd'hui n'est pas si compliqué » (S1⁶) ou bien : « trop difficile de comprendre le texte » (S6). Concernant l'extrait de *La Nausée* de Jean-Paul Sartre (1938), nous trouvons : « Ce n'est pas facile à lire et parfois j'ai dû lire cet extrait plusieurs fois pour comprendre » (S1) ou : « La lecture de ce texte a été assez difficile pour moi. » (S10). Par contre, comme il s'agit de goûts de lecture subjectifs qui rejoignent des expériences déjà acquises, d'autres opinions divergent : « J'ai aimé lire cet extrait, c'était sympathique de découvrir les souvenirs d'enfance que le narrateur avait du simple fait de goûter une madeleine trempée dans le thé. » (S3).

Les écrits des étudiants témoignent de difficultés dans le domaine de la compréhension culturelle car la lecture des textes est demandée avant la mise en contexte de l'auteur, celle-ci n'étant proposée qu'au moment où les étudiants arrivent dans la classe et ont déjà lu les extraits prévus pour la séance. Spontanément, ils préfèrent les textes contemporains aux textes plus anciens : « Je pense que les textes d'aujourd'hui sont plus faciles à lire et qu'on arrive plus tôt au point de vue de l'auteur. » (S1). De plus, les participants au cours ne suivent pas la même formation⁷. Une opinion singulière et divergente montre aussi la diversité du groupe : « J'aime beaucoup la littérature existentialiste, cet extrait résonne parfaitement avec mon âme. Cela m'a fait réfléchir sur l'existence de tous les êtres et toutes les choses sur la planète. Je l'aimais beaucoup. » (S5). L'approche libre aux textes est documentée par les commentaires des étudiants qui osaient exprimer à plusieurs reprises leurs avis par les phrases « j'aime... » (S3 pour le texte de Proust, S1, S7 et S8 pour l'extrait *Nadja* de 1928 de Breton, S2 pour le poème de 1942 de Desnos, S5 et S11 pour l'extrait de Sartre, S2 et S5 pour la littérature expérimentale, S10 pour une partie d'*En attendant Godot* de 1953 de Beckett ou S5 pour la poésie de la deuxième moitié du XX^e siècle) ou « je n'aime pas... » (S1 pour *Nadja* de Sartre ou S4 pour le texte de Sartre). Nous pouvons trouver encore d'autres jugements : « trop difficile de comprendre le texte » (S6 pour l'extrait de Gide), « assez difficile » (S10 pour Sartre ou S5 pour Kundera), « très difficile » (S9 pour *Tournesol* de Breton) ou seulement « difficile » (S1 pour Proust, S8 pour *Nadja* de Breton et S5 pour Desnos), « intéressant » (S1 pour Proust, S10 pour de Gaulle, S8 pour Vercors, S9 et S12 pour Sartre, S7 pour Robbe-Grillet et S5 pour Butor, S2 et S6 pour Queneau, S12 pour Beckett et S5 pour Genet), « dépressif » (S9 et S12 pour Sartre). Un commentaire a même été écrit en tchèque (S9 pour *Tournesol* de 1923 de Breton, le considérant comme très difficile, avec des sens mystérieux cachés même en langue maternelle). Le choix de la langue de production étant libre, lorsqu'il s'agit d'une médiation de textes, la langue d'expression peut être décidée par l'étudiant (CECR VC, ([2018]2021).

⁶ Les étudiants créant l'échantillon de la recherche sont désignés par les lettres S (allant de S1 à S12).

⁷ Certains étudiants étudient le français en tant que programme complet (5), d'autres étudiants ont encore une autre spécialisation (7), ils n'ont donc pas autant de temps à consacrer à la littérature française, ni la même motivation, par contre certains peuvent comparer les activités proposées avec d'autres littératures étudiées, tchèque (2) ou anglophone (1).

3.4. Cours de littérature en réflexion

La recherche montre que quelques aspects des extraits proposés devraient être revus pour les promotions suivantes, comme le choix de textes pour le surréalisme et pour l'existentialisme ou bien l'ajout de quelques extraits d'écrivaines qui sont moins nombreuses et ce fait a été commenté dans l'une des interactions finales. Il paraît aussi que certains sujets sont déjà éloignés de la réalité des étudiants actuels, par exemple les problèmes sociaux mentionnés dans la pièce de Jean Genet *Les Bonnes* (1947) : « je ne suis pas sûre si je comprends ce que cette pièce de théâtre veut montrer ou encore quel sentiment devrait avoir le lecteur » (S5) ou les réflexions de Milan Kundera dans *L'Art du roman* (1986) : « C'est un texte assez difficile à la lecture parce qu'il suppose probablement certaine connaissance du parcours. » (S5). Par contre ni le contexte de départ du personnage principal de *La Modification* de Michel Butor (1957) ni le vocabulaire de l'extrait d'Alain Robbe-Grillet (*Les Gommages*, 1953) n'ont gêné la compréhension du texte : « Pour moi il s'agit d'un extrait du courant très intéressant. » (S5) ou : « C'est intéressant de voir comment une chose simple comme une tomate peut être décrite avec autant de détails. » (S7).

Si la lecture des extraits proposés était demandée et contrôlée, par contre la complétion des fiches était optionnelle en raison du faible nombre d'ECTS obtenables avec ce cours et de la priorité donnée aux autres devoirs. Les exposés oraux, présentations des œuvres intégrales lues par les étudiants au cours du semestre, étaient l'un des fondements de ces cours. Les étudiants ont eu le choix de textes intégraux au début du semestre. Leur liste diffère toujours des ouvrages lus en extrait afin d'avoir une plus grande diversité de lectures et d'approches littéraires. Certains des auteurs proposés dans le programme du cours ou dans la liste des choix des sujets d'exposés correspondent aussi aux auteurs recommandés par Jean-Claude Defays, comme p. ex. Camus, Prévert, de Saint-Exupéry, Schmitt, Le Clézio ou Gavalda (Defays et al., 2014 : 63).

Une phase de production orale a suivi la phase de lecture autonome. Chaque étudiante devait lire au moins un extrait sur deux proposés avant le cours en question. On pouvait donc s'attendre à un débat intéressant sur les questions que les textes avaient pu susciter. Ceux qui avaient rempli les fiches de lecture ou au moins avaient réfléchi aux éléments demandés dans ces fiches, avaient plus de facilités à exprimer leurs sentiments de lecture, leurs opinions, leurs appréciations ou désapprobations. Comme la médiation permet de choisir la langue dans laquelle la personne transmet le message demandé, les étudiants ayant des niveaux de français légèrement inférieurs pouvaient aussi s'exprimer à l'aide du tchèque, ce qui permettait aussi au groupe d'atteindre les objectifs du cours de littérature. La médiation est donc un processus bénéfique pour rendre les cours de lecture littéraire plus attrayants et plus ouverts, mais aussi plus libres, permettant en plus de développer la confiance en soi en

tant que lecteur sujet comme le confirme par exemple S1 dans son avis sur l'extrait de Proust : « Selon moi, c'était aussi difficile de comprendre ce que l'auteur voulait dire au début, mais en avançant dans le texte, c'était de plus en plus intéressant. »

Conclusion

Pour conclure, le niveau B2 de la médiation de textes ne propose pas explicitement les réactions sur des sujets éloignés des intérêts des locuteurs, ni l'intégration des nuances et des évaluations (CECR VC, [2018]2021 : xx), cependant l'un des objectifs majeurs de l'enseignement, surtout à l'université, est de pousser les apprenants à atteindre un plus haut niveau de compétences. Des activités supérieures au niveau réel du groupe peuvent être proposées, comme le montre l'expérience du cours présenté, mais à titre de travail optionnel avec le souci de ne pas trop alourdir l'espace de respect créé (Riquois, 2019) et de ne pas mettre en cause la confiance des étudiants en eux-mêmes comme lecteurs. Ces activités devraient donc rester présentes dans la mesure où elles permettent aux étudiants de garder encore leur posture de sujet lecteur. La médiation, telle qu'elle est définie et présentée de manière approfondie dans la didactique des langues (Zarate, 2004 ; North, Piccardo, 2017 ; Marečková, 2021 ; CECR VC, [2018]2021 ; Veškrnová, 2022), se révèle être une activité efficace et permettra encore de mieux adapter les démarches demandées aux étudiants en gardant le niveau nécessaire de travail. Constatons pour conclure que la lecture de textes littéraires ne représente dans l'enseignement des langues étrangères qu'un point de départ pour différentes autres activités, interactions ou bien réactions créatives ou critiques.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Boucquer, S., Porquier, R. 2004. *Niveau B2 pour le français. Un référentiel*. Paris : Dider.
- Boiron, M. 2022. « La médiation au quotidien de la classe ». *Le Français dans le monde*, n° 438, p. 60-61.
- Cornaire, C. 1991. *Le point sur la lecture*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. [2002]2017. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^e éd. Grenoble : PUG.
- Defays, J.-M., Delbart, A.-R., Hammami, S., Saenen, F. 2014. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Defays, J.-M. (dir.) 2020. *Le FLE en question. Enseigner le français langue étrangère et seconde*. Bruxelles : Mardaga.
- Fiévet, M. 2013. *Littérature en classe de FLE*. Paris : CLE International.

Girardet, J. 2022. « Un cadre pour la médiation ». *Le Français dans le monde*, n° 438, p. 58-59.

Godard, A. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.

[Lalinská] Horníčková, M. 2020. *Meranie čítanie s porozumením v druhom cudzom jazyku*. Praha : Verbum.

Kyloušková, H. 2007. *Jak využít literární text ve výuce cizích jazyků*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta.

Lalinská, M., Stranovská, E. Tardy, S., Žiak, P. 2020. *Intervenčný program čítania s porozumením pre francúzsky jazyk*. Praha: Verbum.

Longuet, F., Springer, C. 2018. *Autour du CECR. Volume complémentaire : médiation et collaboration. Une didactique de la Relation écologique et sociosémiotique*. Paris : Éditions des Archives contemporaines.

Marečková, P. 2021. « (Ne)Ztraceno v překladu: Nové pojetí mediace v Dodatku k SERRJ. » *Cizí jazyky*, vol. 64(3), p. 3-16.

Maillard de la Corte Gomez, N. 2019. « Le texte littéraire, lieu de rencontre de l'altérité linguistique et culturelle en classe de FLE : répertoire didactique et agir enseignant ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 65, p. 64-78.

Naturel, M. 1995. *Pour la littérature : de l'extrait à l'œuvre*. Paris: CLE International – Nathan.

North, B., Piccardo, E. 2017. Mediation and the social and linguistic integration of migrants : updating the CEFR descriptors. In: *The Linguistic Integration of Adult Migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes*. (Beacco, J.-C., Krumm, H.-J., Little, D., Thalgot, P., eds., p. 83-89). Berlin : De Gruyter.

Piccardo, E. 2012. « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 167/3, p. 285-297.

Puchovská, Z. 2022. « Le texte littéraire : de la formation linguistique à l'expression de soi en passant par l'émerveillement. » *Neofilolog*, vol. 59/1, p. 125–141. [En ligne] : <https://doi.org/10.14746/n.2022.59.1.10> [consulté le 20 septembre 2023].

Riquois, E. 2019. *Lire et comprendre en français langue étrangère*. Paris : Hachette.

Rouxel, A., Langlade, G. 2005. *Le Sujet lecteur. Lecture subjective et enseignement de la littérature*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Séoud, A. 1997. *Pour une didactique de la littérature*. Paris : Hatier-Credif.

Schmitt, F. 2015. *Les cultures française et slovaque*. Louvain-la-Neuve : EME Éditions.

Veškrnová, D. 2022. Role a využití didaktického překladu a mediačních činností ve výuce francouzštiny: přehledová studie. In : *Výzkum v didaktice cizích jazyků IV*. (Janínková, V., Hanušová, S., eds., p. 91-111.). Brno: Munipress. [En ligne] : <https://dx.doi.org/10.5817/CZ.MUNI.P280-0055-2021-4> [consulté le 20 septembre 2023].

Zarate, G., Gohard-Radenkovic, A., Lussier, D., Penz, H. 2004. *Cultural mediation in language learning and teaching*. Strasbourg : Council of Europe Publishing.

Documents européens

Candelier, M. (dir.) 2012. *Le CARAP Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures Compétences et ressources*. Graz : Centre européen pour les langues vivantes / Conseil de l'Europe.

CECR. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg/Paris : Le Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier.

CECR VC. [2018]2021. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Strasbourg : Le Conseil de l'Europe. Traduit en français par Gilles Breton et Christine Tagliante.

Little, D., Perclová, R. 2012. *Le portfolio européen des langues : guide à l'attention des enseignants et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Schneider, G., Lenz, P. 2012. *Portfolio européen des langues : guide à l'usage des concepteurs*. Fribourg : Centre d'Enseignement et de Recherche en Langues Étrangères, Université de Fribourg.

Annexe 1 : Liste des sujets proposés et des extraits de textes avec l'indication du nombre de fiches de lecture rendues (numéros entre parenthèses)

Programme du cours de littérature des XX^e et XXI^e siècles, donné en automne 2022, du 12 septembre au 12 décembre (Code : FJ1068, 13 semaines ; le lundi 9h00–10 h40, salle 62, Faculté de Pédagogie) :

Semaine 1 : Introduction, petite enquête en ligne.

Semaine 2 : Visionnage du film *Thérèse Desqueyroux* (2012) tourné selon le roman de François Mauriac. (1)

Semaine 3 : La littérature française au tournant du siècle.

Blaise Cendrars (1913) : *Les rythmes du train* (0)

Guillaume Apollinaire (1913) : *Alcools* (poème « Zone ») (0)

Semaine 4 : Le roman de l'entre-deux-guerres.

Marcel Proust (1913) : *À la recherche du temps perdu* (5)

André Gide (1897) : *Nourritures terrestres* (2)

Semaine 5 : Le dadaïsme et le surréalisme.

André Breton (1923) : poésie – Le verbe être, Tournesol (6)

André Breton (1928) : *Nadja* (8)

Semaine 6 : La littérature pendant la seconde guerre mondiale.

Charles de Gaulle (1954) : *Mémoires de guerre* (2)

Vercors (1942) : *Le Silence de la mer* (3)

Robert Desnos (1942) : *Le Veilleur du Pont-au-Change* (2)

Semaine 7 : *Semaine de lecture*.

Semaine 8 : L'existentialisme.

Jean-Paul Sartre (1938) : *La Nausée* (9)

Albert Camus (1942) : *L'Étranger* (1)

Semaine 9 : Le nouveau roman.

Alain Robbe-Grillet (1953) : *Les Gommages* (3)
 Michel Butor (1957) : *La Modification* (3)
 Semaine 10 : La prose expérimentale.
 Raymond Queneau (1967) : *Un conte à votre façon* (2)
 Georges Perec (1985) : textes expérimentaux (1)
 Semaine 11 : Le théâtre absurde.
 Eugène Ionesco (1950) : *La Cantatrice chauve* (0)
 Samuel Beckett (1953) : *En attendant Godot* (5)
 Jean Genet (1947) : *Les bonnes* (1)
 Semaine 12 : Le roman de la fin du XX^e et du début du XXI^e siècle.
 Milan Kundera (1986) : *L'Art du roman* (1)
 Semaine 13 : La poésie de la deuxième moitié du XX^e siècle.
 Jacques Prévert (1947) : *Le Message, Cortège, Barbara* (1)
 André Du Boucher (1952) : *Carnets* (1)
 Yves Bonnefoy (1987) : *Ce qui fut sans lumière* (0)
 Semaine 14 : Révision.

Annexe 2 : Fiche de lecture pour le cours de la littérature des XX^e et XXI^e siècles

AUTEUR de l'œuvre / de l'extrait :	
TITRE de l'œuvre / de l'extrait :	
COURANT / MOUVEMENT LITTÉRAIRE :	
VILLE : maison d'édition, année de parution :	
GENRE de l'œuvre / de l'extrait :	
RÉSUMÉ : (De quoi ce livre/cet extrait parle-t-il ? 2-3 phrases, idées clés)	
TEMPS : (Comment l'auteur travaille-t-il avec le temps ? = Si l'action se passe au présent, au passé, si elle est chronologique ou pas, si le temps est réel ou fictif, etc.)	
ESPACE : (Quel(s) type(s) d'espace trouvez-vous dans le livre / l'extrait ? Quel est son/leur rôle ?)	
PERSONNAGES : (Décrivez les personnages principaux, leurs relations, les interactions avec les personnages secondaires, etc.)	
Votre COMMENTAIRE PERSONNEL de lecture :	
Vous pouvez donner L'EXEMPLE D'UNE CRITIQUE LITTÉRAIRE ou d'une étude scientifique que vous avez utilisées pour une meilleure compréhension :	
BIBLIOGRAPHIE de l'œuvre ou / et des sources utilisées : (selon la norme APA)	



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





Former les futurs enseignants de français à enseigner avec la variation

Dhurata Hoxha

Université de Shkoder « Luigj Gurakuqi », Albanie

dhurata.hoxha@unishk.edu.al

<https://orcid.org/0000-0002-5186-0882>

Reçu le 18-04-2023 / Évalué le 17-07-2023 / Accepté le 05-10-2023

Résumé

Le parcours universitaire des étudiants dans les filières de français langue étrangère est progressivement marqué par une familiarisation avec les variétés du français et une certaine acquisition des compétences à enseigner avec la variation pendant le stage pédagogique. Les observations de classe et les premières pratiques d'enseignement des étudiants futurs enseignants ont fait ressortir que les différents phénomènes variationnels y sont peu présents au collège et qu'ils ne sont pas suffisamment formés pour enseigner avec la variation. Cet article vise à traiter la place qu'occupe la variation linguistique dans le système pré-universitaire et universitaire en analysant le curricula et les programmes du français au collège, les manuels et les matériels pédagogiques, l'attitude des enseignants et des apprenants face à ce phénomène ainsi que les compétences et savoir-faire des étudiants futurs enseignants en la matière. Nous cherchons à voir de quelle manière elle est à mettre en rapport avec la formation initiale des enseignants de français langue étrangère dans le but d'optimiser cette formation, de satisfaire aux défis du métier d'enseignant et, par la suite, dynamiser l'enseignement du français dans l'enseignement pré-universitaire.

Mots-clés : enseigner avec la variation, futurs enseignants, acquisition de compétences, attitude, motivation

Training future French teachers to teach with variation

Abstract

The university path of students studying French as a foreign language is gradually characterized by a familiarization with varieties of the French language and acquiring the specific skill of teaching with variation during their pedagogical training. The class observations and the initial teacher training of future student teachers have demonstrated how the different variational phenomena are not very common in middle school and they are not sufficiently trained to teach by means of language variation. This article aims to discuss the place of linguistic variation in pre-university and university systems by analyzing the French language curricula and French programs in middle school, textbooks and teaching materials, the teachers and learners' attitude

towards this phenomenon, as well as the skills and expertise of future student teachers in this subject. We attempt to see how it relates to the initial training of teachers of French as a foreign language in order to optimize this training, to meet the challenges for the teaching profession and subsequently boost the teaching of French in pre-university education.

Keywords: teaching with variation, future teachers, skills acquisition, attitude, motivation

Introduction

L'ampleur actuelle de l'utilisation des réseaux sociaux, les conditions de diffusion des médias, la facilité des voyages, l'échange quotidien avec les enseignants locuteurs natifs du français auprès du département de français font que nos étudiants de français langue étrangère rencontrent des formes différentes du français, en dehors du processus d'enseignement, et présentent des problèmes d'incompréhension ou de malentendu surtout au début de leurs études. Notre expérience en tant qu'enseignante de sociolinguistique et de formatrice de futurs enseignants de français langue étrangère (désormais FLE) nous a révélé que le parcours universitaire de nos étudiants est progressivement marqué par une familiarisation avec les variétés du français, mais insuffisante pour pouvoir enseigner avec la variation pendant le stage pédagogique.

Cet article vise à relater la place qu'occupe la variation linguistique dans les pratiques d'enseignement en milieu universitaire et pré-universitaire. Il ne s'agit pas de faire une analyse exhaustive de ce phénomène, mais nous proposons deux cas des pratiques enseignantes dans deux contextes, scolaire et universitaire, celui de la formation initiale des futurs enseignants de FLE, lesquelles nous offrent des exemples de la place et du rôle de la variation dans l'enseignement/apprentissage du français. Nous cherchons à voir de quelle manière elle est à mettre en rapport avec la formation initiale des futurs enseignants de français dans le but de l'optimiser, de satisfaire aux défis du métier d'enseignant et par la suite dynamiser l'enseignement du français dans l'enseignement pré-universitaire.

1. L'intégration de la variation dans les filières universitaires en français langue étrangère

Suite à la signature de la charte de Bologne, l'enseignement supérieur en Albanie a subi les modifications nécessaires dans sa structure et contenu en vue d'une intégration européenne. L'organisation des cursus en langue française s'inscrit dans le schéma Licence - Master - Doctorat. Pendant la Licence, ces formations offrent en général un enseignement dans le domaine linguistique, culturel et littéraire, ce qui justifie le diplôme délivré : « Licence en langue et civilisation française ». Les disciplines favorisées visent le renforcement des compétences en français dans la perspective d'une formation

didactique et pédagogique au niveau master où se préparent les futurs enseignants de FLE.

Vu l'hétérogénéité du profil des étudiants à l'entrée (ils sont issus de la section bilingue ou des lycées généraux ou professionnels où dans la presque totalité des cas, le français a le statut d'une deuxième langue étrangère, et son enseignement se fait en fonction du programme et du volume horaire conditionné par ce statut), le décalage entre la langue qu'ils ont apprise et celle qui est utilisée par les francophones, la maîtrise disparate des compétences (souvent ils hésitent dans la compréhension et l'expression orale), le manque de contact direct dans leur quotidien avec le français dans sa diversité, le désir de déchiffrer le langage jeune faisant un parallélisme avec ce phénomène en langue maternelle, nous avons eu l'ambition de familiariser de plus en plus les étudiants avec les différents aspects du français par l'intégration des disciplines traitant théoriquement et pratiquement les phénomènes variationnels (histoire et variations sociolinguistiques du français, analyse de texte, civilisation des pays francophones, stylistique) ou rénovant le contenu des autres disciplines.

Au niveau Master, la formation des futurs enseignants de FLE a pour objectif de former des enseignants aptes à atteindre les finalités de cet enseignement dans le système pré-universitaire, c'est-à-dire que « lorsque l'on enseigne / apprend le français, on l'envisage comme une démarche visant à transmettre / acquérir un système linguistique, qui sert de porte d'entrée vers un ensemble d'objets et de savoirs, sociaux et culturels, ainsi que d'interactions avec des locuteurs natifs et non natifs » (Conseil de l'Europe, 2001 : 11). « L'enseignement et la pratique des langues sont ainsi posés comme une des clés qui ouvrent la porte d'un réseau d'échanges sociaux marqué par la diversité des codes, des usages et des visions du monde [...] » (Zarate, 2008 : 174). Bien que la formation soit plutôt pédagogique et didactique, enseigner avec la variation marque leur parcours à ce niveau par le biais d'activités dans le cadre des disciplines enseignées ou du stage pédagogique.

L'expérience du stage nous a appris qu'en général les étudiants futurs enseignants présentent un degré d'acquisition des compétences pour satisfaire les objectifs de cet enseignement, mais qu'il faudrait les développer davantage. Elle cherche à faire ressortir les capacités des étudiants futurs enseignants à enseigner avec la variation que nous considérons peu présente dans les pratiques quotidiennes d'enseignement ainsi que le rôle des études universitaires dans l'acquisition de cette capacité.

Le corpus de notre étude est composé des observations en classe et des rapports de stage prenant en compte les programmes du français au collège, les manuels et matériels pédagogiques, les enseignants et les futurs enseignants, les apprenants.

2. La place de la variation dans l'enseignement du français dans le système pré-universitaire

2.1. Le curricula et les programmes du français au collège

Le curricula des langues étrangères dans le système pré-universitaire en Albanie a connu de nombreuses réformes depuis 1995, moment où l'Albanie devient membre du Conseil de l'Europe. À titre d'exemple, citons le curricula à base de contenu en 2000, à base d'objectifs en 2005 et actuellement le curricula à base de compétences. Cette dernière répond aux objectifs « de munir les citoyens de capacités indispensables à s'orienter et s'intégrer dans une Europe multiculturelle et compétitive » (MAS, Conseil de l'Europe, 2017 : 22).

Les programmes des langues étrangères dans le système pré-universitaire sont fournis par l'Institut des curricula, une institution sous l'égide du Ministère de l'Éducation. Ils sont rédigés selon les principes du curricula précité et dans le respect des recommandations du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* favorisant ainsi la coopération internationale dans ce domaine. Les lignes directrices de ces programmes pour le cycle obligatoire (9^e classe fin de collège) concernent les objectifs et les niveaux à atteindre à la fin de chaque cycle, les contenus, les compétences favorisées, la méthodologie et l'évaluation. Par la suite, l'enseignement des langues au collège vise « à développer les compétences, à parler, écouter, lire et écrire divers textes faciles ainsi que la pensée critique et la créativité, à utiliser la langue en fonction de la situation et des buts de l'élève, à trouver de l'information et s'en servir correctement » (IZHA, 2018 : 5). La langue est structurée en trois compétences : linguistique, sociolinguistique et pragmatique.

Parce qu'elle a une corrélation avec l'argument de notre analyse, nous apportons ici la description de la compétence sociolinguistique qui « renvoie à la dimension sociale de la langue, c'est-à-dire à l'apprentissage des différents actes du discours et de la communication dans différents contextes sociaux ayant un lien avec le statut social, le sexe, l'âge de l'élève et d'autres facteurs influençant le style et les registres de la langue » (IZHA, 2018 : 6). Les aspects favorisés de la langue concernent donc les actes du discours et de la communication et les résultats attendus : « réussir à gérer des échanges courts d'une information sociale utilisant des salutations et des expressions quotidiennes » (IZHA, 2018 : 6).

Une observation du programme du français nous amène à dire qu'il ne développe pas davantage « les questions relatives à l'usage de la langue comme marqueurs des relations sociales, règles de politesse, expressions de la sagesse Populaire, différences de registre, dialectes et accents » comme il est prescrit dans le C.E.C.R (Conseil de l'Europe, 2001 : 93). Bien qu'il soit un choix intentionnel des concepteurs dans le but d'accroître « le rôle des enseignants pour qu'ils enrichissent les activités offertes par le

manuel en y ajoutant un contexte social et culturel particulier » (MAS, Conseil de l'Europe, 2017 : 22), nous sommes de l'avis que les enseignants ne sont pas assez formés pour le faire. Le développement de la compétence sociolinguistique fait son apparition dans les programmes individuels des enseignants mais nous n'avons pas trouvé d'exemples d'activités pour travailler cette compétence et par la suite travailler différents aspects de la variation du français.

2.2. Les manuels / matériels pédagogiques

Depuis plusieurs années, le Ministère de l'Éducation a opté pour l'utilisation des manuels rédigés par des auteurs français sous réserve d'adaptation à un curricula à base de compétences. Chaque année, les enseignants sont invités à consulter des manuels que les maisons d'édition françaises proposent et choisir celui qu'ils trouvent mieux adapté à la réalisation des objectifs de l'enseignement du français en fonction du niveau et de l'âge des élèves, ce qui se traduit par une diversité de manuels utilisés (*Super Max* 1/2 (2012); *Kiosque* (1/2/ 3 (2008), pour le français première langue étrangère; *Mag* 1/2/3/4 (2006) et *Mot de passe* 3 (2015), pour le français deuxième langue étrangère. Nous tenons à souligner que notre attention est orientée vers le collège, niveau où s'effectue le stage pédagogique et où le français est enseigné comme deuxième langue étrangère.

Quant au choix du manuel, les discussions avec les enseignants nous ont révélé qu'ils n'ont guère assisté à des recommandations officielles faisant preuve de variation linguistique comme critère de choix et donc ils ne se concentrent pas sur les phénomènes variationnels au moment de la consultation des manuels. Mais, ils avouent qu'ils valorisent les contenus socioculturels en vue de satisfaire à la réalisation des objectifs du programme.

Quant au contenu, les objectifs lexicaux pendant la dernière année du collège visent en particulier quelques mots ou expressions idiomatiques en langage familier utilisés par les adolescents dans les interactions entre eux, ce qui se traduit par des exemples tels que : des photos *chouettes*, on t'envoie des *trucs*, nous avons *pas mal* voyagé, nous avons rencontré *plein de gens*. (Gallon, Himber, Rastello, 2007 : 16).

Quelques textes traitant la francophonie offrent des particularités lexicales des régions francophones, ou des mots en créoles permettant ainsi aux apprenants d'avoir un horizon du français plus large que celui de la France et de Paris :

- Exemples d'expressions du Québec – un bec, avoir le mal du bloc, un bicycle à gazoline, un char, il est fin, un chum. (Gallon, Himber, Rastello, 2007 : 75) ;
- Exemples de mots en créole : un z'oreille, bonzour, mèrci, syouplé, méseyé, madanm, si, kaz, lapartman, léko, ti lékol, gran lékol.

La francophonie est bien souvent mise en avant essentiellement sur le plan socioculturel ou comme atout pour la promotion de l'apprentissage du français. Sur le plan linguistique, en revanche, la francophonie orale semble absente dans la plupart des supports pédagogiques.

Aucun exemple de français qui varie d'une région à l'autre à l'intérieur de la France, ou d'un locuteur à l'autre dans des situations différentes. Il nous semble opportun de citer Jamet : « La plupart du temps, les vignettes, les illustrations et les scènes se passent à Paris et dans les dialogues ou dans les textes seuls des Français cultivés s'expriment. [...] L'introduction de personnages non hexagonaux et de quelques évocations à des réalités autres a commencé il y a une dizaine d'années, mais de façon sporadique. Dans les méthodes les plus récentes pour grands adolescents et adultes, la part de la francophonie a légèrement augmenté mais reste largement marginale » (Jamet, 2008 : 35), ou Sheeren : « les documents audio joints dans les manuels ne comportent presque jamais de traces d'accents régionaux (....) Même les adolescents présents dans les dialogues enregistrés s'expriment dans un français standard, rarement teinté de particularismes contextuels, fonctionnels ou émotionnels » (Sheeren, 2016 : 84).

De toute façon, il est à noter qu'il y a peut-être une seule référence minimale, à la variation diastatique / diaphasique avec des exemples d'apocopes ou de vocabulaire familier qu'ils montrent aux apprenants que certains mots français peuvent subir un changement, mais sans qu'ils soient placés face à ce type de variation morphologique et lexicale de façon directe pour expliquer ces phénomènes. Pourtant, le manuel de langue « par sa production ou sa diffusion, il mobilise une dimension à la fois culturelle et sociale » (Ranchon, 2016 : 48), ce qui rend légitime de montrer davantage, à travers les manuels de français, les écarts par rapport à la norme.

Qu'en est-il du matériel pédagogique habituellement employé par les enseignants ? Bien que les recommandations officielles soulignent que les enseignants peuvent rester fidèles au manuel jusqu'à 70 % de son contenu, les étudiants futurs enseignants expliquent que, dans leur quotidien, les enseignants manquent d'intérêt pour l'utilisation des supports pédagogiques intégrant la variation, malgré le rôle qu'elle peut avoir dans l'acquisition d'une identité sociolinguistique en langue étrangère qui s'effectue de façon incontournable dès les premiers stades d'apprentissage, et qui, via les formes linguistiques enseignées, renvoie aux composantes sociolinguistiques, stratégiques et discursives de la compétence de communication. Ils considèrent qu'il est déjà suffisamment difficile pour les élèves d'apprendre le français standard et on ne peut pas en plus y ajouter des éléments de variation, d'autant que l'on ne sait pas comment le faire.

2.3. Les enseignants et apprenants face à la variation du français

Selon les objections avancées par les enseignants quand on leur demande s'ils traitent la variation dans leurs cours, il paraît à première vue qu'ils n'ont qu'à utiliser ce qui leur est fourni par le manuel bien que cet impératif soit présent dans le CECRL par l'invitation à travailler les variations de langue en vue de l'acquisition de la compétence sociolinguistique. « Deux de ses composantes renvoient aux niveaux de langue : la prise en compte des différents registres de formalisme, la capacité de repérer des marques linguistiques propres à la classe sociale à l'origine régionale ou nationale, ou encore au groupe professionnel » (Conseil de l'Europe, 2001 : 93).

Les contraintes de temps auxquelles sont soumis les enseignants, le cadre formel dans lequel se déroule cet enseignement, le contenu des programmes ainsi que le manque d'une formation continue centrée sur ces phénomènes font que le parcours didactique proposé aux apprenants ne s'écarte guère du chemin tout tracé du manuel. Quelques fois, ils ne conservent pas un contact direct et actualisé avec la langue (surtout ceux d'un certain âge) qu'ils enseignent et pourtant, ce sont eux qui font apprendre la langue aux apprenants.

Ce que nous avons constaté pendant le stage pédagogique, c'est que les enseignants n'adoptent pas la même attitude face aux différentes formes de la variation. Nous rejoignons Françoise Favart lorsqu'elle affirme :

[...] même s'il est prévu et recommandé par les programmes de développer les quatre compétences linguistiques, le français écrit reste la composante de référence en matière d'enseignement. Nous n'entendons pas par là qu'aucune place n'est réservée à la pratique de l'oral en classe, mais nous voulons signifier que souvent l'oral est évalué et expliqué à travers le filtre de l'écrit et à travers les catégories qui lui sont propres [...] (Favart, 2010 :185).

Interrogés sur l'usage des formes familières, les enseignants font le même constat : les apprenants doivent d'abord maîtriser le français standard, puis aborder les questions de variation à un niveau plus avancé. Nous avons constaté qu'elle réserve bien des difficultés à l'enseignant qui se sent fragile face aux différentes formes de cette variation, lesquelles étant très nombreuses. Mais l'uniformité n'est pas la situation idéale d'une langue. Dans le contexte didactique, l'enseignant doit être conscient des phénomènes de la variation linguistique et doit orienter ses usages dans le bon sens. Dans cette perspective, sa tâche consiste d'une part, à faire apprendre aux apprenants un bon français qui correspond au « bon usage » mais d'autre part et de plus en plus, il doit les sensibiliser à l'existence de différentes formes de langue et leur apprendre à maîtriser les situations d'emploi de ces formes, même d'une manière passive.

Une interrogation fréquente sur la vision que les apprenants ont de la langue française nous a conduite à percevoir que le français de référence reste le français de France. C'est-à-dire qu'ils n'ont pas été sensibilisés à la variation linguistique, même s'ils ont étudié le français pendant 5 ans. Cependant, ils ont appris qu'il existe une distinction entre la langue orale et la langue écrite. Nous avons rencontré, dans les classes observées, des apprenants qui ont des contacts avec des proches en France, en Belgique ou au Canada et qui admettent qu'ils utilisent un français plutôt familier dans les échanges, ce qui nous a menée à nous poser la question sur la sensibilisation aux divers niveaux du français, notamment aux variations familières. Nous avons constaté que cela suscitait l'enthousiasme des apprenants, contents d'utiliser un français qui se parle dans des situations réelles de communication.

3. L'expérience des étudiants futurs enseignants

Côté formation théorique, dans leurs discours ou rapports de stage, les étudiants futurs enseignants apprécient que pendant le premier cycle de leurs études et pendant les trois semestres de master (le stage étant au dernier semestre), ils aient été exposés à un curriculum accordant à la variation une certaine attention par des disciplines telles que l'expression écrite et orale, l'histoire et les variations sociolinguistiques du français, la civilisation des pays francophones, la stylistique, l'analyse de texte).

Côté savoir-faire, ils valorisent l'échange avec l'équipe pédagogique d'une expérience riche de contact avec l'espace francophone et le lecteur français, généralement jeune diplômé en enseignement du FLE en France, ou l'expérience personnelle avec des francophones et l'influence que cette dernière a apportée dans leur parcours universitaire. Pour l'ensemble des étudiants, ces contacts ont été enrichissants, surtout en ce qui a trait à l'amélioration des compétences linguistiques des variétés du français.

Le défaut majeur qu'ils soulèvent est le manque d'échange fréquent avec des étudiants francophones ou des séjours linguistiques et culturels en France ou ailleurs. Le partenariat avec des universités de l'espace francophone ou la mobilité des étudiants que ce soit pendant un semestre ou une année dans des universités françaises où faisant usage du français serait très enrichissant pour acquérir des compétences en matière de la variation en dehors des cours à l'université. Il y a très peu de possibilités de profiter des programmes Erasmus + surtout pour les étudiants en langue et sciences humaines, les domaines scientifiques étant les domaines préférés des projets européens. L'adhésion de notre université à l'Agence Universitaire de la Francophonie en 2019 a donné aux étudiants la possibilité de participer à des stages de traduction ou à des événements culturels comme le festival des étudiants francophones s'ouvrant ainsi aux différents usages du français dans des contextes différents. Par des témoignages,

l'expérience acquise est devenue objet de discussions et de réflexions dans notre milieu universitaire avec une retombée sur les phénomènes de la variation du français.

Tous ne se considèrent pas suffisamment formés pour l'enseignement de la variation du français. Les avis des étudiants nous ont fait réfléchir sur les curriculums de nos filières « Licence en FLE » et « Master en enseignement du FLE » et leur efficacité dans le traitement de la variation linguistique. À la fin de ce parcours, ils connaissent les différents types de variation mais voudraient se perfectionner en méthodologie et pédagogie auprès des élèves. Nous partageons totalement leurs opinions car former les étudiants futurs enseignants à enseigner avec la variation est un besoin dans le contexte globalisé avec les échanges accrus entre les pays et les locuteurs de différentes zones géographiques et dans différents contextes. Les trois points de vue didactiques sur le traitement des variations souligné par Detey : a) didactique-pédagogique : la variation est trop complexe pour l'apprenant (et l'enseignant) ; b) didactique-sociolinguistique : la variation correspond au réel, elle est nécessaire ; c) didactique-psycholinguistique : la variation peut contribuer de manière positive ou négative à l'apprentissage en fonction de la manière dont elle est intégrée à l'enseignement (Detey, 2017 : 108) sont toujours à prendre en considération soit dans l'enseignement du français soit dans la formation des enseignants.

4. Suggestions pour que la variation soit plus présente dans la formation des futurs enseignants

4.1. Dynamiser le stage pédagogique

Pour combler les lacunes dans le traitement de la variation dans l'enseignement du français au collègue, mentionnées au fur et à mesure de cet article, nous avons mis l'accent sur l'utilisation de documents authentiques, le but didactique étant de mettre les élèves en contact direct avec la langue et la façon dont elle est parlée par les locuteurs natifs. Il faut admettre que le choix de ces documents ne s'est pas avéré sans difficulté vu leur diversité, les intérêts des élèves, leurs expériences du monde qui sont très dynamiques de nos jours. Ils ont opté pour des extraits vidéo d'émissions télévisées pour adolescents, des blagues, des chansons, des extraits de bandes dessinées ou magazines pour adolescents. Grâce à ces nombreuses ressources pédagogiques en ligne, les étudiants futurs enseignants ont pu introduire les phénomènes variationnels comme un supplément des manuels permettant aux apprenants de prendre conscience du dynamisme naturel du français. Avec l'assistance et le support du professeur responsable du stage, ils ont pu adapter leur propre méthodologie pour traiter quelques éléments de la variation diatopique et diastratique. Nous avons constaté que la façon dont un enseignant travaille avec les documents authentiques la variation sociolinguistique dépend de ses capacités, de son savoir et aussi de son intérêt personnel. L'enchaînement d'une formation adéquate universitaire et un entraînement pendant le stage pour

mettre en pratique ces connaissances théoriques seraient efficaces pour réussir dans leur mission et réaliser les objectifs de l'enseignement. La responsabilité se trouve alors chez l'enseignant qui crée des situations différentes de communication dans des contextes différents, plus réels que ceux qui sont proposés par le manuel.

Valorisant la connaissance de nos étudiants dans la matière et leur bonne volonté de travailler sur la variation, nous avons privilégié la pédagogie du projet avec l'objectif d'offrir plus d'outils sociolinguistiques aux apprenants en vue de pouvoir évoluer dans différentes communautés linguistiques francophones; d'explicitier des liens entre certains aspects linguistiques et certaines dimensions socioculturelles de l'apprentissage; d'aider les enseignants à accompagner leurs apprenants du réel de leur salle de classe au réel des communautés francophones hors classe. Avec les élèves de la dernière année du collège comme un supplément de ce que le manuel offrait, ils ont travaillé sur le projet : comment préparer un séjour dans un pays francophone (en France, en Belgique, ou au Québec). Ce projet s'est relevé efficace au niveau de la motivation des élèves pour découvrir des éléments différents du français utilisé dans ces pays francophones qu'ils croyaient identique. Le travail a porté plutôt sur le vocabulaire venant de l'espace francophone en dehors de l'Hexagone, dans différentes situations de communication entre les adolescents mais sur l'oral aussi (l'accent québécois par exemple).

Vu cette expérience, nous considérons que la connaissance et la pratique des variétés du français peuvent participer à la mise en œuvre de la compétence sociolinguistique et aider l'apprenant à accéder à une vision plus claire de la langue française parlée au quotidien. Nous sommes de l'avis que le stage pédagogique peut aider à préparer des ressources pré-didactisées et les mettre à disposition des enseignants ainsi que fournir des éléments pour la formation initiale et continue des enseignants de français.

4.2. Privilégier la mobilité des étudiants futurs enseignants

Nous entendons par là la mobilité des étudiants futurs enseignants de FLE au sein des universités françaises, ce qui fait défaut dans le système universitaire albanais faute d'accords de coopération entre des établissements universitaires français et albanais ou de projets européens Erasmus +. Souvent, il est difficile de trouver des universités françaises partenaires dû au profil général des universités albanaïses où l'enseignement en français et du français est insignifiant, par rapport aux offres de formation, ce qui fait que l'intérêt des universités françaises ne va pas au-delà de quelques contacts ou échanges. Même dans le cas où il existe une telle coopération, les projets *Mobilité internationale de crédit* (MIC) en sciences humaines présentés ne sont pas assez valorisés par rapport à ceux d'autres sciences plus prioritaires.

L'adhésion récente à l'AUF a permis à quelques-uns de nos étudiants futurs enseignants de français de participer à des événements à caractère culturel considérés comme étant assez enrichissants pour la formation des jeunes. De telles expériences contribueraient à une meilleure éducation interculturelle et un retour sur le vécu, par des retrouvailles ou discussions, nous aiderait à mieux insérer la question de la variation dans la formation des futurs enseignants de français.

Conclusions

Il n'est pas question aujourd'hui de former les futurs enseignants de FLE sans traiter la diversité et la variation linguistique du français. Il faudrait exploiter toute circonstance ou tout événement pour mettre l'accent sur ces phénomènes contribuant ainsi à surmonter certaines barrières qui existent aujourd'hui dans les situations réelles de communication, mais surtout approcher l'enseignement du français à ces situations.

Le curricula de l'enseignement du français au collège vise le développement des compétences, mais dans le programme, il y a peu de place accordée aux différentes variétés du français. Cette tâche est plutôt confiée aux enseignants qui en effet hésitent, faute de formation nécessaire, de temps, de matériel adapté à l'âge ou niveau des élèves. Ils se contentent de ce que les manuels offrent pour sensibiliser les élèves à la diversité du français dans l'espace francophone et ils ne travaillent presque pas l'oral.

Les acteurs du processus n'ont pas la même attitude vis-à-vis de ces phénomènes. Les enseignants présentent une certaine peur d'aborder ces questions en classe pour ne pas désorienter les apprenants, mais ceux-ci sont curieux et motivés pour découvrir ces différentes formes du français et les utiliser si l'occasion se présente. Les futurs enseignants sont plus audacieux. Ils estiment les connaissances mises à jour, la volonté de travailler autrement et l'influence qu'un tel enseignement peut avoir sur la motivation des élèves à apprendre le français.

Dans une perspective à long terme, une meilleure formation des enseignants centrée sur cette problématique offrirait des bénéfices pour l'enseignement du français dans le système pré-universitaire. Un enseignement avec une méthode plus ouverte aux différentes cultures francophones et à la diversité linguistique du français permettrait de développer davantage la compétence interculturelle des apprenants. Par la suite, promouvoir une image du français liée à sa réalité internationale contribuerait à motiver les apprenants à le choisir comme deuxième langue étrangère.

Sur la base de ces considérations, le stage pédagogique peut aider à préparer des ressources pré-didactisées et les mettre à disposition des enseignants, fournir des éléments pour la formation initiale et continue des enseignants de français, créer des

projets didactiques autour de cette problématique, créer un espace numérique pour échanger et partager les expériences, vu l'ampleur des nouvelles technologies dans le quotidien et l'environnement professionnel.

Bibliographie

Boyer, H. 2001. *Introduction à la sociolinguistique*. Paris : Dunod.

Cozma, A.-M. 2018. « La variation linguistique dans la formation en français langue étrangère à l'université : le point de vue des étudiants ». *Synergies pays riverains de la Baltique*, n° 12, p. 95-117.

[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Baltique12/cozma.pdf> [consulté le 10 avril 2023].

Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Les Éditions Didier.

Conseil de l'Europe, MAS. 2017. *Profil de la Politique linguistique éducative-Albanie*. Conseil de l'Europe : Strasbourg.

Detey, S. 2017. La variation dans l'enseignement du français parlé en FLE : des recherches linguistiques sur la francophonie aux questionnements didactiques sur l'authenticité. In : *Échanges culturels aujourd'hui : langue et littérature*. New Taipei City: Tamkang University Press.

Favart, F. 2010. « Quels savoirs en matière de variations langagières susceptibles d'optimiser un enseignement du Fle ». *Pratiques*, n° 145-146, p. 179-196. Metz : CRESEF. [En ligne] :

<http://journals.openedition.org/pratiques/1551> [consulté le 10 avril 2023].

Gadet, F. 2007. *La Variation sociale en français*. Paris : Ophrys.

Ronchon, G. 2016. *Une didactique de la langue, de la culture et du genre : le manuel FLME discours et réalisations*. Lyon : Université de Lyon.

Gallon, F., Himber, C., Rastello, Ch. 2007. *Le Mag'4*. Paris : Hachette.

Stefani, L, Karapici, V. 2018. Udhëzues kurrikular lëndor për gjuhën e huaj. *Klasat 6-9*, Tiranë : IZHA.

Tyne, H. 2012. « La variation dans l'enseignement-apprentissage d'une langue 2 ». *Le français aujourd'hui*, n° 176.

Valter, H. 1998. *Le français dans tous les sens*. Paris : Robert Laffont.

Yaguello, M. (dir.) 2003. *Le grand livre de la langue française*. Paris : Editions du Seuil.

Zarate, Z., Lévy, D., Kramsch, C. 2008. *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris : Éditions des archives contemporaines.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





Analyse contrastive des besoins en français des étudiants en licence dans le domaine biomédical

Clive E. Hamilton

CLILLAC-ARP, Université Paris Cité, France

clive.hamilton@u-paris.fr

<https://orcid.org/0000-0001-8945-6490>

Clarisse Thouvenot

École Normale Supérieure de Paris-Saclay, France

clarisse.genibre@ens-paris-saclay.fr

<https://orcid.org/0000-0003-1426-1386>

Reçu le 17-08-2023 / Évalué le 15-10-2023 / Accepté le 10-11-2023

Résumé

La présente étude s'inscrit dans un projet visant à caractériser les discours du domaine biomédical. Elle porte sur la perception qu'ont les étudiants de licence et leurs enseignants des besoins langagiers en français des apprenants. Leurs réponses aux questionnaires ont souligné que les étudiants éprouvent des difficultés en expression écrite, notamment en matière d'argumentation scientifique. Cependant, les enseignants ont tendance à sous-évaluer les problèmes rédactionnels profonds, ne permettant pas aux étudiants de répondre aux attentes ou de progresser en français sur objectifs universitaires (FOU). Ainsi, nous proposons un dispositif favorisant une meilleure prise en compte des besoins langagiers par des spécialistes, ce qui profitera autant aux étudiants de français langue étrangère (FLE) qu'à ceux de français langue maternelle (FLM).

Mots-clés : français sur objectifs universitaires, centre d'aide à la rédaction, analyse des besoins, compétence langagière, discours scientifique

Contrastive needs analysis of French language undergraduates in the biomedical field

Abstract

The present study is part of a broader project that aims at characterising discourse in the biomedical field. It analyses the way undergraduate students and their teachers perceive learners' language needs in French. Their answers to the surveys conducted have shown that students have difficulties in writing, especially in terms of scientific argumentation. However, teachers tend to underestimate deep-rooted writing issues, depriving students of an opportunity to meet their expectations or to progress in French for Academic Purposes. As a result, we suggest a solution that will enable language specialists to take better account of language needs, benefitting both students speaking French as a first language and as a foreign language.

Keywords: French for academic purposes, writing centre, needs analysis, language competence, academic writing

Introduction¹

L'étude des compétences langagières nécessaires pour réussir à l'université constitue un champ porteur depuis plus de 40 ans dans l'espace francophone. Ce développement répond à un besoin réel identifié tant par les chercheurs que par les pouvoirs publics français (voir à titre d'exemple, Delcambre et Lahanier-Reuter 2012 ; Reuter et al. 2004 ; le Plan Réussite en Licence en 2007 et la loi Ore 2018). De nos jours, l'accent n'est plus mis uniquement sur des aspects lexico-grammaticaux, comme observé durant les débuts de ce champ d'étude, mais s'oriente vers un dépassement de la phrase simple afin d'explorer la phraséologie et la terminologie spécialisées, la cohérence et la cohésion textuelles, les styles rhétoriques, la structure informationnelle, ainsi que de nombreuses autres particularités formelles permettant d'inscrire les compétences langagières dans un genre discursif donné. De plus, ce champ d'études a récemment vu émerger un courant appelé « littéracies universitaires » (Rinck, 2022 ; Street, 2009 ; Tuck, 2012) visant à fédérer l'ensemble des compétences nécessaires pour réussir dans ce milieu, à savoir la capacité, d'une part, à lire et à comprendre le discours scientifique au sens large et, d'autre part, à le produire. Cette structuration s'intéresse ainsi au discours oral, écrit, ou multimodal. En outre, nous assistons dans ce nouveau courant à un décloisonnement des recherches visant un public étudiant distinctement natif ou non natif – en l'occurrence ici, en français langue maternelle (FLM) ou français langue étrangère (FLE) (Omer, 2016).

À travers ce nouveau prisme, les littéracies universitaires s'intéressent aux compétences que ces deux publics doivent maîtriser, qu'elles soient pensées comme langue sur objectifs spécifiques (FOS) ou sur objectifs universitaires (FOU) (Mourlhon-Dalliès, 2011 ; Parpette, Carras, 2005). Ce nouveau prisme permet alors de soutenir que les différents types ou genres discursifs que les étudiants doivent maîtriser ont chacun leurs spécificités. De plus, étant donné la prépondérance de l'écrit, une large majorité de ces études se focalisent sur les aspects purement rédactionnels du discours. D'une part, elles s'intéressent aux écrits réels des étudiants, souvent compilés sous forme de corpus, dans une optique d'analyse des erreurs (Hamilton, 2015) ou d'étude des variations par rapport à une norme donnée (André, 2020 ; Hamilton, Carter-Thomas, 2017). D'autre part, certains analysent des corpus issus d'un genre discursif spécialisé, par exemple des articles de recherche ou des rapports techniques. L'objectif de ces deux

¹ Étant porteur du projet CarDiBioMed dans lequel s'inscrit cet article, Clive Hamilton a pris en charge la rédaction de l'introduction, de l'état de l'art, ainsi que de la première partie de cet article qui vise à décrire le projet dans sa globalité. Pour ces mêmes raisons, il a réalisé, avec d'autres collègues, les questionnaires sur lesquels les résultats se fondent, que ce soient ceux à destination des étudiants ou ceux à destination des enseignants. Tout en bénéficiant d'un encadrement méthodologique de la part de Clive Hamilton, Clarisse Thouvenot s'est occupée de la mise en forme et l'interprétation des questionnaires afin de réaliser l'analyse des besoins. Elle a donc rédigé les parties II et III liées à cet aspect de l'étude, ainsi que la conclusion.

faces des littéracies universitaires est d'identifier les facteurs qui posent le plus problème aux étudiants, afin d'informer et d'améliorer les contenus pédagogiques – soit vis-à-vis des étudiants eux-mêmes, soit dans le cadre de la formation des formateurs (Bourvon, 2018 ; Mangiante, Cavalla, 2016 ; Parpette, Mangiante, 2006, 2012).

Cette vision des littéracies universitaires est assimilable à un cadre d'analyse des besoins visant principalement à sensibiliser les étudiants aux éléments linguistico-discursifs les plus saillants et les plus pertinents pour améliorer leurs compétences langagières. La démarche est donc doublement circulaire. À partir des travaux des étudiants, il convient d'abord d'observer les écarts langagiers par rapport à une norme visée ou des conventions institutionnalisées, pour ensuite créer des séquences pédagogiques visant à remédier aux écueils préalablement identifiés ou typiques d'un niveau de formation. Ensuite, à partir des documents-types ou des genres discursifs que l'on souhaite faire reproduire par des étudiants, il est question d'identifier les traits caractéristiques de ces discours afin de les intégrer aux contenus pédagogiques dans l'optique de favoriser leur assimilation par le public étudiant. En effet, cette deuxième démarche s'inscrit pleinement dans un principe langagier fondamental que nous reproduisons ci-après.

[...] on ne peut produire non plus les types d'écrits [...] avant d'en avoir vu, dans la langue que l'on apprend. Ainsi les repérages effectués sur des écrits de même types lors des cours de compréhension s'avèrent être là aussi une préparation indispensable à la production de texte (Moirand 1979 : 96).

En dépit du fait que ce principe visait originellement un contexte de français langue étrangère, il nous semble pertinent de l'étendre au FLM (FOU ou FOS) dans la mesure où personne ne peut être considéré comme natif d'une « langue scientifique » qui, au vu de son système complexe et codifié, nécessite un véritable enseignement. Ainsi, les spécificités des genres discursifs que l'on peut rencontrer à l'université sont telles qu'elles devraient être explicitées afin de favoriser leur identification, compréhension, et reproduction rapide par les étudiants, comme dans le cas de certains cours de méthodologie du travail universitaire. Ce raisonnement fait écho aux travaux de Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) qui soutiennent que les formateurs doivent expliciter et prêter une plus grande attention aux difficultés langagières. Relevant une tendance chez les enseignants à se concentrer davantage sur les aspects formels que sur les problèmes d'écriture plus profonds, les auteurs soulignent que les étudiants déplorent le manque d'explications de certains éléments et le fait que beaucoup d'enseignants tiennent pour acquis qu'ils savent comment lire et produire les écrits demandés (notamment au niveau des structures purement formelles).

Néanmoins, force est de constater qu'il existe une surreprésentation de certaines disciplines dans les deux démarches circulaires susmentionnées, alors que de

nombreuses études s'accordent sur le fait que des variations discursives considérables existent selon les disciplines et les genres discursifs (Delcambre, Lahanier-Reuter 2010 ; Hyland, Bondi, 2006). En effet, les sciences humaines et sociales sont bien représentées dans les corpus de textes analysés (cf. le corpus de littéracie avancée, Jacques et Rinck, 2017), tandis que les domaines Sciences, Technologies et Santé, sont peu explorés. De ce fait, nous nous sommes intéressés aux sciences de la vie, et plus précisément aux sciences biomédicales en raison de leur sous-représentation dans les études en littéracies avancées. Nous soulevons également le fait que les discussions sur les littéracies universitaires se déroulent principalement entre linguistes et professeurs de langues, négligeant les contributions précieuses que les étudiants et les enseignants des domaines non linguistiques peuvent apporter au débat. Par conséquent, l'objectif de notre contribution est d'explorer les perspectives de ces deux groupes afin de permettre aux étudiants et aux enseignants des disciplines non linguistiques d'indiquer ce qui leur semble poser le plus de problèmes au niveau des compétences langagières, notamment dans le contexte des littéracies universitaires ; de comprendre les besoins identifiés par chaque groupe avant de comparer ces perspectives ; et enfin de faire des propositions didactiques pour répondre aux besoins identifiés par ces deux groupes.

1. Le projet *CarDiBioMed*

CarDiBioMed (caractérisation du discours scientifique dans le domaine biomédical) est un projet inter-facultaire de l'Université Paris Cité (UPCité) avec deux partenaires principaux et un partenaire associé : à savoir, respectivement, les UFR d'Études Interculturelles de Langues Appliquées (EILA), Sciences Fondamentales et Biomédicales (SFB) et Sciences du Vivant (SDV).

1.1. Objectifs du projet

Ce projet pilote en linguistique outillée adopte une approche ascendante et a pour but la caractérisation des systèmes discursifs inhérents aux disciplines biomédicales, ainsi que leur acquisition et utilisation effectives, aussi bien en français langue maternelle et étrangère (L1 et L2) qu'en anglais langue étrangère (L2). Il porte une attention particulière aux spécificités linguistiques propres à chaque langue, aux chevauchements discursifs intra-langues, ainsi qu'au continuum discursif selon le niveau d'expertise disciplinaire. Plus précisément, dans le volet proprement linguistique, il est question de :

- Caractériser les écrits dans le domaine biomédical ;
- Identifier, caractériser et comparer les pratiques de rédaction chez les étudiants en français (L1 et L2) et en anglais (L2) ;
- Identifier les spécificités linguistiques liées aux différents genres textuels et à la paire linguistique étudiée ;

- Identifier les similitudes et différences d'usage afin d'établir un indice de continuum discursif selon le niveau d'expertise entre les étudiants et les chercheurs, considérés dans ce projet respectivement comme non-experts et experts. Cette comparaison s'effectuera au moyen d'un corpus test et un corpus de référence.
- Comparer les pratiques linguistico-discursives des étudiants à l'UPCité et celles de leurs homologues anglophones préalablement identifiés dans le corpus BAWE.

Dans le volet didactique, nous nous intéressons :

- À l'identification des besoins en termes de formations complémentaires qui pourraient être proposées aux étudiants afin d'améliorer leurs compétences en communication scientifique ;
- Aux retombées didactiques permettant de réfléchir à la possibilité et à la nécessité de créer un centre d'aide à la rédaction (« Writing Centre ») inspiré des centres déjà existants dans de nombreux pays.

1.2. Échelonnage et méthodologie du recueil des données

Ce projet se limite à deux UFR pour la collecte et l'analyse des données, et, subséquemment, pour la conception et la mise en place des applications didactiques. À moyen terme, le projet s'élargira à d'autres UFR afin de vérifier, d'une part, la reproductibilité et transférabilité des observables linguistiques d'un domaine à un autre et, d'autre part, la granularité des spécificités linguistiques propres aux différents domaines scientifiques. *In fine*, la réflexion entamée lors des deux premières phases permettra de se positionner sur la création d'un centre d'aide à la rédaction (Writing Centre), comme il en existe parmi nos partenaires de l'alliance Circle U et dans la plupart des établissements d'enseignement supérieur internationaux de la même envergure que l'UPCité. La phase 1 se compose de deux étapes.

Étape 1 : identification des usages et des pratiques de rédaction en anglais et en français

Les données nécessaires à cette étape ont été collectées par le biais de questionnaires envoyés par mail à tous les étudiants et tous les enseignants qui interviennent dans les deux UFR de sciences. L'invitation à participer à ces questionnaires a été suivie de plusieurs rappels. Nous avons pu collecter les réponses de 209 étudiants de licence, ainsi que 29 de leurs enseignants².

Le questionnaire étudiant comporte une trentaine de questions portant sur leur identité linguistique, leur pratique de différentes langues, l'auto-évaluation des

² Nous remercions les étudiants et enseignants de leur participation à notre recherche.

compétences langagières, ainsi que l'identification des difficultés langagières. De manière générale, le questionnaire enseignant comporte des questions similaires formulées de façon à ce que les enseignants puissent donner leur avis sur les étudiants. L'exemple 1.a illustre une question posée aux étudiants tandis que 1.b est destinée aux enseignants.

1.a Selon vous, quels sont les types de difficultés que vous rencontrez qui nécessitent le plus d'attention actuellement ?

1.b D'après votre expérience, quels sont les types de difficultés rencontrées par les étudiants qui nécessitent le plus d'attention actuellement ?

Dans un premier temps, et afin de vérifier une des hypothèses principales du projet, nous avons identifié les pratiques d'enseignement et d'évaluation des deux langues dans les formations à destination des étudiants inscrits en licence dans les deux UFR. Nous avons également recueilli le retour des enseignants sur les types de rédaction exigés dans les différentes matières scientifiques. Cette double identification permet, entre autres, de mettre en évidence les pratiques de rédaction en place en termes de genres textuels. Ces informations constituent le socle de la comparaison entre le corpus BioMed et BAWE (voir étape 2).

Ces premières données, qui correspondent à une analyse de besoins, mettent en lumière les besoins immédiats en matière de communication scientifique, du point de vue des enseignants. Les résultats de cette étape permettent également d'illustrer la manière dont se répartissent les genres textuels entre les différentes matières scientifiques en français et en anglais.

Étape 2 : compilation et analyse d'un corpus bilingue de discours scientifique

À la fin du questionnaire, les étudiants-participants ont eu la possibilité de nous transmettre quelques-uns de leurs travaux universitaires via un lien de dépôt. Cette étape constitue le point central de l'approche outillée du projet. En effet, les données recueillies permettent, d'une part, la compilation d'un corpus de textes scientifiques et, d'autre part, la caractérisation du discours scientifique tel qu'il est rédigé par des étudiants dans le domaine biomédical. À la suite de cette étape, un corpus de textes scientifiques rédigés par des chercheurs est également compilé afin d'étudier le continuum étudiant-chercheur dans l'écrit universitaire. Les corpus créés et exploités dans le cadre du projet sont indiqués dans le tableau ci-dessous.

Corpus	Français (FR)	Anglais (AN)
BioMed (étudiants français)	FR L1/L2	AN L2
BAWE (étudiants britanniques)		AN L1
BioMed (chercheurs français)	FR L1	AN L2

Tableau 1 : Différents types de corpus et d'analyses

Il convient de noter que la présente contribution porte uniquement sur les résultats obtenus dans la première étape, c'est-à-dire les données collectées via questionnaires. Ainsi, la section suivante concerne l'identification des usages et des besoins, ainsi que les données portant sur le français (FLE, FLM). Rappelons, par ailleurs, que seules les données portant sur la formation en licence sont incluses dans cette étude.

2. Insécurité langagière face à l'écrit

Sur les 209 étudiants ayant répondu au questionnaire, 88 ont exprimé ne pas se sentir suffisamment préparés aux exigences des écrits universitaires (soit environ 42 % des participants), notamment au sein de l'UFR SDV. Ce résultat significatif témoigne de l'importance de la présente analyse des besoins dans le domaine biomédical. Cependant, seuls quelques apprenants pensent avoir besoin de soutien en français écrit et oral (respectivement environ 12,5 % et 10 %), alors même qu'à peine plus de 80 % des participants ayant répondu considèrent qu'ils ont un niveau C2 en français. Contre toute attente, certains étudiants ayant suivi un cursus francophone classique et/ou étant locuteurs FLM s'attribuent un niveau inférieur à C2 dans une ou plusieurs des quatre compétences (à savoir, expression et compréhension orales et écrites). Nous avons notamment remarqué que le niveau CECRL que se donnent les étudiants baisse deux fois plus en expression écrite que dans les autres compétences. Ce manque de confiance des apprenants ne peut donc pas être attribué à une scolarité non ou peu francophone. Au contraire, il se pourrait que celui-ci soit partiellement dû aux directives institutionnelles françaises qui tendent à mettre l'accent sur l'oral au lycée, au détriment de l'écrit. En effet, cette tension est particulièrement observable chez les étudiants de l'UFR SDV, plus nombreux à avoir fait leurs études primaires et secondaires en établissement francophone. Pourtant, la grande majorité des enseignants (plus de 94 %) indiquent que leurs modalités d'évaluation emploient aussi bien l'écrit que l'oral, et, parmi les enseignants qui mentionnent avoir recours uniquement à l'un des deux, l'écrit constitue plus fréquemment leur choix de prédilection. Ainsi, il ne faut pas sous-estimer les difficultés des apprenants en production écrite, ce pourquoi nous avons tâché d'identifier plus précisément leurs besoins, notamment rédactionnels.

2.1. Type de production attendu des étudiants

Il a été demandé aux étudiants et aux enseignants d'indiquer le type d'activité qu'ils jugent important de maîtriser lors de la formation universitaire dans le domaine biomédical. Du point de vue des travaux oraux, tous s'accordent sur la primauté des présentations individuelles et en groupe par rapport à des exposés plus traditionnels. De surcroît, les participants ont unanimement mis en avant le fait que ces présentations orales sont fréquemment accompagnées d'un support, généralement un *Powerpoint* plutôt qu'une vidéo ou un audio. En d'autres termes, même à l'oral, l'écrit, ainsi que la capacité des étudiants à synthétiser et sélectionner les informations clés, sont des éléments importants. Ces attentes nous semblent s'appliquer également aux productions écrites des apprenants, au vu du type d'activité qu'ils doivent réaliser :

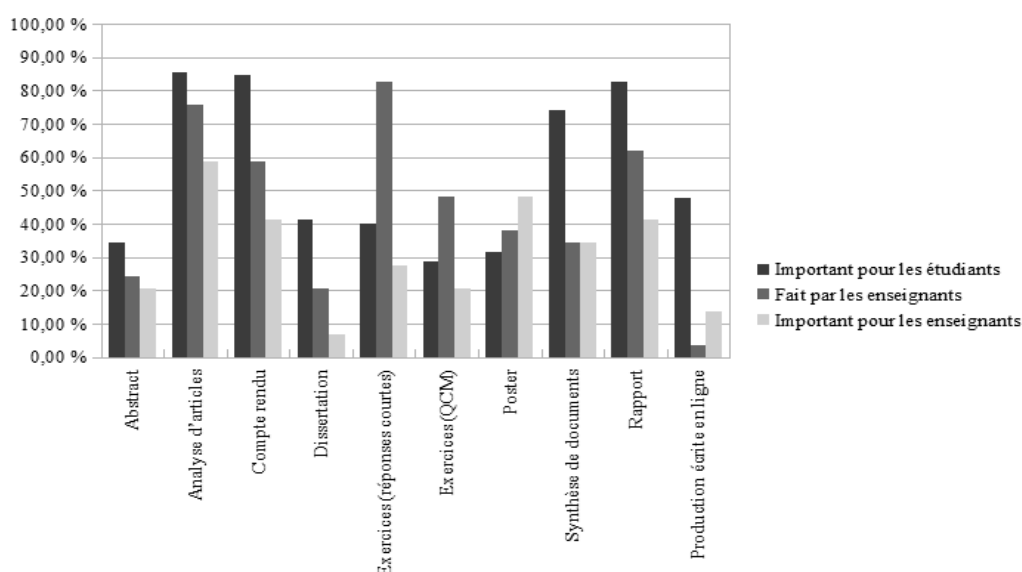


Figure 1 : Regards croisés sur les activités de production écrite

Étudiants comme enseignants ont effectivement souligné l'importance de l'analyse d'articles, du compte rendu, et du rapport. Ces exercices nécessitent de savoir sélectionner les informations essentielles des documents auxquels ils sont confrontés, et de pouvoir les restituer de manière analytique ou synthétique. La perception de ces attendus par les apprenants peut expliquer pourquoi ils accordent plus d'importance à la synthèse de documents que leurs professeurs. Ainsi, les activités plus traditionnelles comme la dissertation ou les exposés ne prévalent pas dans ce cursus universitaire, par opposition à ce qui peut se produire dans le secondaire ou d'autres formations post-baccalauréat. Par ailleurs, il n'est pas vraiment demandé aux étudiants de savoir rédiger des abstracts, ce qui peut sembler contradictoire avec les attendus susmentionnés dans la mesure où ils ne sont réellement préparés qu'à la réception et l'interprétation de documents déjà existants, et non à la rédaction de contenus originaux en termes de recherche dans le domaine biomédical. Ce constat nous paraît d'autant plus surprenant que les étudiants de master SFB interrogés ont presque unanimement (plus de 93 %)

souligné l'importance de cette activité. Par conséquent, il semblerait que la formation académique mise en place en licence façonne des chercheurs en puissance, omettant de les accompagner concrètement durant leurs premiers pas dans la vie professionnelle en tant que scientifique, alors même qu'ils sont novices en la matière. Comme le soulignent Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), ce schéma d'enseignement les pousse à apprendre par l'exemple en imitant le contenu qu'il leur est demandé de lire. Ces remarques s'appliquent tout particulièrement à la formation universitaire francophone dans le biomédical, étant donné que le seul cursus à former à ce type de production écrite (SFB) est dispensé en anglais. Ainsi, il n'est pas étonnant que les apprenants francophones puissent éprouver des difficultés à identifier certains attendus institutionnels, et nos questionnaires ont permis de mettre en lumière des différences notables concernant la perception des activités écrites essentielles dans la formation biomédicale par les étudiants et leurs enseignants. La Figure 1 met en exergue les principaux points de convergence et de divergence entre le classement de diverses activités écrites par ordre d'importance fait par les étudiants et par leurs enseignants, ainsi que les activités écrites effectivement mises en place par ces enseignants. À titre d'exemple, enseignants comme étudiants considèrent que les exercices avec réponses courtes sont relativement peu importants au sein de la formation, alors que les professeurs y ont recours très fréquemment. Cette contradiction apparente est certainement due au fait que ces exercices sont une aide à la compréhension de documents et qu'ils permettent une évaluation rapide des connaissances ou de la compréhension malgré des effectifs importants. Ils ne correspondent effectivement pas à un objectif final visé par l'enseignant, car ils ne représentent pas des activités que les étudiants doivent impérativement maîtriser pour leur futur métier, contrairement à l'analyse d'articles. En outre, à l'exception des posters, les apprenants accordent toujours plus d'importance aux activités écrites que leurs professeurs. Si ce point de contention n'est pas toujours majeur, à l'instar des exercices de type QCM, il souligne l'existence de quelques différences importantes entre les deux groupes de participants. En effet, les étudiants classent la production écrite en ligne au cinquième rang des activités importantes, là où les enseignants lui attribuent l'avant-dernière position, tout en manifestant qu'ils y accordent plus d'importance théorique que ce qu'ils mettent en place en pratique. Ces éléments peuvent témoigner d'une certaine réticence de la part des enseignants à basculer vers des activités en ligne, une tendance que nous avons également perçue lorsqu'il leur a été demandé d'indiquer la solution idéale pour répondre aux besoins des élèves (voir la section 4). La seule activité importante que les étudiants ne semblent donc pas avoir bien identifiée est la réalisation de posters (notamment les étudiants de l'UFR SFB), alors qu'elle représente la seconde activité la plus importante aux yeux de leurs enseignants. Le fait que ces derniers interviennent en licence comme en master (où les étudiants accordent un rôle clé aux posters dans leur formation) a cependant un impact sur l'importance qu'ils donnent à cette activité et sur la fréquence avec laquelle ils disent la mettre en place. Autrement dit, les enseignants proposent rarement de réaliser des

posters en licence par rapport au master, alors que cela participe au développement de la pensée scientifique personnelle à chaque étudiant et qu'ils paraissent tout de même reconnaître l'importance de telles activités pratiques dans la formation.

2.2. Difficultés langagières rencontrées par les étudiants

Malgré le fait que cette variété d'activités implique que les apprenants maîtrisent diverses méthodologies et répondent aux attentes qui font la spécificité de chacune, un point commun les unit : l'importance de la qualité langagière pour faire comprendre et démontrer ses idées dans le but de convaincre. Les participants ont donc dû identifier les principales difficultés langagières que les étudiants rencontrent lors de leurs études universitaires afin de proposer des solutions pour surmonter ces obstacles. Les enseignants ont alors souligné que le problème prédominant auquel font face les étudiants est le manque de cohérence général de leurs travaux, une difficulté que les premiers concernés n'ont pourtant pas identifiée (voir Figure 2). Ce point de contention indique que les étudiants ne prennent pas assez de recul sur leurs travaux, ce qui les empêche de discerner un enchaînement d'idées maladroit voire contradictoire (comme souligné par un enseignant³). *A contrario*, les apprenants considèrent que le lexique, la prononciation, et la communication sont relativement importants, par opposition à leurs enseignants. Ce constat peut paraître étonnant puisque ces derniers évaluent relativement souvent ces aspects, notamment le lexique, mais peut en réalité signifier qu'ils sont plutôt satisfaits de la variété de vocabulaire dont les apprenants font usage, ainsi que de leur aisance à l'oral. En outre, les problèmes de lexique perçus par étudiants se rapportent certainement plutôt à l'anglais de spécialité de leur domaine car un certain nombre d'entre eux a exprimé le souhait d'apprendre davantage le jargon anglophone biomédical.

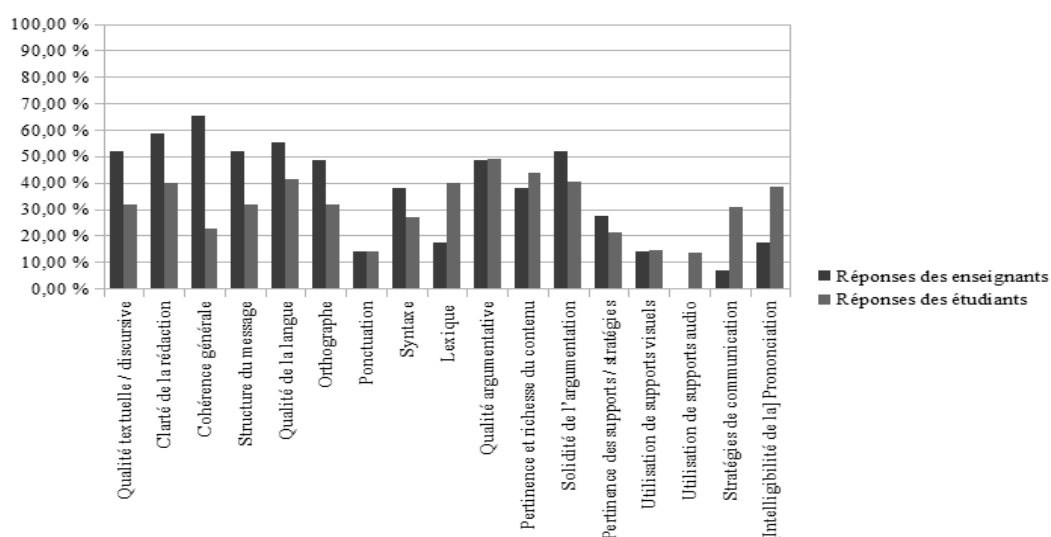


Figure 2 : difficultés langagières des étudiants

³ Je constate que certains de mes étudiants sont trop scolaires, manquent de 'hauteur', ne mettent pas en perspectives leurs connaissances et sont aussi capable de se contredire dans un compte rendu.

De manière générale, les enseignants expriment que les étudiants éprouvent des difficultés à présenter des travaux avec une grande qualité textuelle ou discursive, et une qualité langagière. Ce dernier élément est étonnant, non seulement car les étudiants identifient moyennement la maîtrise linguistique (syntaxe, orthographe, etc.) comme un obstacle (notamment ceux en SFB), mais aussi car les enseignants ne l'évaluent pas avec assiduité, apportant alors peu de retours aux étudiants pour qu'ils s'améliorent. Cette omission peut être due au fait que les enseignants considèrent que cela pénaliserait trop les étudiants, ou ne pas pouvoir tout évaluer en un seul devoir ou partiel. Ainsi, si tous les professeurs s'accordent sur l'importance, voire la grande importance, d'évaluer la pertinence et la justesse scientifiques dans les travaux des étudiants, 8 d'entre eux pensent le contraire à propos de la qualité de la langue, considérant son évaluation comme peu voire pas importante. En effet, seuls 8 enseignants accordent une grande importance à cet aspect, alors même qu'ils identifient le besoin de leurs étudiants à ce sujet, une contradiction que Souchon soulignait déjà une vingtaine d'années auparavant :

[...] si la plupart des enseignants ne corrigent pas (ou très peu) la forme des écrits de leurs étudiants, c'est parce qu'ils estiment qu'ils finiront bien par trouver leur propre forme à force d'être exposés à des textes scientifiques (comme eux-mêmes y sont parvenus). C'est sans doute vrai pour un certain nombre d'étudiants mais certainement pas pour la majorité d'entre eux. (2002 : 109, cité dans Blaser et Erpelding-Dupuis [2011]).

Enfin, les participants s'accordent sur la piètre qualité argumentative des travaux des étudiants, que ce soit au regard de la pertinence et la richesse du contenu, ou de la solidité de l'argumentation. Ces éléments représentent d'ailleurs les seules difficultés réellement soulignées par les étudiants de l'UFR SFB, tandis que ceux de l'UFR SDV mentionnent une plus grande diversité de problèmes langagiers. Répondre à ces besoins est d'autant plus capital que ces compétences sont fréquemment soumises à évaluation, et qu'ils sont symptomatiques d'un défaut méthodologique chez les apprenants qui ne peut être amélioré qu'en milieu universitaire, étant donné que ces derniers sont moins confrontés à ce type de travaux avant leur entrée dans les UFR concernées. Les « macro-compétences » (Mangiante, Parpette, 2012) qui doivent être améliorées chez les étudiants et sont communes à diverses disciplines des deux UFR correspondent donc à des compétences argumentatives relevant d'une maîtrise rigoureuse profonde de la langue. Dans une moindre mesure, nous avons identifié des besoins spécifiques aux étudiants de l'UFR SDV concernant la qualité textuelle et/ou discursive et la qualité de la langue (orthographe, syntaxe, et lexique). Parmi ces derniers éléments, les étudiants de SFB ne ressentent des besoins qu'en maîtrise du lexique spécialisé.

Afin de préciser ces résultats, nous avons analysé de possibles variations des besoins selon la relation que ces étudiants ont avec la langue française à partir de cinq types de

relation différents, allant d'une forte à une faible exposition au français : les étudiants nés en France et dont la langue française est parlée au sein du foyer familial, que ce soit la seule langue parlée (1) ou une parmi d'autres (2) ; les étudiants nés à l'étranger dont la langue française est parlée au sein du foyer familial (3) ; les étudiants nés en France (4) ou à l'étranger (5) et dont la langue française n'est pas parlée au foyer. Ces distinctions ont permis d'identifier des différences majeures concernant la diversité scolaire de ces sous-groupes avant qu'ils n'entrent à l'université : la majorité des étudiants des groupes (1), (2) et (5) a été scolarisée dans un établissement classique enseignant en français uniquement, alors que ceux du groupe (3) l'ont été dans une variété d'établissements (classique, mais aussi bilingue français – autre langue, international enseignant en ou le français, ou encore établissement n'enseignant absolument pas en ou le français). Cette diversité scolaire se retrouve par ailleurs davantage au sein de l'UFR SFB que l'UFR SDV (10 à 17 % des participants contre moins de 6 %). Notre analyse a également révélé que les étudiants du groupe (4) ont majoritairement fait leur scolarité dans un établissement non francophone. Le français n'est donc devenu leur langue de scolarisation que tardivement, et leurs besoins ont de fortes chances de différer de ceux des autres étudiants. En effet, ce groupe est celui qui a le plus manifesté avoir besoin de soutien, que ce soit parce que ces étudiants ne se sentent pas préparés aux exigences des écrits universitaires (plus de 50 %, comme le groupe (3)), ou parce qu'ils sont intéressés par du soutien en français écrit et/ou oral (environ 30 % des répondants). Ainsi, plus les étudiants ont été confrontés à la langue et au système scolaire français, moins ils considèrent avoir besoin de soutien en français, alors même que les exercices universitaires ne sont pas toujours ceux qui sont proposés dans un cursus classique en France.

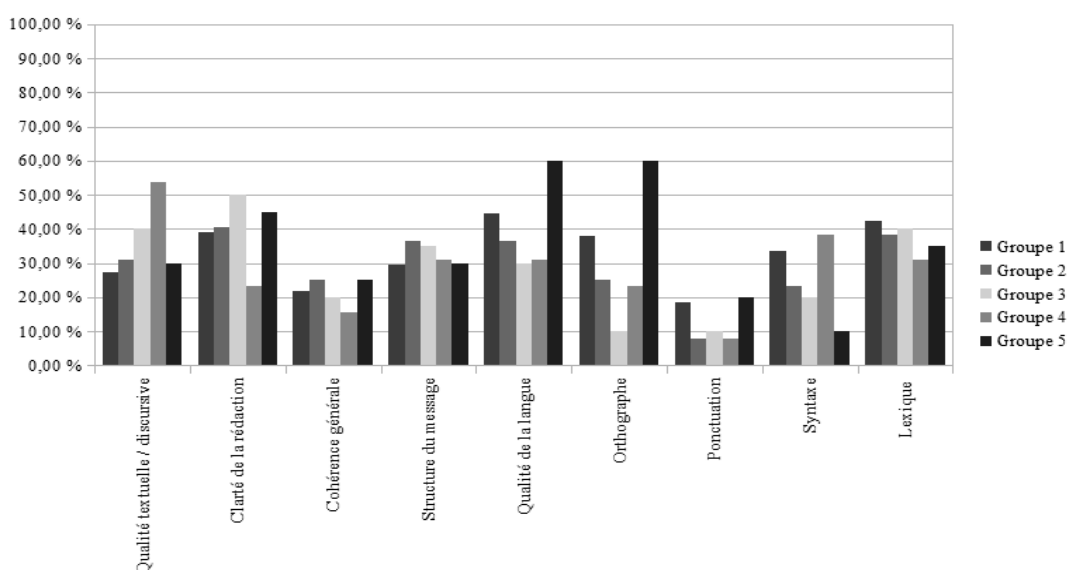
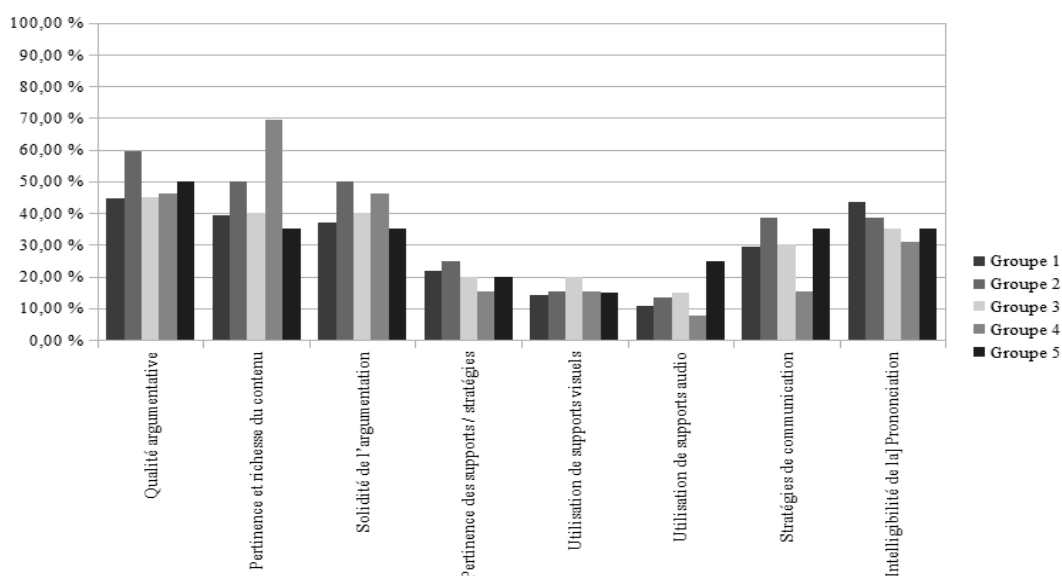


Figure 3 : Difficultés rencontrées par divers groupes d'étudiants (1^{re} partie)

Figure 4 : Difficultés rencontrées par divers groupes d'étudiants (2^e partie)

Cette étude contrastive a révélé que les besoins des divers groupes d'étudiants varient étonnamment peu, ce qui corrobore les travaux d'Omer (2016). En effet, seuls les groupes (4) et (5), qui sont des groupes de FLE, ont des difficultés parfois plus fortes que les autres, notamment en qualité de la langue, clarté de la rédaction, et orthographe dans le cas du groupe (5), et en qualité textuelle / discursive et pertinence et richesse du contenu dans le cas du groupe (4). En d'autres termes, les difficultés signalées par les participants, tous profils confondus, semblent naître des objectifs spécifiques à la formation universitaire dans le biomédical.

3. Prise en charge des littéracies universitaires dans la formation biomédicale

Au cours de la section précédente, nous avons souligné que l'expression écrite est à la fois ce qui pose le plus problème aux étudiants, et ce qu'ils doivent le mieux maîtriser. Néanmoins, cette affirmation entre en contradiction avec ce qui est proposé et évalué par les enseignants au sein de la formation, étant donné qu'ils ne procèdent pas à une correction systématique de la qualité langagière des travaux des apprenants, alors même qu'ils identifient leurs difficultés dans ce domaine. En d'autres termes, l'évaluation des productions des étudiants par les professeurs du domaine biomédical confirme les conclusions de Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) : elle porte plutôt sur les aspects formels, relevant du contenu spécialisé, que les problèmes d'écriture. Pourtant, il est reconnu que le fond et la forme ne sont pas mutuellement exclusifs dans la rédaction d'un bon devoir. Cette inadéquation entre les travaux rendus par les étudiants, les attendus universitaires, et l'évaluation par les enseignants est symptomatique de la façon dont l'université au sens large perçoit le travail qui doit être fait pour aider les apprenants à améliorer la qualité de leur expression (écrite ou orale) en français. Selon un des enseignants interrogés, ce n'est pas au niveau universitaire que les

étudiants doivent recevoir cette formation langagière, mais dès le primaire⁴. Autrement dit, comme l'indiquent Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), les enseignants du supérieur ne se sentent pas responsables du niveau de français des étudiants, et considèrent que c'est à leurs prédécesseurs d'améliorer la qualité langagière des productions des élèves. Ce constat, bien que compréhensible, est d'autant plus alarmant que les étudiants n'ayant pas fait leur scolarité en établissements francophones se trouvent confrontés à un double obstacle : celui que nous venons de souligner - qu'ils partagent avec les autres étudiants - et celui de la nouveauté de leur langue d'instruction, c'est-à-dire leur entrée dans une nouvelle communauté de discours. En effet, ces derniers assistent parfois à des cours de FLE en plus de ceux qu'ils suivent pour leur formation, mais, comme le mentionnent Mangiante et Parpette, ces enseignements correspondent à du français général, alors qu'ils doivent également maîtriser la langue spécifique à leur domaine (LSP), ainsi que celle spécifique à l'université française (FOU) :

Dans un contexte où tout passe par le langage, qu'il s'agisse de l'intégration administrative, de la transmission des connaissances, ou de la validation des apprentissages, la compétence universitaire s'inscrit largement dans la compétence linguistique. (2012 : 115).

Par conséquent, il existe diverses strates de besoins, ce qui explique pourquoi, selon De Landsheere, « élèves et professeurs travaillent parfois en fonction de priorités fort différentes » (1977 : 261, cité par Lapointe [1983]). L'objectif du présent article est donc double : identifier ces priorités pour réconcilier les points de vue, et proposer des solutions car, si les enseignants des disciplines non linguistiques identifient bien les difficultés langagières des étudiants, ils ne peuvent pas toujours y répondre, par manque de temps et/ou de ressources. De la même façon, lorsqu'ils ont conscience de leurs lacunes, les étudiants ne trouvent pas toujours le temps nécessaire pour les résoudre. Ainsi, pour mieux comprendre leurs difficultés et trouver les solutions les plus adaptées, nous avons posé la question suivante aux deux groupes : *quel serait le format le plus adapté pour répondre à ces besoins* (les besoins mentionnés dans les Figures 3 et 4 [1^{re} et 2^e partie]). Le Tableau 2 indique les propositions qui leur ont été soumises.

a) des manuels	d) des séances de débriefing personnalisées / Sous forme de tutorat
b) des activités interactives en ligne	e) des cours de communication scientifique (écrite et orale) par des formateurs spécialisés
c) des cours en autoformation / Un MOOC	f) autre

Tableau 2 : Options proposées pour répondre aux difficultés langagières

⁴ Pour le français : l'action doit être portée au primaire, il est bien trop tard pour intervenir au niveau universitaire.

L'utilisation de manuels est la solution que les participants ont presque tous rejetée (unanimentement chez les enseignants, et, chez les étudiants, seuls 18,2 % ont envisagé cette option). En outre, enseignants et étudiants ont été moyennement convaincus par l'efficacité de cours en autoformation (respectivement environ 17 % et 35 % ont sélectionné cette possibilité) ou d'activités interactives en ligne (respectivement environ 28 % et 40 %). Ces données s'expliquent non seulement par le fait que ces solutions sont chronophages, mais aussi qu'elles impliquent une certaine responsabilité et autonomie venant des étudiants. Les solutions qui font consensus sont alors de même nature, privilégiant les échanges inter-sujets : les séances de débriefing personnalisé (environ 76 % des enseignants et 54 % des étudiants), et les cours de communication scientifique par des formateurs spécialisés (respectivement environ 62 % et 68 %). Souhaitant se spécialiser le plus possible et le plus rapidement possible, les étudiants ont été séduits à l'idée de suivre des cours dispensés par les professionnels du domaine. Ce constat est relativement surprenant car un suivi individuel attire généralement les apprenants, étant donné que les professeurs n'ont pas la possibilité de le faire rigoureusement, ce pourquoi cette solution est plus intéressante aux yeux des enseignants.

De plus, les réponses données par les étudiants à ce sujet ont fait surgir des disparités entre les cinq groupes identifiés dans la section 3.2. En effet, le groupe (5) envisage à 45 % l'utilisation de manuels, certainement car il est constitué d'étudiants ayant découvert le français dans le secondaire ou supérieur (FLE). Selon Williams (2002), les locuteurs dont la langue de scolarisation n'est pas la langue maternelle doivent apprendre la langue scientifique et spécifique à leur domaine, tout en apprenant la langue générale. La chercheuse explique alors qu'il leur est souvent conseillé de se tourner vers les manuels scolaires pour apprendre et améliorer leur maîtrise de la langue cible (ici, le FLE général). Ce groupe est également plus ouvert que les autres aux solutions telles que les MOOCs et les activités interactives en ligne (respectivement à 50 % et 60 %), des options qui impliquent un travail en autonomie plutôt qu'un accompagnement. Autrement dit, si les étudiants de FLE (groupes (4) et (5)) peuvent avoir des besoins spécifiques, ils sont aussi ouverts à l'idée de répondre à ces besoins avec une aide extérieure minime. Ainsi, la priorité reste de résoudre les difficultés communes aux étudiants de FLE et de FLM.

En plus des solutions susmentionnées, nous avons proposé la mise en place d'un *Writing Centre* (un centre d'aide à la rédaction) afin d'épauler les étudiants dans l'amélioration de la qualité langagière globale de leurs travaux écrits. Notons que l'objectif de ces centres est d'offrir « de l'accompagnement individuel ou de groupe pour la production d'écrits contextualisés. On y aborde les problèmes posés par l'écriture académique en relation avec la production d'un écrit spécifique, dans un cours particulier. » (Beudet, 2013 : 108). Cette solution est celle qui a suscité le plus d'intérêt auprès de nos participants, environ 79 % des enseignants et 76 % des étudiants ayant

répondu positivement. Ce chiffre est notamment élevé (80 % et 85 %) chez les étudiants des groupes (3) et (5), puisqu'ils n'ont pas ou ont peu suivi une scolarité française classique, notamment avant le collège. Soulignons d'ailleurs que ces données entrent en contradiction avec la préférence du groupe (5) pour le travail en autonomie mentionnée précédemment. Cela démontre donc que tous les étudiants reconnaissent les bénéfices d'un accompagnement. Il s'agit alors de préciser la façon dont les membres du centre d'aide à la rédaction pourraient aider les apprenants, ainsi que de définir la façon dont il serait mis en place.

En effet, si les *Writing Centres* se sont fait une place au sein des universités internationales, Blaser et Erpelding-Dupuis (2011) mentionnent que les étudiants ont tendance à ne pas s'y rendre car il s'agit d'une aide optionnelle, un comportement que nous pouvons anticiper chez les étudiants de FLM qui ont peu manifesté avoir besoin de soutien malgré leurs difficultés langagières. Cependant, il est délicat de rendre cette aide obligatoire sous prétexte qu'elle pourrait être bénéfique à tout étudiant en vue de son projet professionnel, non seulement car tous les apprenants n'ont pas autant besoin du centre d'aide à la rédaction, mais aussi car cela est contradictoire avec l'idée d'un soutien, supposé être proposé pour les étudiants ressentant ou ayant des besoins préalablement identifiés. Afin d'anticiper ces problèmes, il faudra s'accorder avec les enseignants concernant les profils à orienter ou non vers le centre d'aide à la rédaction. Selon North (1984), cela représente un des obstacles à relever car chacun perçoit ce type de structure différemment, ce qui implique que les étudiants peuvent être envoyés au centre d'aide à la rédaction pour les mauvais problèmes langagiers et/ou académiques. Une fois ce centre d'aide mis en place, il faudrait envisager un suivi de son développement et fonctionnement, afin de transmettre d'éventuelles pistes d'amélioration. Cela permettrait également d'observer si la résolution des obstacles identifiés au cours de notre analyse mène bien à une amélioration langagière des travaux écrits des étudiants.

Si les résultats présentés au cours de cet article nous semblent pertinents et fiables, il n'en demeure pas moins que notre démarche a ses limites. En effet, les questionnaires ont été conçus pour interroger les participants sur leur rapport au français, mais aussi à l'anglais, ce qui a pu influencer certaines réponses. Afin d'éviter ce biais, nous avons décidé d'écarter les réponses des étudiants de master (le master SFB étant dispensé en anglais) et celles des enseignants n'intervenant qu'en anglais. Par ailleurs, l'objectif initial de notre travail de recherche était davantage orienté vers les productions des étudiants plutôt que la réception de contenu, et vers l'analyse des besoins en expression écrite plutôt qu'orale. Autrement dit, nos observations concernant la réception et l'oral sont lacunaires et mériteraient de faire l'objet de recherches futures. En outre, nos questionnaires étaient orientés vers les étudiants plutôt que vers les enseignants, c'est-à-dire qu'ils n'ont pas été interrogés sur la façon dont les attendus et la méthodologie

des activités proposées durant la formation sont transmis. Enfin, à travers les réponses de quelques étudiants, nous avons remarqué que certaines questions ouvertes et à choix multiples ont été mal comprises, ce qui signifie qu'un travail définitoire et/ou de clarification des questions aurait pu être bénéfique à la construction des questionnaires.

En guise de conclusion

Nous avons mis en lumière le fait que, en français, les étudiants de licence dans le domaine biomédical ont avant tout besoin d'améliorer leurs techniques d'argumentation et la qualité textuelle de leurs travaux en termes de clarté, structure et cohérence. Ces compétences relèvent d'une maîtrise approfondie de la langue, et les énoncés attendus sont certainement spécifiques au domaine du biomédical tant en matière de phraséologie que de terminologie spécialisées. La limite majeure de nos travaux correspond alors au fait que nous n'avons pas pu nommer les types d'énoncés spécifiques au domaine. Cette analyse plus approfondie sera menée dans les mois à venir à travers une étude des travaux écrits transmis par les étudiants (voir l'étape 2 dans la section 2.2), ce qui permettra d'identifier plus précisément ce qui pose problème aux élèves au sein des catégories de difficultés soulignées au cours du présent article, et d'y répondre avec plus d'exactitude à travers le centre d'aide à la rédaction. En outre, nous avons suggéré que les enseignants modifient leurs modalités d'évaluation pour encourager les étudiants à améliorer la qualité langagière et argumentative de leurs travaux, mais également qu'une clarification des consignes et aspects soumis à évaluation soit apportée aux apprenants, étant donné que les plus gros écarts entre la perception des enseignants et celle des étudiants portaient sur la nature de certains problèmes langagiers. Conformément à ce qui a été souligné par Blaser et Erpelding-Dupuis (2011), ces problèmes ne sont pas spécifiques à l'enseignement universitaire dans le biomédical, mais valent au contraire pour l'université française au sens large. Ainsi, il nous paraît urgent que les acteurs de ces établissements prennent conscience des besoins langagiers des étudiants, mais également de leurs responsabilités concernant le rôle qu'ils ont à jouer dans la résolution de ces problèmes. Le présent article propose donc des pistes de solutions pour accompagner les acteurs qui souhaiteraient agir. La création d'un centre d'aide nous paraît être la réponse idéale, car elle offre aux apprenants un accompagnement personnalisé et facile d'accès, tout en évitant de surcharger des enseignants qui ont déjà beaucoup à faire.

Les intervenants auprès du centre d'aide à la rédaction devront donc se concentrer en priorité sur les problèmes d'écriture profonds des étudiants, notamment sur leur capacité à mettre en avant les arguments scientifiques. En effet, si ces derniers parviennent – quoique difficilement selon leurs dires – à acquérir le lexique spécialisé de leur domaine à travers les enseignements reçus et les lectures de spécialité réalisées, il est plus complexe pour eux d'en faire de même avec les exigences des écrits scientifiques

universitaires. Ces exigences, souvent implicites, ne font généralement pas l'objet d'un enseignement spécifique, ce pourquoi les apprenants ressentent des difficultés. Ces conclusions annoncent que les problèmes langagiers rencontrés par les étudiants ne sont pas irrémédiables, mais aussi qu'ils ne peuvent être réglés en amont du cursus universitaire. Le centre d'aide à la rédaction est donc une nécessité qui représente pour les étudiants une opportunité de progresser rapidement.

Bibliographie

André, V. 2020. Faire de la linguistique de corpus avec des apprenants de français langue étrangère. In : Larrivée, P. et Lefevre, F. (dir.). *La didactisation du français vernaculaire*. Caen : Presses universitaires de Caen, p. 37-66.

Beaudet, C. 2015. « Littéracie universitaire, patchwriting et impéritie ». *Le français aujourd'hui*, 190, p. 99-114.

Blaser, C., Erpelding-Dupuis, P. 2011. « Cours d'appropriation des écrits universitaires : de l'analyse des besoins à la mise en œuvre ». Forumlecture.ch, n° 1.

Bourvon, M-F. 2018. « Faire converger Français sur objectif(s) Universitaire(s) et Français Langue Étrangère pour une meilleure formation des enseignants de langue ». *Synergies Europe*, n° 13, p. 115-126.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe13/bourvon.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. 2010. « Les littéracies universitaires. Influence des disciplines et du niveau d'étude dans les pratiques de l'écrit ». *Diptyque*, n° 18, p. 11-42.

Delcambre, I., Lahanier-Reuter, D. 2012. « Littéracies universitaires : présentation ». *Pratiques*, n° 153-154, p. 3-19.

Hamilton, C. E. 2015. *Cartographie des erreurs en anglais L2 : vers une typologie intégrant système et texte*. Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.

Hamilton, C.E., Carter-Thomas, S. 2017. « Competing influences : the impact of mode and language on verb type and density in French and English scientific discourse ». CHIMERA. *Romance Corpora and Linguistic Studies*, vol. 4 (1), p. 13-34.

Hyland, K., Bondi, M. (dir) 2006. Academic Discourse Across Disciplines, *Linguistic Insights* 42, Bern: Peter Lang.

Jacques, M.-P., Rinck, F. 2017. « Un corpus de "littéracie avancée" : Résultat et point de départ ». *Corpus*, 16, p. 217-237.

Lapointe, J. 1983. « L'analyse des besoins d'apprentissage ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 9 (2), p. 251-266.

Mangiante, J-M., Parpette, C. 2012. « Le Français sur Objectif Universitaire : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». *Synergies Algérie*, n° 15, p. 147-166. [En ligne] :
<https://gerflint.fr/Base/Algerie15/mangiante.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

Mangiante, J-M., Cavalla, C. (dir.) 2016. Points Communs – Recherche en didactique des langues sur objectif(s) spécifique(s). Cristelle Cavalla, Jean-Marc Mangiante. CCIP - Centre de langue, 3, Analyse des données et élaboration des contenus de formation en FOS : des corpus aux ressources. <hal-01438666>.

Moirand, S. 1979. *Situations d'écrit. Compréhension, production en langue étrangère*. Paris : CLE International.

Mourlhon-Dalliès, F. 2011. « Le français sur objectif universitaire : entre français académique, français de spécialité et français pré-professionnel », *Synergies Monde*, n° 8, p. 135-144. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mourlhon-dallies.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

North, S. M. 1984. « The Idea of a Writing Center ». *College English*, 46.5, p. 433-46.

Omer, D. 2016. Questionner les discours experts d'enseignants universitaires sur la catégorisation natifs/non natifs d'écrits académiques d'étudiants. *Congrès mondial de linguistique française*, Tours. [En ligne] : [10.1051/shsconf/20162707010](https://shsconf.org/20162707010) [consulté le 10 juillet 2023].

Parpette, C. Mangiante, J-M. 2006. Le Français sur Objectif Spécifique ou l'art de s'adapter. In : Catellotti, V., Chalabi, H. *Le français langue étrangère et seconde : des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan, (Coll. Espaces discursifs), p. 275-282 <hal-00376552>.

Parpette, C., Carras, C. 2005. Les formations linguistiques spécialisées : vers une redéfinition des catégories. Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées. Actes du symposium international Théorie et pratique de la formation en langues étrangères appliquées. Ankara, Turquie. p. 61-70.

Reuter, Y., Laborde-Milaa, I. Boch, F. 2004. « Présentation ». *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n° 121-122. *Normes et pratiques de l'écrit dans le supérieur*. p. 3-8.

Rinck, F. 2022. Une approche linguistique dans le champ des littéracies universitaires et avancées : Dossier d'Habilitation à diriger des recherches. Document de synthèse (volume 1). Linguistique. Université Paris 3 Sorbonne nouvelle <tel-03989306>.

Riquois, E. 2011. « Attentes et besoins d'étudiants non francophones natifs en faculté des lettres et sciences humaines : lire et écrire en français universitaire ». *Synergies Monde*, 8, p. 357-365. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T2/riquois.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

Street, B. 2009. « Academic Literacies Approaches to Genre? ». *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, n° 10, p. 347-361.

Tuck, J. 2012. « Academic literacies: débats et développements actuels ». *Recherches en Didactiques. Les Cahiers Théodile*, 14, p. 159-173.

Williams, J. 2002. « Undergraduate Second Language Writers in the Writing Center ». *Journal of Basic Writing*. 21 (2), p. 73-91.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com



Synergies Europe n° 18 / 2023

**Approches conceptuelles
et didactique de la compréhension**



L'exploration de la métaphore conceptuelle : une nouvelle approche pédagogique pour la phraséologie métaphorique en classe de langue

Yi Cao

Doctorante, Sorbonne Université, Paris, France

Laboratoire Sens Texte Informatique Histoire

caoyi19942018@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0005-1365-7110>

Reçu le 10-10-2023 / Évalué le 02-11-2023 / Accepté le 01-12-2023

Résumé

La phraséologie, avec ses aspects linguistiques complexes et sa dimension métaphorique, suscite des débats parmi les chercheurs sur la meilleure façon de la comprendre et de l'enseigner. La théorie de la métaphore conceptuelle, énoncée par Lakoff et Johnson dans leur ouvrage *Metaphors We Live By* en 1980, offre un cadre cognitif et un outil de raisonnement qui influencent notre pensée et nos actions. Cet article vise à appliquer cette théorie à l'enseignement de la phraséologie. Il propose une approche pédagogique plus intellectualisée afin d'intégrer la théorie des métaphores conceptuelles dans l'enseignement et l'apprentissage des expressions métaphoriques en classe de langue.

Mots-clés : linguistique cognitive, métaphore conceptuelle, phraséologie, expression métaphorique, enseignement

Exploration of conceptual metaphor:

A new pedagogical approach for metaphorical phraseology in language classes

Abstract

Phraseology, with its complex linguistic aspects and metaphorical dimension, sparks debate among researchers about the best way to understand and teach it. The theory of conceptual metaphors, articulated by Lakoff and Johnson in their work "Metaphors We Live By" in 1980, provides a cognitive framework and a reasoning tool that influence our thinking and actions. This article aims to apply this theory to the teaching of phraseology. It proposes a more intellectualized pedagogical approach to integrate the theory of conceptual metaphors into the teaching and learning of metaphorical expressions in language classes.

Keywords: cognitive linguistics, conceptual metaphor, phraseology, metaphorical expression, teaching

Introduction

L'enseignement de la phraséologie joue un rôle crucial en didactique des langues, car les expressions phraséologiques font partie intégrante des actes langagiers à

enseigner aux apprenants de français langue étrangère. Comme le souligne Cavalla, « L'enseignement de la phraséologie du français auprès d'étudiants locuteurs non natifs (LNN) est actuellement au cœur de nos interrogations dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) » (Cavalla, 2009 : 1). González Rey partage cette perspective en affirmant que « seule la maîtrise de ces tournures déclare un locuteur performant en langue étrangère » (González Rey, 2010 : 2).

Dans cette optique, la recherche sur les modes de compréhension, d'acquisition et d'enseignement de la phraséologie en cours de langue a un véritable intérêt scientifique et didactique. Différentes méthodes ont été proposées, telles que l'approche de traduction / comparaison (Irujo, S, 1986 ; Madeira Frois Chambre, 1996 ; Boers, Demecheeler, 2001), l'approche dite pragmatique (Liontas, 1999), l'approche d'élaboration étymologique (Boers et coll., 2004) ainsi que l'approche sémasiologique et onomasiologique (Cavalla, 2009), etc. Il est certain que ces approches sont des méthodes efficaces pour la compréhension de la phraséologie.

Toutefois, dans le cadre de l'enseignement de langues étrangères, ces approches présentent également des limites, notamment en ce qui concerne les caractéristiques des expressions métaphoriques, où certains éléments de la phraséologie sont saisis dans un sens métaphorique. En conséquence, afin de compléter les lacunes dans ces méthodes précédentes, il est important de souligner le rôle de la métaphore conceptuelle dans l'enseignement de la phraséologie. Cependant, cette approche basée sur l'application de la métaphore conceptuelle ne remplace pas les autres méthodes d'enseignement, mais les complète, facilitant ainsi la compréhension des expressions en conjonction avec d'autres approches. Par ailleurs, les contextes auxquels s'adresse cette pédagogie sont les cours de français langue étrangère où les expressions phraséologiques sont enseignées aux apprenants non natifs. Les profils des apprenants visés sont ceux qui étudient le français en tant que langue étrangère et qui ont besoin de maîtriser les expressions phraséologiques pour devenir des locuteurs performants.

Dans cette perspective, notre étude se divise en trois parties : tout d'abord, nous introduirons la théorie de la métaphore conceptuelle. Ensuite, nous aborderons l'enseignement de la phraséologie en mettant en évidence la pertinence de l'utilisation de la métaphore conceptuelle. Enfin, nous présenterons une approche pédagogique concrète pour intégrer la métaphore conceptuelle dans l'enseignement des expressions métaphoriques.

1. Définition de la métaphore conceptuelle

La métaphore conceptuelle, telle que définie par Lakoff et Johnson dans leur ouvrage *Metaphors We Live By* en 1980, consiste à établir des liens entre deux concepts, à savoir le concept source et le concept cible. Ce processus implique essentiellement la projection du concept source sur le concept cible. Le concept source est généralement

concret ou physique, tandis que le concept cible est abstrait et demande à être appréhendé. En d'autres termes, nous appréhendons des notions abstraites à travers des expériences plus fondamentales et concrètes. Par exemple :

La métaphore conceptuelle « Mind is a container » expliquerait que nous puissions sans problème concevoir des expressions comme « avoir une idée en tête », « avoir la tête vide », « mettre une idée dans la tête de quelqu'un », etc. puisqu'elles se rattachent à l'expérience répétée et familière pour tout un chacun, habitué, dès l'enfance, à placer ou introduire un objet dans un contenant ou à l'en extraire. Les métaphores du quotidien, qui sont l'expression linguistique de la façon dont nous percevons le monde, sont alors des expressions conventionnelles et le résultat de projections figées (Resche, 2022 : 63-80).

Elle a souligné l'importance des métaphores conceptuelles dans la façon dont nous percevons le monde et dans notre expression linguistique. Cela renforce l'idée que la métaphore conceptuelle est un processus profondément enraciné dans notre cognition et notre langage, mettant ainsi en évidence l'omniprésence et la puissance de ce mécanisme linguistique dans notre compréhension et notre communication.

Dans *Metaphors We Live By*, les deux auteurs divisent les métaphores conceptuelles en trois catégories : la métaphore structurale qui structure un concept en termes d'un autre (comme l'exemple « Le temps, c'est de l'argent ») (Lakoff et Johnson, traduit par De Fornel et Lecercle, 1985 : 18), la métaphore d'orientation (comme « le fait que le concept de bonheur soit orienté en haut explique l'existence d'expressions comme Je me sens au sommet de ma forme aujourd'hui. ») (Lakoff et Johnson, traduit par De Fornel et Lecercle, 1985 : 24), la métaphore ontologique (comme l'exemple précédemment cité « Le cerveau est un contenant¹ »).

2. L'applicabilité des métaphores conceptuelles dans l'enseignement de la phraséologie

L'importance accordée à la phraséologie découle de sa fréquente utilisation dans la vie quotidienne, ce qui enrichit la communication, mais aussi des défis qu'elle présente aux apprenants en raison de son caractère figé, de son idiomaticité et de ses connotations métaphoriques. Ainsi, les apprenants non natifs se heurtent à des difficultés liées aux différences culturelles, ce qui se traduit par des erreurs dans la compréhension et l'utilisation des expressions métaphoriques. Afin d'enseigner efficacement la phraséologie, il est essentiel d'encourager les apprenants à développer des stratégies cognitives, plutôt que de se limiter à la mémorisation mécanique.

¹ « Mind is a container. »

2.1. La métaphore conceptuelle comme lien entre les idées et le réel

Dans le processus de recherche des expressions idiomatiques, selon la vision traditionnelle, elles sont indépendantes du système conceptuel des êtres humains et possèdent une caractéristique du langage et leurs sens sont arbitraires, comme la figure suivante l'illustre.

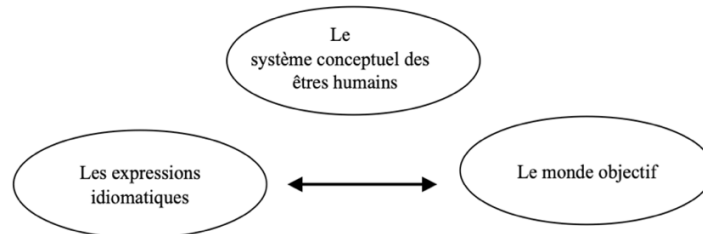


Figure 1 : les expressions idiomatiques sont indépendantes du système conceptuel des êtres humains selon la vision traditionnelle

Selon cette approche, l'apprentissage des expressions idiomatiques n'est considéré que comme un acte mécanique : tant que les gens retiennent leur signification par cœur, il n'y a aucun besoin de faire attention à leur forme et à la relation entre leur forme et leur sens figuré. À l'évidence, l'inconvénient du point de vue traditionnel est que l'expression idiomatique ne peut être considérée que comme un phénomène linguistique particulier, et que son sens est arbitraire, indépendant du système de concepts humains.

Lakoff et ses collaborateurs assument le statut de linguistique cognitive et proposent le point de vue opposé de la vision traditionnelle. Ils pensent que la compréhension du monde objectif découle de l'expérience du monde réel. Par conséquent, le langage n'est pas une création complètement arbitraire, mais est limité par l'environnement cognitif et l'environnement social, ce qui est largement justifié. Parallèlement, en tant que forme particulière du langage, les expressions idiomatiques sont identiques. L'expérience du monde réel fournit une base empirique pour la signification métaphorique des expressions idiomatiques. Comme représenté ci-après :

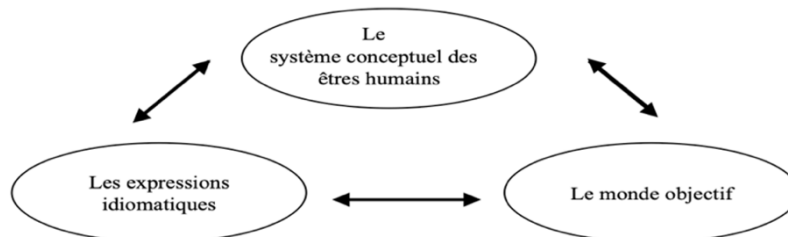


Figure 2 : les expressions idiomatiques sont dépendantes du système conceptuel des êtres humains selon la vision cognitive.

Visiblement, cette prise de conscience est non seulement conforme au mécanisme d'apprentissage d'une langue étrangère, mais favorise le développement du langage et la richesse du sens du vocabulaire ; par ailleurs, la façon de penser au niveau cognitif peut rendre l'enseignement de la langue étrangère plus intéressant et captivant, suscitant ainsi l'enthousiasme des apprenants pour leurs études.

2.2. La projection dans l'expression phraséologique

Comme le souligne González Rey dans son ouvrage la phraséologie du français, « le sens idiomatique appartient au niveau de l'abstrait. C'est dans cette démarche du concret vers l'abstrait que se situe la valeur métaphorique d'une expression idiomatique » (González Rey, 2015 :119). Ainsi, l'enseignement des expressions phraséologiques passe par le procédé d'intégration des métaphores conceptuelles. Celui-ci vise à mobiliser les fonctions cognitives de manière active afin de leur faire établir des liens entre l'abstrait et le concret. Cette projection inter-domaine de la métaphore conceptuelle facilite la compréhension du sens figuratif par les apprenants.

Par ailleurs, la « Théorie du double codage » de Paivio (1969) offre une explication convaincante quant à la pertinence de la métaphore conceptuelle dans l'enseignement des expressions phraséologiques. Selon cette théorie, notre cerveau stocke l'information selon deux systèmes distincts : le système verbal et le système visuel. Ces deux systèmes sont interconnectés pour améliorer l'efficacité de l'apprentissage et de la mémorisation. Les recherches de Paivio indiquent que les mots concrets, plus susceptibles de générer des images mentales, sont mieux mémorisés que les mots abstraits. En effet, les mots concrets sont encodés à la fois de manière imagée et verbale, tandis que les mots abstraits sont uniquement codés verbalement.

Dans le processus d'enseignement des expressions phraséologiques, les expressions sont souvent très abstraites et le processus d'application de la théorie de la métaphore conceptuelle pour analyser la signification des expressions phraséologiques consiste à aider les apprenants à associer le domaine abstrait avec le domaine concret. C'est un processus de concrétisation du domaine abstrait. Après ce processus, le sens idiomatique, dans le domaine concret, évoque une image mentale dans le traitement cérébral des apprenants, subissant ainsi un double codage (imagé et verbal) lors de la compréhension des expressions phraséologiques. L'interprétation des expressions métaphoriques basée sur des métaphores conceptuelles peut donc faciliter la compréhension et la mémorisation de ces expressions pour les apprenants. De plus, les similitudes favorisent la mémorisation à long terme des connaissances. Dans le contexte de la métaphore conceptuelle, le lien entre le domaine source et le domaine cible s'associe aux concepts préexistants dans le cerveau humain, étant formé à partir de notre expérience commune. Ainsi, établir des similitudes entre le concept abstrait et le

concept concret contribue à la compréhension du sens métaphorique des expressions phraséologiques et à leur mémorisation.

2.3. La catégorisation comme aide à la mémorisation

La catégorisation est considérée comme un moyen important dans notre vie quotidienne. Selon Laurence Bardin (2013), la plupart des procédures d'analyse de contenu s'articulent autour de ce processus de ventilation des composants des messages en catégories. Au cours de l'apprentissage, si les enseignants peuvent guider les apprenants à apprendre les expressions phraséologiques en utilisant la catégorisation, cela favorisera la rétention à long terme des expressions phraséologiques. Comme les métaphores conceptuelles sont systématiques, il est naturel et efficace d'aller vers une catégorisation suivant les trois classifications de la typologie des métaphores conceptuelles. Ce système efficace constitue dès lors un outil qui permet aux apprenants d'établir des associations sémantiques au sein d'un même groupe et ainsi favorise une mémorisation plus efficace des expressions.

3. Exemple d'intégration de la métaphore conceptuelle dans l'enseignement de la phraséologie

3.1. Comprendre le concept de métaphore

Afin de permettre aux apprenants d'apprendre comment appliquer la métaphore conceptuelle à l'apprentissage des expressions métaphoriques, il est nécessaire de commencer par approfondir la compréhension du concept de métaphore au niveau cognitif. La plupart des apprenants considèrent la métaphore comme un outil rhétorique utilisé dans les œuvres littéraires afin d'embellir le langage. Au contraire, elle est omniprésente dans la vie quotidienne. Les enseignants devraient aider les élèves à comprendre que cette forme d'expression ne se limite pas à une figure de style, mais existe dans tous les aspects de notre vie.

Pour que les apprenants fassent une première expérience de la métaphore, l'enseignant pourrait proposer une activité « Jouons avec le feu ? » comme celle qui est présentée ci-dessous, inspirée de la proposition de Cristelle Cavalla (2009) dans son cours « Phraséologie et corpus en classe de langue ».

Pour commencer, l'enseignant présente aux apprenants plusieurs exemples métaphoriques associés au mot « feu », les invitant ainsi à se concentrer davantage sur ce terme et à expérimenter de manière concrète son utilisation métaphorique.

- (1) Un feu d'enfer brûlait dans la cheminée.
- (2) Les enfants regardaient un cracheur de feu.
- (3) Ils feront griller les côtelettes sur un feu de braise.

- (4) Il a grillé un feu rouge.
- (5) Son père jetait feu et flammes.
- (6) Il ne faut pas jouer avec le feu.
- (7) Allez au feu !
- (8) Quand elle arriva, elle avait les joues en feu.
- (9) Faites cuire la crème à feu doux.
- (10) C'est un homme qui prend feu tout de suite, qui prend feu sur les moindres choses.

Discussion : L'enseignant demande aux apprenants de discuter, par binômes, les significations du mot « feu » dans ces exemples. D'une part, pendant la discussion, le même groupe d'étudiants collabore et analyse le sens de chaque exemple et les différences relatives au mot « feu » entre ceux-ci, ce qui pourrait améliorer la compréhension de la métaphore auprès des apprenants. D'autre part, le raisonnement inductif consiste à passer des exemples à la règle, incitant ainsi les apprenants à induire la règle sous-jacente à partir de régularités observées. Ce mode de raisonnement est particulièrement efficace pour approfondir la compréhension des concepts métaphoriques.

Avant la discussion, l'enseignant pourrait proposer les questions suivantes aux apprenants.

- (a) Dites si, dans les phrases ci-dessus, le mot « feu » est utilisé dans son sens propre ou dans son sens figuré ? Ou tous les deux ?
- (b) Savez-vous ce qu'est une métaphore ? Après la discussion autour de ces exemples, essayez de donner une définition de la métaphore et proposez quelques exemples dans votre langue maternelle.
- (c) Pouvez-vous ajouter des exemples supplémentaires ? Arrive-t-il la même chose dans votre langue maternelle ?

Explication : Inférences tirées par des apprenants, dans l'exemple (1), pragmatiquement, c'est un vrai feu dans la cheminée. En même temps, sur le plan cognitif, c'est un sens figuré, un feu d'enfer signifie qu'il y a une situation très pénible, comme vivre un véritable enfer quotidien.

Dans les exemples (2), (3) et (9), le mot « feu » est utilisé dans son sens propre. C'est un vrai feu dans ces exemples. Dans l'exemple (4), un feu rouge est un sens figuré, il s'agit de la lumière. Comme l'anglais, « red light ». Dans l'exemple (5), il signifie que

son père est très en colère. Il est évident que le mot « feu » est utilisé dans son sens figuré. Dans l'exemple (6), il signifie qu'il ne faut pas prendre de gros risques. Dans l'exemple (7), il s'agit d'aller au combat. Dans l'exemple (8), il renvoie à la couleur des joues qui sont très rouges. Dans l'exemple (10), il signifie que cet homme est devenu facilement très passionné par quelque chose. En conséquence, dans les exemples (5), (6), (7), (8) et (10), il est visible que le mot « feu » est utilisé dans son sens figuré.

En surface, il n'existe pas de rapport entre ces exemples. Si l'enseignant se contente de traduire et d'expliquer le sens de chaque phrase, les apprenants auront beaucoup d'efforts à faire pour comprendre et mémoriser les métaphores dans ces exemples. Cependant, si l'enseignant peut introduire la théorie de la métaphore conceptuelle en déclinant la métaphore conceptuelle du mot « feu », ce sera plus simple car c'est la métaphore conceptuelle qui relie le domaine concret (feu) et le domaine abstrait (l'enthousiasme, la lumière, la souffrance, la colère, le conflit, etc.). Nous pouvons le montrer avec l'image suivante.

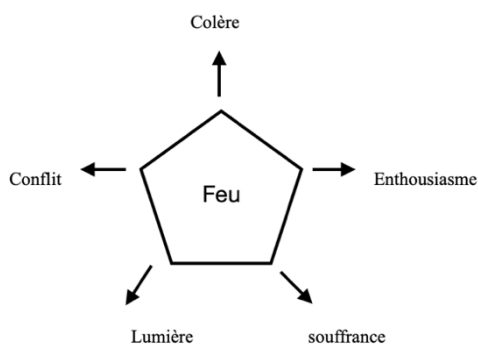


Figure 3 : le sens métaphorique du mot « feu »

L'enseignant explique aux apprenants que nous utilisons souvent des mots simples (le feu par exemple) pour faire référence à des idées abstraites et compliquées. Le feu est une chose indispensable dans la vie des gens et également une chose qui nous est familière. Souvent le mot « feu » sert à exprimer l'enthousiasme, la couleur rouge, la lumière, la souffrance, la colère, le conflit, etc. Comme dans les exemples ci-dessus.

Par ailleurs, il faut ajouter que la théorie de la métaphore conceptuelle est conçue comme une projection sélective et partielle entre le domaine source et le domaine cible. Parfois, un même concept est partiellement structuré par plusieurs métaphores. En conséquence, pour le mot « feu », il existe beaucoup de sens métaphoriques tel que l'enthousiasme, la colère, la souffrance, etc.

Cette première étape est importante dans l'explication de la métaphore conceptuelle. Elle donne une base solide pour les différentes manières relatives à l'application de cette théorie dans l'apprentissage de la phraséologie métaphorique. L'enseignant explique aux apprenants que la pensée des gens est métaphorique, afin de

permettre aux apprenants d'approfondir l'apprentissage d'une langue au niveau cognitif et de comprendre la relation métaphorique entre le langage et la pensée. Nous pouvons donc mémoriser et appliquer le langage dans une perspective cognitive pendant l'apprentissage des langues, mais pas seulement par la mémorisation mécanique.

En outre, l'enseignant peut faire une remarque sur la question (c), le but de celle-ci est de permettre aux apprenants de comprendre la variation interculturelle de la métaphore. D'après Lakoff, même si les métaphores conceptuelles font partie du langage courant et possèdent un caractère universel, certaines sont spécifiques à une culture particulière. Par conséquent, les expressions métaphoriques varient selon les cultures. Par exemple, en France, le chien est souvent associé à des traits positifs, tandis qu'en Chine, il peut avoir une connotation négative. Cette différence culturelle est illustrée par des expressions telles que « 走狗 (zǒu gǒu) » en Chine, qui fait référence au laquais, et « 狗嘴里吐不出象牙 (Gǒu zuǐ tu bu chū xiàng yá) » qui signifie littéralement que la bouche du chien ne peut pas cracher de l'ivoire, illustrant que les personnes méchantes ne peuvent pas dire de bonnes choses. Alors qu'en France, le chien est le symbole de l'honnêteté, comme dans l'expression « Bon chien chasse de race ». Un autre exemple est celui de l'expression « Le temps, c'est de l'argent ». Cette métaphore reflète les valeurs des sociétés modernes mais peut ne pas être pertinente dans toutes les cultures. Par exemple, dans les temps anciens, les gens ne considéraient pas le temps comme une ressource très précieuse, et les gens ne savaient d'ailleurs pas comment calculer le temps. De même, pour les Indiens d'Amérique, ce qui est le plus important dans la vie, ce n'est pas le temps mais l'espace. Les Indiens d'Amérique ne s'intéressent pas au temps contrairement aux Américains venus d'Europe, qui sont de plus en plus obsédés par le temps, jusqu'à porter une montre sur soi. L'esprit des Indiens privilégie l'espace : c'est-à-dire le terrain de chasse (pour survivre ici-bas) et le ciel (pour survivre après la mort).

Dans l'enseignement du français, l'utilisation de la métaphore conceptuelle permet une meilleure compréhension des similitudes et des différences entre la langue maternelle et la langue d'acquisition. L'analyse comparative des expressions métaphoriques dans deux langues différentes permet aux apprenants d'explorer en profondeur ces aspects et d'approfondir leur compréhension de la langue cible.

3.2. Utiliser le lien pour expliquer le sens dans la phraséologie métaphorique

Comme le disent Cameron et Low, « Une métaphore est un pont vers la réalité² » (Cameron, Low, 2001 : 149), illustrant ainsi la capacité de la métaphore à agir comme un pont qui transporte quelque chose d'une de ses extrémités à l'autre. La théorie de la métaphore conceptuelle, conçue comme une projection sélective et partielle entre le domaine source et le domaine cible grâce à un système structuré de correspondances,

² « A Metaphor is a bridge to reality. »

nous permet de comprendre la chose abstraite par des éléments fondamentaux et concrets. Il existe une relation indissociable entre le langage métaphorique et la structure conceptuelle sous-jacente à ce langage. C'est pour cela que l'expression métaphorique peut être analysée.

En conséquence, nous pouvons inciter les apprenants à établir un mode de pensée de la métaphore conceptuelle et à apprendre à lier le domaine source et le domaine cible quand ils rencontrent des expressions métaphoriques. L'objectif est de guider les apprenants à créer un schéma conceptuel afin de leur apporter des informations au niveau cognitif et de faciliter la compréhension des expressions métaphoriques.

Proposons une activité basée sur le type d'exemple suivant. L'enseignant présente une expression métaphorique qui contient le mot « main » : « avoir la haute main sur quelqu'un ». Ensuite, le schéma de cette expression est introduit et expliqué, permettant d'analyser son sens à l'aide des connaissances sur la métaphore conceptuelle.

Explication : La main fait partie de notre corps, les gens peuvent contrôler des objets avec la main, ils peuvent également tenir des objets à la main. Dans l'expression, « avoir la haute main sur quelqu'un », la main désigne un acte de contrôle. En conséquence, il y a les métaphores conceptuelles suivantes :

Domaine Source: main	Domaine cible : un acte de contrôler
Tenir un objet dans la main	Cible : Contrôler une personne
Jouer avec cet objet comme on veut	Manipuler une personne comme on veut
Donner de la force à cet objet	Contraindre une personne à faire quelque chose

Figure 4 : le schéma de l'expression « avoir la haute main sur quelqu'un » selon la métaphore conceptuelle

En plus de cette explication, la métaphore d'orientation peut également déduire le sens de cette expression. Selon la métaphore d'orientation, « Contraindre ou dominer est en haut, être contraint ou dominé est en bas ». En conséquence, nous pouvons présenter un schéma suivant :

Domaine source: haut	Domaine cible : contrôler
La partie dominante prend le dessus.	Le vainqueur / le gouvernant / le supérieur
La partie dominée est en bas.	Le vaincu / le gouverné / le subordonné
Donner une force physique sur un objet de haut en bas	Le supérieur peut contraindre ou dominer le subordonné.

Après l'explication, l'enseignant peut proposer un exercice aux apprenants et les laisser utiliser la même méthode pour analyser l'expression suivante : « lier les mains à quelqu'un ». L'objectif est de tester s'ils peuvent deviner le sens de cette nouvelle expression métaphorique. Afin de donner aux apprenants une compréhension approfondie de cette façon de comprendre les expressions métaphoriques à l'aide de schémas conceptuels, les enseignants peuvent également analyser d'autres types d'expressions métaphoriques. Par exemple : « Le temps, c'est de l'argent » ; « Avoir un appétit d'oiseau ».

L'expression	Le temps, c'est de l'argent	Avoir un appétit d'oiseau
Le domaine source	l'argent	Un appétit d'oiseau
Le domaine cible	Le temps	Peu d'appétit
Analyse	L'argent est important et précieux	L'appétit de l'oiseau est très petit car l'oiseau est un animal très petit
Le sens de l'expression	Le temps est précieux	Une personne a peu d'appétit

Figure 6 : le schéma des expressions « Le temps, c'est de l'argent », « Avoir un appétit d'oiseau » selon la métaphore conceptuelle

L'enseignant peut donner quelques exemples sur la métaphore conceptuelle « le temps, c'est de l'argent » et demander aux apprenants de repérer les mots en italique.

- (1) Tu me fais *perdre* mon temps.
- (2) Ce procédé vous fera *gagner* des heures et des heures.
- (3) Réparer ce pneu crevé m'a *coûté* une heure.
- (4) Comment *gérez*-vous votre budget-temps ?
- (5) Tu dois *économiser* ton temps.
- (6) J'ai *perdu* beaucoup de temps quand je suis tombé malade. (Lakoff et Johnson, traduit par De Fornel et Lecercle, 1985 : 18)

Dans ces phrases, les apprenants sont amenés à constater qu'il y a des mots courants sur l'argent, par exemple, *perdre*, *gagner*, *coûter*, *gérer*, *économiser*, etc. Le concept du temps est décrit par l'utilisation des expressions de l'argent.

L'enseignant a la possibilité d'expliquer aux apprenants que dans notre culture, le temps est considéré comme une marchandise ayant de la valeur. Cependant, le temps est un concept abstrait que nous ne pouvons pas toucher ; tandis que l'argent est concret et que nous savons qu'il est très précieux. Ainsi, dans notre pensée, nous

comptons la valeur du temps selon le montant de l'argent. Dans l'expression « Le temps, c'est de l'argent », le temps est perçu sous la forme d'argent et revient à établir une projection qui va du domaine conceptuel du temps (domaine cible) vers le domaine conceptuel de l'argent (domaine source). Parallèlement, dans l'expression « Avoir un appétit d'oiseau », « peu d'appétit » est perçu sous la forme d'un appétit d'oiseau. Ce type de projection est un pont de langage qui établit une connexion entre deux domaines conceptuels. La systématique des schémas fournit une base logique pour comprendre les expressions. Un tableau, en tant que présentation structurée, facilite le traitement cognitif, renforçant la clarté et la compréhension. En abordant les expressions métaphoriques par étapes, ces schémas facilitent l'assimilation pour les apprenants.

3.3. Construire les familles des expressions en suivant la typologie des métaphores conceptuelles

Lakoff George attire l'attention sur le fait qu'on ne peut pas vivre sans catégorisation, comme il le démontre dans son œuvre « Sans la capacité de catégoriser, nous ne pourrions pas fonctionner du tout, que ce soit dans le monde physique ou dans nos vies sociales et intellectuelles³ » (Lakoff, 1987 : 6).

L'approche sémasiologique et l'approche onomasiologique nous fournissent un moyen de catégorisation ; elles nous permettent de regrouper les expressions idiomatiques selon le sens et la forme des expressions métaphoriques. Pourtant, ce genre de catégorisation est relativement artificiel et superficiel, et surtout celle de l'approche sémasiologique, qui regroupe les expressions ayant le même lexique (les fruits, les animaux, les parties du corps, etc.).

Par contraste, la théorie de la métaphore conceptuelle nous donne un moyen plus efficace de catégorisation, parce que ce type de catégorisation est plus systématique et logique. Il pourrait mieux stimuler la prise de conscience des élèves sur le plan cognitif.

Par conséquent, lors de l'enseignement des expressions métaphoriques, en plus de lier les domaines sources aux domaines cibles, nous pouvons guider les apprenants pour construire les familles des expressions en suivant la typologie des métaphores conceptuelles. En analysant les liens entre les expressions d'une même catégorie, ils pourront ainsi mieux les mémoriser et intérioriser les liens ainsi créés.

Une fois que les apprenants connaissent la typologie des métaphores conceptuelles, il est intéressant de proposer des activités regroupant des expressions métaphoriques. Par exemple, après avoir analysé les expressions suivantes sous forme de schéma,

³ « Without the ability to categorize, we could not function at all, either in the physical world or in our social and intellectual lives. »

l'enseignant peut demander aux apprenants de les classer selon la typologie de la métaphore conceptuelle :

L'exploration de la métaphore conceptuelle

- (1). « Être au septième ciel »
- (2). « Avoir le moral à zéro »
- (3). « Attendre 107 ans »
- (4). « Baisser les bras »
- (5). « Avoir un cœur de pierre »
- (6). « Coûter les yeux de la tête »
- (7). « Tomber dans les pommes »
- (8). « Être en bon chemin »
- (9). « Se trouver dans l'impasse »

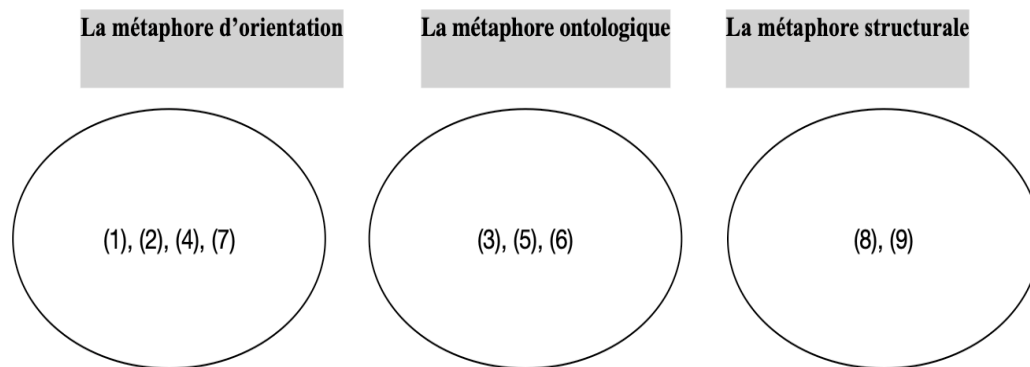


Figure 7 : classification des expressions métaphoriques selon la typologie des métaphores conceptuelles

Ceci peut présenter aux apprenants les différentes expressions grâce à une catégorisation cognitive et non à travers une liste aléatoire d'expressions.

Cette classification basée sur les métaphores conceptuelles aide les apprenants à établir des associations sémantiques entre des expressions de la même typologie et à mettre en évidence les différences entre plusieurs typologies. Cette méthode permet aux apprenants de regrouper de manière systématique un large éventail d'expressions métaphoriques, facilitant ainsi leur apprentissage et leur mémorisation à long terme. En outre, elle renforce leur capacité de raisonnement logique, contribuant ainsi à améliorer leur acquisition des expressions métaphoriques.

Conclusion

Cet article explore les moyens d'appliquer les métaphores conceptuelles à l'enseignement de la phraséologie métaphorique. Pour ce faire, nous avons exposé la faisabilité de son application et élaboré une méthodologie pédagogique détaillée pour intégrer cette approche dans l'enseignement des expressions métaphoriques en classe

de langue. Ces propositions didactiques contribuent non seulement au développement des compétences métaphoriques des apprenants, mais offrent également aux enseignants un nouvel angle d'approche pour enseigner les expressions phraséologiques, tout en apportant une modeste contribution au développement de la phraséodidactique.

Toutefois il ne faut pas sous-estimer les quelques désavantages de cette approche. D'une part, notre étude a révélé que les mots métaphoriques dans les expressions peuvent appartenir à plusieurs catégories de métaphores conceptuelles, ce qui a entraîné une confusion chez les apprenants quant à la classification des expressions. Il en résulte une compréhension incorrecte et une difficulté accrue à saisir le sens figuré de ces expressions. D'autre part, la théorie de la métaphore conceptuelle est intrinsèquement liée à notre expérience et à notre culture. Par conséquent, les expressions métaphoriques varient selon les cultures et les langues. Lors de l'apprentissage, il se peut que l'apprenant et la langue apprise présentent des différences culturelles significatives, par conséquent, l'utilisation de la théorie de la métaphore conceptuelle pour comprendre les expressions métaphoriques peut donc être difficile.

C'est pour cela que cette approche devrait être combinée à d'autres méthodes afin de faciliter la compréhension et l'utilisation de la phraséologie. Ce qui peut amener à se poser la question suivante : comment pourrions-nous combiner toutes ces approches afin de mieux enseigner la phraséologie métaphorique ? Dans les futures recherches, nous envisageons de proposer des propositions didactiques plus concrètes pour aborder cette nouvelle question.

Bibliographie

Boers, F., Demecheleer, M., Eyckmans, J. 2004. Etymological elaboration as a strategy for learning figurative idioms. In : P. Bogaards, B. Laufer (eds.), *Vocabulary in a Second Language: Selection, Acquisition and Testing*, vol. 10, p. 53-78.

Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Boers, F., Demecheleer, M. 2001. «Measuring the impact of cross-cultural differences on learners' comprehension of imageable idioms» *ELT Journal*, vol. 55, No. 3, p. 255-262.

Bardin, L. 2013. *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Cameron, L., Low, G. 2001. *Researching and Applying Metaphor*. Shanghai: Shanghai Foreign Language Education Press.

Cavalla C., 2009. « La phraséologie en classe de FLE ». *Les Langues Modernes*, 2009, 1. [En ligne] : <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2292> [consulté le 5 mars 2023].

<https://theses.fr/19961A030103>

González Rey, I., 2010, « La phraséodidactique en action : les expressions figées comme objet d'enseignement ». *La Clé des Langues*, Lyon, ENS de LYON, DGESCO. [En ligne] : <https://cle.ens-lyon.fr/espagnol/langue/traduction/la-phraséodidactique-en-action-les-expressions-figees-comme-objet-d-enseignement> [consulté le 5 mars 2023].

González Rey, I. 2015. *La Phraséologie du français*. Toulouse : Presses universitaires du Midi.

Irujo, S., 1986, «Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language». *TESOL Quarterly*, vol. 20, No. 2, p. 287-304.

Lakoff, G., Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G., Johnson, M. 1985 [1980]. *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Trad. par De Fornel, M. et Lecercle, J.-J. Paris : Les Editions de Minuit.

Lakoff, G. 1987. *Women, Fire and Dangerous Things. What categories reveal about the mind*. Chicago : The University of Chicago Press.

Liontas, J. I. 1999. *Developing a pragmatic methodology of idiomaticity: The comprehension and interpretation of SL vivid phrasal idioms during reading* (Thèse de doctorat inédite). The University of Arizona, Phoenix, AZ.

Paivio, A., 1969, « Mental imagery in associative learning and memory ». *Psychological Review*, vol.76, No. 3, p. 241-263.

Resche, C. 2022, « La théorie de la métaphore conceptuelle peut-elle rendre compte des métaphores constitutives de théories dans les domaines spécialisés ? ». *ASp*, n° 82, p. 63-80. URL : <http://journals.openedition.org/asp/8057> [consulté le 20 septembre 2023].



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





Une expérimentation fondée sur la carte conceptuelle et les étapes d'enseignement-apprentissage : la compréhension et la mémorisation du lexique en espagnol langue étrangère

Emmeline Isaïa

Université Rennes 2, France

emmeline.isaia@univ-rennes2.fr

<https://orcid.org/0009-0006-5999-5577>

Aura Luz Duffé Montalván

Université Rennes 2, France

aura-luz.duffe@univ-rennes2.fr

<https://orcid.org/0000-0002-5161-6660>

Reçu le 20-07-2023 / Évalué le 15-09-2023 / Accepté le 01-11-2023

Résumé

Dans cet article, dont l'objectif est d'approfondir et d'élargir la recherche sur l'utilisation de la carte conceptuelle comme support d'apprentissage en langue étrangère – dans notre cas, la langue espagnole –, nous nous sommes demandé si ce matériel pourrait produire de meilleurs résultats, en ce qui concerne l'acquisition et la compréhension du lexique, s'il trouvait son positionnement dans l'une, si ce n'est pas toutes, les étapes d'enseignement-apprentissage (motivation, compréhension et transfert). Notre hypothèse de départ était qu'un système ontologique sous forme de carte conceptuelle, conjugué aux étapes d'enseignement-apprentissage pourrait contribuer à la mémorisation et à l'acquisition du lexique en langue étrangère. Afin de corroborer cette hypothèse, nous avons mené à bien une expérimentation didactique fondée sur les avancées de la carte conceptuelle et sur les recherches en didactique du lexique. Les résultats obtenus révèlent premièrement, que c'est bien dans l'étape de la compréhension que la carte conceptuelle trouve toute sa place. Deuxièmement, bien qu'il n'existe pas une nette amélioration de la mémorisation et de l'acquisition du lexique, dans le cas des apprenants ayant un taux élevé de réussite scolaire, elle s'avère utile dans le cas des apprenants qui rencontrent des difficultés d'apprentissage.

Mots-clés : acquisition du lexique, carte conceptuelle, mémorisation du lexique, didactique du lexique, expérimentation didactique

**An experiment based on the concept map and the teaching/learning stages:
understanding and memorising lexis in Spanish as a foreign language**

Abstract

In this article, the aim is to deepen and broaden research into the use of concept maps as learning aids in foreign languages, in our case, the Spanish language, we asked ourselves whether this material could produce better results, in terms of lexical acquisition and

comprehension, if it were used in one, if not all, of the teaching/learning stages (motivation, comprehension and transfer). Our initial hypothesis was that an ontological system in the form of a conceptual map, combined with the teaching/learning stages, could contribute to the memorisation and acquisition of foreign language lexis. In order to corroborate this hypothesis, we carried out a didactic experiment based on advances in concept mapping and research in lexicon didactics. Firstly, the results show that the concept map is best used at the comprehension stage. Secondly, although there is no clear improvement in the memorisation and acquisition of lexis in the case of learners with a high rate of academic success, it proves useful in the case of learners with learning difficulties.

Keywords: lexicon acquisition, concept map, lexicon memorisation, lexicon didactics, didactic experimentation

Introduction¹

L'acquisition d'une langue, qu'elle soit native ou étrangère, implique le développement de connaissances phonologiques, morphologiques, syntaxiques et sémantiques. La maîtrise du vocabulaire y joue un rôle important, car il existe une forte corrélation entre les connaissances lexicales et les compétences langagières (Lindqvist, Ramnäs, 2016 : 57). Pour cette raison, un apprenant en langue doit sans cesse enrichir son vocabulaire pour progresser. Par ailleurs, selon Jacqueline Picoche, un idiome renvoie à une vision du monde qui lui est propre (Picoche, 2001). Ainsi, lors de l'apprentissage du vocabulaire d'une langue étrangère, les apprenants doivent s'engager dans des efforts de conceptualisation pour réussir à intégrer de nouveaux mots dans leur système de représentation. Cet exercice d'abstraction aide les individus à former des associations mentales entre les mots en comparant les différences de relations lexicales au sein des langues. Or, force est de constater que le développement de compétences lexicales est complexe car plusieurs dimensions entrent en jeu pour son acquisition. En effet, si l'on se limite à l'apprentissage du vocabulaire dans une langue étrangère, pour considérer qu'il y a en fait déjà acquisition du vocabulaire, l'apprenant doit d'abord mémoriser un signifiant (un graphème), un signifié (signification en contexte) et le concept auquel il fait référence (le signifié). Par la suite, il doit identifier les liens d'interdépendance, d'une part, entre les connaissances linguistiques de la langue source (L1) et de la cible (L2), et d'autre part, au sein des réseaux sémantiques et lexicaux propres à chaque langue. Ce processus intériorisé de conceptualisation est une activité de médiation², lequel est nécessaire à l'acquisition du lexique de la langue étrangère car il permet de souligner les similitudes et les différences entre les langues.

¹ Cet article résulte d'une collaboration scientifique étroite entre les deux auteurs. Emmeline Isaïa a réalisé l'expérimentation sous l'expertise de Aura Luz Duffé Montalván. Les travaux de rédaction portant sur l'expérimentation, la méthodologie et la didactisation (parties 3 et 4) reviennent plus particulièrement à Emmeline Isaïa ; ceux qui ont trait à l'encadrement théorique (parties 1 et 2) à Aura Luz Duffé Montalván.

² Vygotsky (1997) est le premier auteur à évoquer le concept de médiation appliqué à la pédagogie. L'acte d'apprendre s'appuie sur une double médiation : entre les personnes (parfois à l'aide d'un support) et dans la cognition interne de l'apprenant.

Dans cet article, nous nous sommes demandé si le processus de conceptualisation et d'acquisition du vocabulaire pouvait être facilité par l'utilisation de systèmes ontologiques tels que les cartes conceptuelles, qui dans leur conception et leur utilisation prennent en compte des étapes d'enseignement-apprentissage (motivation, compréhension et transfert). Pour tenter de répondre à ce questionnement, nous avons ainsi organisé notre recherche en trois parties. Tout d'abord, nous avons résumé les principales recherches en psychologie de l'apprentissage qui ont donné naissance aux cartes conceptuelles. Puis nous les avons corrélées avec des travaux de recherche sur l'acquisition et sur l'enseignement du lexique. Par la suite, des recherches en didactique, notamment celles de Robert Gagné, ont guidé notre raisonnement pour situer la carte conceptuelle dans les différentes phases de l'enseignement-apprentissage, tout en intégrant à notre réflexion l'étude des processus cognitifs impliqués dans l'acquisition du vocabulaire. Finalement, la confrontation de cette investigation théorique à la pratique pédagogique et ses résultats quantitatifs ont révélé, d'une part, que c'est au stade de la compréhension qu'il convient d'utiliser la carte conceptuelle, et d'autre part, qu'il y a une amélioration de la compréhension et de la mémorisation du lexique chez les élèves en difficulté d'apprentissage.

1. La carte conceptuelle comme outil ontologique

1.1. L'émergence des cartes conceptuelles

Les cartes conceptuelles ont été inventées par le professeur en sciences de l'éducation Joseph Novak (1977) et sont issues de la recherche en psychologie de l'apprentissage développée par David Ausubel dans les années 1970. Ce dernier met l'accent sur l'importance du sens dans le processus d'acquisition et développe la théorie de l'apprentissage significatif. Il oppose ainsi deux formes d'enseignement qu'il convient de définir : l'apprentissage par cœur et l'apprentissage significatif (Ausubel, 2000 : 17). Le premier, l'apprentissage par cœur, est une forme d'acquisition dite mécanique. Il se base sur un processus stimulus-réponse. Le deuxième, l'apprentissage significatif, est perçu comme un processus d'intégration et de restructuration ; ainsi, pour être acquises, les nouvelles informations doivent être assimilées dans la structure cognitive de l'apprenant.

De plus, Ausubel soutient que l'apprentissage mécanique n'est pas propice à la construction de nouvelles connaissances :

La rétention par l'apprentissage de la signification est préférable à la rétention de l'apprentissage par cœur pour des raisons qui découlent de considérations liées à leurs processus respectifs. Les significations nouvellement émergentes résultent

de l'interaction entre les nouvelles idées dans le matériel d'apprentissage [...]»³
(Ausubel, 2000 : 15).

En effet, selon cet auteur, l'apprentissage doit être signifiant pour les élèves afin de faciliter les restructurations cognitives individuelles nécessaires à l'acquisition de nouveaux concepts. Ainsi, pour mémoriser, l'apprenant doit être capable de créer du lien entre les nouveaux concepts à intégrer et les connaissances antérieures. Autrement dit, le cadre conceptuel de l'apprenant doit être considéré pour permettre à l'apprenant d'assimiler de nouvelles notions.

Dès lors, en se basant sur les travaux d'Ausubel, Novak s'est interrogé sur la manière de créer du lien entre les connaissances préalables et les connaissances à acquérir. Critiquant les méthodes didactiques des années 70 qui introduisent de nouveaux concepts à chaque leçon, sans jamais créer de liens entre eux, il enrichit la proposition d'Ausubel et réfute la théorie des stades de Piaget⁴ (1948). Pour ce faire, il explore la notion d'un « [...] cadre hiérarchisé de concepts spécifiques⁵ » (Novak, 1977 : 455). Selon lui, le processus d'apprentissage et la possibilité d'assimiler de nouvelles notions dépendent de la préexistence de concepts chez l'individu, lui permettant de créer de nouveaux liens conceptuels.

Pour tester ses hypothèses, Novak a développé dans les années 70, un programme de recherche à l'université de Cornell. Cette investigation cherchait à mesurer l'évolution des connaissances des enfants en sciences. Des entretiens ont été menés auprès des enfants pour mesurer leur maîtrise des concepts scientifiques. Cependant, à l'issue de la transcription des données recueillies, il était difficile d'identifier des changements spécifiques dans la compréhension des concepts par les enfants. Face à cette difficulté, l'idée novatrice de retranscrire leur compréhension des concepts scientifiques sous forme de cartes conceptuelles est née (Novak, 1977). L'utilisation de la carte conceptuelle au cours de cette expérience a été un succès. Véritable outil ontologique⁶, elle a permis aux enfants de structurer les relations entre les concepts

³ *Meaningful retention is superior to rote retention because of reasons stemming from their respective process considerations in each case. Newly emergent meanings resulting from the interaction between new ideas in the learning material [...].*

⁴ Piaget propose une approche constructiviste de l'apprentissage et du développement cognitif de l'intelligence, qu'il découpe en quatre stades principaux : l'intelligence sensori-motrice (0-2 ans), les opérations préopératoires et les opérations concrètes (2-7 ans), l'intelligence opératoire (7-12 ans) puis l'intelligence formelle (11-12 ans). Le passage d'un stade à l'autre est orchestré par un processus d'assimilation-accommodation qui réorganise en s'équilibrant les schèmes de l'apprenant. (Piaget, 1948 : 328).

⁵ [...] *hierarchically organized framework of specific concept.*

⁶ Le terme ontologie possède un sens premier philosophique qui désigne la théorie de l'existant. Il s'agit d'une représentation systématique de ce qui existe dans le monde. Le sens second du mot ontologie évoque la notion d'outil de partage de connaissances à travers une description des concepts spécifiques aux domaines décrits. Les concepts choisis pour décrire le domaine doivent faire consensus et être partagés par une communauté.

sous forme de réseau sémantique et de rendre ainsi visible le degré de compréhension du concept.

Dans un souci de normalisation de la méthode et de l'utilisation de la carte conceptuelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage une définition est proposée :

Les cartes conceptuelles sont des outils graphiques permettant d'organiser et de représenter les connaissances. Elles comprennent des concepts, généralement enfermés dans des cercles ou des cases d'un certain type, et des relations entre les concepts indiqués par une ligne de connexion reliant deux concepts. Les mots sur la ligne, appelés mots de liaison ou phrases de liaison, spécifient la relation entre les deux concepts⁷ (Novak, 2008 : 1).

Cette définition est importante car elle permet de distinguer la carte conceptuelle d'un autre instrument de visualisation apparu au cours des années 70 : les cartes mentales⁸. Bien que les deux outils précédemment cités soient des outils de représentation graphique, leur approche est différente. La carte conceptuelle propose une description logique des thèmes afin de structurer les connaissances pour une meilleure assimilation ; des liens hiérarchiques et formalisés sont créés entre les concepts. La carte mentale, quant à elle, possède plutôt une fonction créative ou de rappel. Un concept central y est illustré par un ensemble de mots non structurés.

En définitive, selon les recherches de Novak (1977, 2008), la carte conceptuelle est donc un outil ontologique qui aiderait les individus à structurer leur représentation des concepts d'un domaine de connaissances. Nous allons analyser dans la partie suivante, l'apport supposé de cet outil au processus d'apprentissage du lexique en langue étrangère.

1.2. La carte conceptuelle dans les processus associatifs pour la compréhension et la mémorisation du lexique

Afin de mieux situer notre réflexion sur l'usage de la carte conceptuelle pour l'acquisition du lexique, il convient de rappeler l'interdépendance des relations lexicales. Cette idée est partagée par plusieurs travaux de recherche sur le lexique qui défendent le caractère systémique du lexique. En effet, des auteurs tels que Elisabeth Van der Linden (2006), Ophélie Tremblay et Dominic Anctil (2020) et Stéphanie Roussel (2021) expliquent que l'accroissement des compétences linguistiques se construit par la création de liens au sein d'un réseau appelé lexique mental. Van der Linden (2006)

⁷ *Concept maps are graphical tools for organizing and representing knowledge. They include concepts, usually enclosed in circles or boxes of some type, and relationships between concepts indicated by a connecting line linking two concepts. Words on the line, referred to as linking words or linking phrases, specify the relationship between the two concepts.*

⁸ La carte mentale appelée aussi Mindmap est un autre outil de représentation des connaissances créé dans les années 70 par Tony Buzan (Buzan, 1974).

soutient qu'au sein du lexique de la L1, mais aussi entre les lexiques de deux langues différentes, il existe des relations plus fortes entre des mots ayant des significations similaires ou des formes proches. L'existence d'associations erronées entre des mots générant des erreurs de forme et de contenu telles que le lapsus, mettrait en évidence ces relations. En effet, ce type de confusion qui se produit régulièrement entre deux mots de la L1, apparaît également entre des mots de deux langues différentes. Par exemple, le mot *four* active mentalement chez un francophone apprenant l'anglais, les significations des deux langues : *l'appareil de cuisson* en français et le *chiffre quatre* en anglais. C'est le contexte qui aide l'individu à choisir la bonne signification, mais parfois des erreurs de transfert⁹ entre les langues se produisent (Van der Linden, 2006).

La notion d'erreur de transfert est à associer aux confusions causées par l'utilisation de la L1 comme base sémantique de la L2. Vygotsky (1934), Van der Linden (2006), Roussel (2021) affirment dans leurs articles respectifs que les liens entre le lexique de la L1 et celui de la L2 évoluent corrélativement, au fur et à mesure du développement des connaissances dans la L2. Pour cette raison, au début de son instruction, l'apprenant traduit le mot de la L2 en L1 afin d'avoir accès au concept. La L1 joue alors le rôle de médiateur linguistique. Ensuite, lorsque l'individu atteint un niveau de connaissance avancé en L2, le lien est directement établi entre le mot de L2 et le concept ; l'apprenant n'utilise plus la L1 comme intermédiaire. Ce phénomène de transfert serait d'autant plus développé dans le cadre de l'apprentissage des langues voisines, telles que l'espagnol et le français.

C'est en effet, le point de vue de Louise Dabène (1975) qui décrit le phénomène des faux-amis¹⁰ entre le français et l'espagnol. Dans son article, elle décrit comment un apprenant francophone va effectuer des tentatives de transfert de sens entre le signifiant de la L2 qui partage des graphèmes avec un signifiant de la L1. Ces expérimentations langagières sont parfois victorieuses mais le plus souvent erronées, générant ainsi des faux-amis. Le mot espagnol *noticia* est un exemple de faux-amis avec la langue française. Un apprenant francophone est tenté de choisir comme équivalent en français le mot *notice* pourtant, celui-ci doit être traduit par les équivalents français *information* ou *nouvelle*.

Dès lors, pour faire face à cette complexité et pour prendre en compte les dimensions multiples du lexique, Tremblay et Anctil (2020) préconisent un enseignement du lexique sous forme de réseau. Selon eux, le développement de l'étendue et la profondeur des connaissances lexicales, impliquent de comprendre le mot et son environnement sémantique, lexical et syntaxique. Nous partageons leur théorie, et nous faisons l'hypothèse que le caractère systémique du lexique et les

⁹ Interférence linguistique erronée.

¹⁰ Mot dont le signifiant ressemble à un mot de la L1 mais qui ne possède pas la même signification.

relations conceptuelles entre le L1 et la L2 peuvent être mis en avant par l'utilisation d'un réseau sémantique ontologique sous forme de carte conceptuelle. Pour enrichir cette réflexion, nous nous interrogeons dans la partie suivante sur la possibilité d'utiliser la carte conceptuelle comme outil de médiation des connaissances lexicales.

2. La carte conceptuelle, un support pour la didactique du lexique

2.1. La carte conceptuelle comme outil de médiation

Yang (2017) met en évidence l'apport des cartes conceptuelles au processus d'acquisition. Cependant, il précise dans son étude que si la carte est réalisée par l'apprenant, son impact sur la mémorisation augmente ; on peut émettre l'hypothèse que la mise en œuvre de gestes graphiques est une des raisons expliquant ce bénéfice. Il semble donc que la carte conceptuelle apparaisse comme un outil de médiation précieux pour les apprenants désireux de structurer leurs connaissances, ainsi que pour les enseignants, qui peuvent ainsi développer leur propre expertise et mieux structurer les savoirs à diffuser à des fins de médiation des connaissances. Ce dernier point nous interpelle particulièrement, car nous pensons que le professeur en partant de ses connaissances de la langue peut faire de la carte conceptuelle un véritable outil de médiation des connaissances lexicales. Afin d'illustrer cette idée, nous allons expliquer ci-après, la manière dont la présentation des informations influence les processus cognitifs d'acquisition.

En effet, des travaux de recherche en psychologie ont souligné l'importance de la structuration de l'information sur les processus de compréhension et de mémorisation. Tout d'abord, Allan Collins et Ross Quillian (1969) ont mis en avant le lien entre le caractère associatif des réseaux sémantiques et la rapidité du processus de récupération en mémoire par les individus. Par la suite, Ulric Neisser (1997) a mis en exergue que le format de présentation des informations sous forme schématique facilite le processus d'association nécessaire à la mémorisation et permet la création d'inférences¹¹. Enfin, Van Linden (2006) a démontré l'impact positif sur la mémorisation de l'accompagnement d'un mot par une image.

Au regard des recherches précédemment citées, si l'on prolonge cette réflexion, on peut faire le lien avec le format de présentation des cartes conceptuelles et conclure que leur organisation schématique contribue à la médiation des connaissances, notamment lexicales. En effet, nous défendons l'hypothèse que le format schématique de la carte conceptuelle pourrait souligner les relations entre les mots et entre les concepts. La visualisation par l'apprenant, de ces relations, au sein de la carte conceptuelle, l'aiderait à comprendre et à mémoriser les mots du lexique.

¹¹ Le Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) publié sur Internet depuis 2012, propose la définition suivante : une inférence est une opération qui consiste à admettre une proposition en raison de son lien avec une proposition préalable tenue pour vraie.

Elle favoriserait l'identification des similitudes et des différences linguistiques — ainsi que les connotations culturelles et sociales¹² — qui existent entre la L2 et la L1. Ce processus pourrait, selon nous, faciliter l'effort de conceptualisation nécessaire à l'acquisition de la L2.

Cependant, à l'issue de cette partie, il convient de nuancer cette hypothèse, car une telle conclusion implique de considérer que l'auteur de la carte conceptuelle réfléchisse en amont au savoir à transmettre, et notamment aux associations à mettre en exergue et à celles à ne pas évoquer. Pour cette raison, le public apprenant doit clairement être identifié. On peut également se demander si la simple présentation de la carte conceptuelle favorise la compréhension et la mémorisation du lexique. En tant qu'enseignantes, nous défendons l'idée que tout matériel didactique peut devenir une composante essentielle de l'apprentissage, mais uniquement sous réserve que son utilisation soit accompagnée d'une réflexion sur les processus d'enseignement et d'apprentissage. La section suivante présentera nos réflexions à ce sujet.

2.2. La carte conceptuelle dans les phases d'enseignement-apprentissage

Les travaux de Robert Gagné se sont avérés pertinents pour cette étude car il rassemble plusieurs approches psychologiques et didactiques (béhaviorisme, cognitivisme et constructivisme). De plus, ses travaux de recherche ont fortement influencé les modèles didactiques de son époque, connus comme *l'instructionnal design*¹³.

L'originalité de son approche repose sur la structuration des conditions d'enseignement-apprentissage. En effet, Gagné affirme que tout « [...] apprentissage efficace requiert un ensemble différent de conditions d'enseignement¹⁴ » (Gagné et al., 1992 : 49). Ainsi, pour mieux comprendre comment organiser les différents temps de la séquence didactique, l'enseignant doit identifier les conditions externes de l'apprentissage (étapes de l'enseignement) et les processus internes (étapes d'apprentissage). Il complète sa réflexion en expliquant qu'il existe aussi des conditions d'apprentissage interne (expectative, attention, codification) et/ou externe (motivation, compréhension, acquisition) qui influencent le processus d'apprentissage. L'analyse de ces conditions permettrait, selon lui, de structurer les savoirs et d'identifier les prérequis nécessaires avant de commencer l'apprentissage d'un concept précis (Gagné et al., 1992).

¹² Cette identification ne se ferait pas grâce à l'utilisation de la carte conceptuelle, mais grâce au travail complémentaire de discussion que l'enseignant pourrait mettre en place avant ou après l'analyse des concepts ou des mots.

¹³ Design d'instruction.

¹⁴ [...] *require a different set of learning conditions for their efficient learning.*

L'enseignant peut subséquemment, à l'aide de ces principes, réfléchir à l'organisation de sa séquence didactique et à la conception des supports didactiques à utiliser. Par exemple, dans le cadre de cette recherche (l'apprentissage du lexique en espagnol langue étrangère), l'enseignement-apprentissage de nouveaux mots implique que les items et les dimensions lexicales à intégrer en mémoire soient préalablement identifiés par l'enseignant. C'est seulement après cette tâche d'identification que le pédagogue sera en mesure de les rendre compréhensibles et accessibles à l'apprenant. Cette analyse devra être effectuée dans la L2 et dans la langue source pour améliorer la compréhension et la mémorisation. L'accès à ces connaissances permettrait alors à l'apprenant de créer des liens d'association entre les mots en L1 et en L2, mais également entre le nouveau vocable et les mots précédemment acquis en L2.

Si l'on se recentre sur les conditions externes (phases d'enseignement) et sur les conditions internes (étapes d'apprentissage) proposées par Gagné, le chercheur les organise en 8 temps :

- La motivation/expectative ;
- La compréhension/ attention (la perception sélective) ;
- L'acquisition/ codification-accès (l'accumulation) ;
- La rétention/ emmagasinage ;
- La mémorisation/récupération ;
- La généralisation/transfert ;
- L'action/réponse ;
- Le renforcement/encouragement.

Dans notre exercice professionnel d'enseignantes en langue espagnole, il a été observé trois étapes plus larges spécifiques à l'apprentissage des langues, parmi les huit étapes d'apprentissage de Gagné : motivation / expectative, compréhension/attention et généralisation/transfert (Duffé Montalván, 2009 : 11). Les huit phases sont condensées dans ces trois temps car certaines d'entre elles agissent, selon nous, simultanément au cours du processus d'enseignement-apprentissage. En effet, il nous semble difficile de les dissocier les unes des autres car dans le cadre de l'apprentissage d'une langue, lors de l'étape de la motivation, l'enseignant veille à retenir l'attention de l'élève. Ensuite, l'attention de l'élève étant captée, il est possible, dans l'étape de la compréhension, de l'aider à mettre en œuvre plusieurs stratégies didactiques pour développer la codification, l'acquisition, la rétention, la récupération et la mémorisation du nouveau concept. Enfin, lors de la phase de généralisation, l'enseignant présente de nouvelles situations dans lesquelles, l'apprenant peut transférer l'utilisation de ses connaissances.

À partir de cette analyse, il devient plus facile de déterminer à quel moment de la séquence didactique introduire l'utilisation de la carte conceptuelle pour

l'enseignement du lexique. Nous proposons, ci-après, l'application de cette recherche théorique. Ainsi, dans un premier temps, pour capter l'attention des apprenants en début de séance (phase de la motivation), un temps est proposé pour discuter du thème et des objectifs de la séance. Puis, lors de l'étape suivante (phase de la compréhension), l'objectif est de focaliser l'attention des apprenants sur le lexique de la séquence. Par conséquent, nous suggérons que la carte conceptuelle soit utilisée dans la phase de motivation pour éveiller la curiosité de l'apprenant et lors de l'étape de compréhension comme outil de médiation des connaissances lexicales afin de favoriser les processus de compréhension et de mémorisation. Enfin, un travail d'extrapolation du lexique vu en cours (phase du transfert : utilisation du vocabulaire dans d'autres contextes) peut être demandé aux apprenants.

Afin de tester l'ensemble de nos hypothèses et la pertinence de la méthode proposée dans un contexte scolaire, nous avons mis en œuvre une expérimentation en classe prenant appui sur une carte conceptuelle ; nous présentons, ci-dessous les détails : la description et le résultat de l'expérience.

3. Expérimentation didactique

3.1. Méthodologie

3.1.1. Méthode de recueil de données

L'expérimentation présentée dans cette partie s'appuie sur une démarche de recherche-développement dont l'objectif est de tester l'application des recherches théoriques. Dans notre cas, il s'agit de proposer de nouveaux outils ou modèles didactiques en nous appuyant sur le cadre conceptuel précédemment exposé (§ 1 et § 2) et de tester les deux hypothèses défendues ici : d'une part, l'utilisation d'un support sous forme de carte conceptuelle favorise la compréhension et la mémorisation de connaissances lexicales ; d'autre part, qu'un outil de médiation tel que la carte conceptuelle peut être intégré dans les phases d'enseignement.

Pour construire cette expérience, dans un premier temps, nous avons conçu des cartes conceptuelles et une séquence didactique qui prenaient appui sur les concepts développés plus en amont (§ 2). Ensuite, nous avons défini notre approche de collecte de données afin de mesurer l'impact de la carte conceptuelle sur la mémorisation et sur la compréhension du lexique. Ainsi, pour quantifier cet impact, nous avons défini deux groupes : un groupe témoin et un groupe expérimental. Le groupe témoin a travaillé sans carte conceptuelle, mais a été soumis à un enseignement traditionnel¹⁵ (apprentissage de listes de mots). Le groupe expérimental a utilisé une carte

¹⁵ Nous parlons ici de listes de vocabulaire composées d'un ensemble de mots en espagnol accompagnés de leur traduction en français ; leur utilité dans un cadre didactique sera expliquée dans la partie méthodologie (3.2).

conceptuelle pour la mémorisation du lexique. Ainsi, ce dernier remplissait la fonction de confirmer ou non nos hypothèses.

À la fin de cette étape, diverses variables ont été identifiées afin de mesurer le degré de mémorisation et de compréhension des participants. Le premier niveau de mesure était le taux de réponses correctes au test de vocabulaire dont le but était d'illustrer la mémorisation effective des items lexicaux. Le second niveau concernait le taux de compréhension qui était analysé sur la base du taux d'erreurs de forme (liées à la proximité des graphèmes tels que les faux amis) et du taux d'erreurs de concept (liées à la proximité des signifiés).

Afin d'enrichir les résultats obtenus à partir des indicateurs décrits précédemment nous avons cherché à déterminer si la carte conceptuelle était propice au développement de connaissances lexicales chez des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissage. Pour cela, nous avons scindé les groupes en deux sous-groupes : les individus ayant des notes au-dessus ou égales à la moyenne et ceux ayant des notes en dessous de la moyenne de classe. Ensuite, afin de mesurer une possible amélioration des résultats scolaires, nous avons comparé la moyenne des réponses correctes au test avec la moyenne des résultats du trimestre précédent, ainsi que le taux de dispersion entre les individus.

Enfin, nous avons comparé plusieurs variables, le degré de compréhension et la rapidité de récupération en mémoire des items testés, selon l'appartenance de l'individu au sous-groupe ayant des notes au-dessus ou en dessous de la moyenne, en nous appuyant sur trois indicateurs : le taux d'erreurs de forme, le taux d'erreurs de concept et le temps de réponse au test¹⁶.

3.1.2. Corpus

Cette expérience s'est déroulée au Collège Saint Jean de Guidel¹⁷ dans le département français du Morbihan en Bretagne. Elle a été réalisée lors de séances menées à distance durant le premier confinement lié au Covid 19. Notre échantillon comprenait cinquante-huit collégiens¹⁸ composés d'individus mixtes de la tranche d'âge 13-14 ans, dont le niveau d'espagnol était hétérogène (A1 pour les élèves de 5^e et A2 pour les élèves de 4^e). Les trente-cinq élèves de cinquième étaient répartis en deux cohortes distinctes : vingt-et-un suivaient celle sous forme de « liste » (G1), tandis que quatorze d'entre eux étaient exposés à la méthode d'apprentissage sous forme de « carte » (G2). Pour ce qui est des vingt-trois élèves de quatrième, ils étaient également

¹⁶ Cet indicateur nous informe sur la rapidité de récupération en mémoire et permet, selon nous, d'obtenir des informations sur la fluidité de l'individu dans sa pratique langagière, et donc sur sa maîtrise de la langue.

¹⁷ 668 élèves en 2019-2020 dont 104 participants à notre expérience. Nous les remercions de leur participation.

¹⁸ Le contexte du confinement lié au Covid-19 a généré un taux d'absentéisme important.

divisés en deux groupes en fonction des supports d'étude utilisés : onze d'entre eux optaient pour la méthode basée sur les « listes » (G3), tandis que douze élèves privilégiaient la méthode basée sur les « cartes » (G4).

3.1.3. Matériel

Nous avons utilisé l'environnement numérique de travail (ENT) établi sur la plateforme Moodle. Cet outil avait plusieurs avantages. D'une part, il a permis la création et la diffusion de supports de présentation du lexique : des listes de vocabulaire composées de paires de mots bilingues en L1 et en L2, ainsi que des cartes conceptuelles portant sur le lexique lié à la routine matinale¹⁹ et à celui de la forêt amazonienne²⁰. Ces dernières ont été élaborées en utilisant le logiciel Genially. D'autre part, la plateforme a permis de concevoir des tâches d'évaluation calibrées avec un contrôle sur la durée de consultation autorisée. Par conséquent, bien que ce format soit éloigné d'une situation de communication naturelle, nous avons décidé de tester les connaissances lexicales à l'aide d'un questionnaire à choix multiples (QCM) avec des questions fermées. Cette option nous a paru pertinente car elle limitait les biais dans l'analyse des erreurs qui peuvent être liées à d'autres difficultés de transcription.

Quant à l'organisation structurelle des deux cartes conceptuelles, celle-ci s'est basée sur divers critères. Tout d'abord, afin de répondre à l'objectif didactique de la séquence, chaque carte a été pensée à partir du recensement des mots présents sur les listes de vocabulaire ou dans les textes étudiés par les élèves au cours de la séquence. Ensuite, afin d'intégrer la carte à la phase de compréhension/attention (§ 2.2), l'organisation schématique devait faire ressortir les relations d'associations entre les mots. Nous nous sommes donc interrogées sur la méthode à utiliser pour décrire ces relations sémantiques et lexicales. Afin de nous rapprocher du fonctionnement de la mémoire sémantique, nous avons fait le choix de nous appuyer, d'une part, sur une organisation taxonomique selon les principes décrits par Collins et Quillian (1969), et d'autre part, pour renforcer leur impact sur la mémorisation (§ 2), d'accompagner chaque mot d'une illustration et de sa traduction²¹ en français. Ce chapitre a permis d'expliquer comment le matériel expérimental a été construit, nous allons étudier à présent comment ce matériel didactique, à savoir la carte conceptuelle, a été intégré au processus didactique.

¹⁹ <https://view.genial.ly/65d615a7809c5d0014abeec5/presentation-rutina-por-la-manana>

²⁰ <https://view.genial.ly/65d6159d84a4070015c31eaa/presentation-la-selva-amazonica>

²¹ La traduction dans le cadre de l'apprentissage de la langue à un niveau débutant est utile. L'accès à des glossaires bilingues permet à l'apprenant de résoudre rapidement des difficultés lexicales et de réaliser des tâches plus complexes de production langagière comme la compréhension écrite d'un texte. Cela limiterait la charge cognitive : « *les traitements en mémoire de travail peuvent être allégés par des modifications des connaissances, ici explicites (apprentissage de la traduction des mots) en mémoire à long terme* » (Roussel, 2021 : 55).

3.2. Construction de la séquence expérimentale : la didactisation²² du lexique

L'expérimentation s'inscrivait dans une séquence pédagogique, découpée en six séances et d'une durée de trois semaines. Afin d'illustrer la manière dont les supports pédagogiques (cartes conceptuelles et listes de vocabulaire) ont été intégrés dans les subdivisions de la séquence, et pour mesurer leur contribution au processus didactique, nous avons choisi de synthétiser et de comparer dans le Tableau 1 les activités mises en œuvre à l'aide de chaque support²³.

Phases d'enseignement-apprentissage	Pour le groupe expérimental (Carte conceptuelle)	Pour le groupe témoin (Liste de mots de vocabulaire)
Motivation	Présentation de la thématique d'étude (ex. : la forêt amazonienne) avec l'usage de la carte conceptuelle.	Présentation de la thématique d'étude (ex. : la forêt amazonienne) avec l'usage de la liste de mots de vocabulaire.
	- Discussion sur un événement sociétal et qui pourrait intéresser les étudiants. - Présentation de l'objectif de la tâche finale ainsi que les connaissances et les compétences linguistiques à développer.	
Attention/compréhension	Focalisation sur les éléments lexicaux : forme, sens, relations lexicales et sémantiques avec le support de la carte conceptuelle.	Focalisation sur les éléments lexicaux : forme et sens avec le support d'une liste de vocabulaire.
	Les élèves mémorisent en trois minutes un ensemble de mots en espagnol et leur traduction en français (des verbes pronominaux et le lexique de la séquence). Durant un temps plus large de sept minutes et une seule tentative, ils répondent à un questionnaire.	
Transfert/généralisation	Juste après la consultation du support et le temps de mémorisation, les élèves étaient soumis à une série de dix questions de vocabulaire. Trois réponses leur étaient proposées pour chaque question sous forme de cases à cocher. - Les 5 ^{èmes} devaient trouver la traduction espagnole des mots français : <i>se réveiller, se laver les dents, le matin, petit-déjeuner, semaine, s'habiller, se doucher, l'après-midi, se lever, partir</i> . - Les 4 ^{èmes} devaient trouver la traduction espagnole des mots : <i>serpent, catastrophe naturelle, arbre, forêt, bord du fleuve, oiseau, eau, bois</i> . À la fin de la séquence, une production écrite (création d'une exposition numérique sur la forêt amazonienne) ou orale (présentation à l'oral de sa routine matinale).	

Tableau 1 : La didactisation du lexique avec l'usage de la carte conceptuelle ou de la liste de mots

Après la lecture de ce tableau, il est à noter que les actions didactiques décrites sont presque identiques. En effet, dans les deux découpages, l'organisation de l'enseignement-apprentissage a été pensée selon le niveau de classe (A1, A2). Cependant, on peut noter quelques variations notamment dans la stratégie mise en œuvre pour les étapes de la motivation et de la compréhension. Celles-ci sont à associer au support utilisé. Pour la phase du transfert, nous n'avons pas jugé pertinent de réutiliser les supports (carte conceptuelle ou liste de mots de vocabulaire) pour restituer sous un format de présentation identique les items mémorisés. En effet, dans cette étude, nous souhaitions dans la phase de transfert mesurer la capacité de généralisation de l'apprenant dans un autre contexte d'utilisation. Nous avons donc préféré proposer les exercices de récupération suivant : un QCM pour mesurer la capacité à utiliser des

²² Indique un processus didactique qui consiste à choisir une méthode, des supports et une organisation en fonction de l'objectif de la séquence et du profil des apprenants.

²³ À propos du questionnaire, le temps de mémorisation et de restitution des connaissances a été défini en prenant appui sur nos expériences et sur nos observations au cours de séquences didactiques précédentes.

mots dans d'autres contextes et une production orale pour identifier l'aptitude à créer un contenu linguistique à partir des mots appris (faire une présentation de l'Amazonie et raconter un fait de sa vie quotidienne).

Après avoir décrit la méthode didactique utilisée, il convient maintenant de s'interroger sur l'impact de cette approche et des outils mis en œuvre dans ce travail de recherche. Nous allons donc, dans la partie à venir, analyser et décrire les résultats de notre expérimentation.

4. Analyse des résultats

4.1. Analyse des réponses

L'observation du pourcentage de *réponses correctes* souligne un taux élevé de reconnaissance des mots pour l'ensemble des groupes. Pour les élèves de cinquième, le taux de réponses correctes était de 90 % pour le groupe « carte » et de 93 % pour le groupe « liste », tandis que pour les élèves de quatrième, il s'élevait à 87 % pour le groupe « carte » et à 94 % pour le groupe « liste ». Ces chiffres suggèrent que le support d'apprentissage (carte ou liste) n'affecte pas notablement le processus de mémorisation, les élèves semblant intégrer les mots de manière similaire en mémoire. Cependant, malgré ces observations, les résultats du test *T-Student* pour les élèves de cinquième ($t=-1.17$, $df=33$, $p=0.25$) et les élèves de quatrième ($t=-1.55$, $df=21$, $p=0.14$) indiquent que les différences constatées ne sont pas statistiquement significatives. En analysant ces premiers résultats, on peut conclure que l'on ne mesure pas de différences significatives liées au choix du support. Mais, il convient de noter que du point de vue didactique, le temps de classe consacré au travail sur le lexique et à son acquisition a un impact positif sur l'apprentissage. En effet, le taux de réussite au test de vocabulaire est élevé. On peut donc conclure que l'utilisation de la carte conceptuelle dans la phase de compréhension n'est pas nécessaire pour comprendre et pour mémoriser le lexique. En revanche, la carte conceptuelle deviendra un élément-clé dans la phase de la compréhension pour les élèves dont le taux de réussite est faible (§ 4.3).

4.2. Analyse des erreurs

Pour compléter, notre analyse nous avons étudié le type d'erreurs afin de mesurer si la carte conceptuelle favorise une meilleure compréhension des concepts. En effet, nous avons distingué deux types d'erreurs de transfert entre la L1 et la L2 : des *erreurs de reconnaissance liées à la forme* (ERF) et des *erreurs de reconnaissance liées au concept* (ERC). Les premières sont des traductions erronées des signifiants en raison de graphèmes proches entre les deux langues ou encore des croyances ancrées chez les apprenants francophones débutants, qui consistent à penser que tous les mots espagnols finissent par la lettre *o* ou *a* et que, par conséquent, pour traduire un mot du français vers l'espagnol, il suffit d'ajouter l'un de ces phonèmes à la fin du mot français. Les secondes correspondent à des erreurs liées à des confusions entre deux termes d'un

même champ sémantique ; malgré la proximité de sens, le signifié de la L1 vers la L2 ne correspond pas exactement au signifié de la L1.

L'analyse de ces erreurs de forme et de concept est particulièrement intéressante car elles permettent d'identifier de faux amis et d'illustrer l'étendue de la compréhension des mots. Nous énumérons ci-dessous les erreurs trouvées dans cette expérience.

a) ERF :

- (1) *lavar*²⁴ pour *lever*,
- (2) *bordo*²⁵ pour *bord*,
- (3) *naturaleza*²⁶ pour *naturel*,
- (4) *delfino* au lieu de *delfín* pour dauphin.

b) ERC :

- (5) Entre *despertarse*²⁷ et *levantarse*²⁸,
- (6) Entre *bosque*²⁹, *selva*³⁰, *planta*³¹ et *matorral*³².

Si nous relions les types d'erreurs au support utilisé, nous constatons, qu'en 5ème, les deux groupes d'élèves réalisent plus d'ERC (G1 : 3.81 %, G2 : 5 %) que d'ERF (G1 : 2.86 %, G2 : 2.86 %). En revanche, en 4^e, bien que la carte conceptuelle génère un nombre plus élevé d'ERC (G3 : 0.90 %, G4 : 5.80 %), les ERF (G3 : 4.50 %, G4 : 6.70 %) sont plus importantes pour les deux supports d'apprentissage.

Ces premiers résultats sont intéressants car les ERC semblent suggérer une intégration plus large du sens du mot. En effet, on peut faire l'hypothèse que les ERC soient liées à des associations de sens en mémoire sémantique. On peut supposer que ce phénomène associatif génère, dans la pratique de la langue, une plus grande fluidité. Il serait d'ailleurs intéressant d'approfondir ce postulat, mais nous arrivons ici aux limites de notre étude.

Toutefois, si l'on se recentre sur les données mesurées, bien que les résultats soient encourageants, il convient de s'interroger sur le degré de signification de cette seconde analyse. Pour le *T-student* seule la différence entre le pourcentage d'ERC pour les

²⁴ Laver.

²⁵ Bord, côté (du navire).

²⁶ Nature.

²⁷ Se réveiller qui correspond au concept lié à la notion de sortir de l'état de sommeil.

²⁸ Se lever, qui correspond au concept lié à l'action de sortir de son lit.

²⁹ Une forêt ou un bois.

³⁰ Une jungle ou une forêt vierge.

³¹ Une plante.

³² Un buisson, un fourré ou une brousse.

groupes de 4^e est significative ($t=2.24$, $df=21$, $p=0.04$). Ces premiers résultats seraient donc à approfondir avec un échantillon plus grand.

4.3. D'autres pistes de recherche

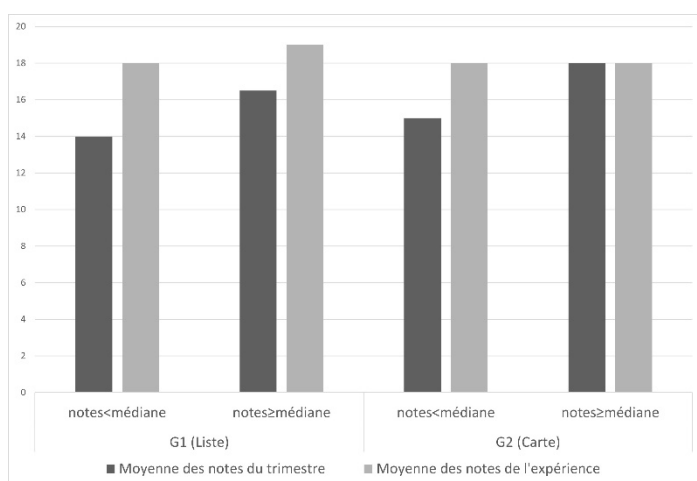
4.3.1 Amélioration des résultats scolaires en langue selon le niveau des élèves

Nous avons évalué l'impact de la carte conceptuelle sur les élèves en difficulté dans leur apprentissage. Nous avons déterminé pour chaque groupe, la moyenne de classe en langue espagnole au trimestre précédent. Puis, nous avons divisé les classes en deux sous-groupes : les élèves qui ont des notes en dessous de la moyenne de classe et ceux ayant des résultats égaux ou au-dessus à la moyenne classe (Tableau 2).

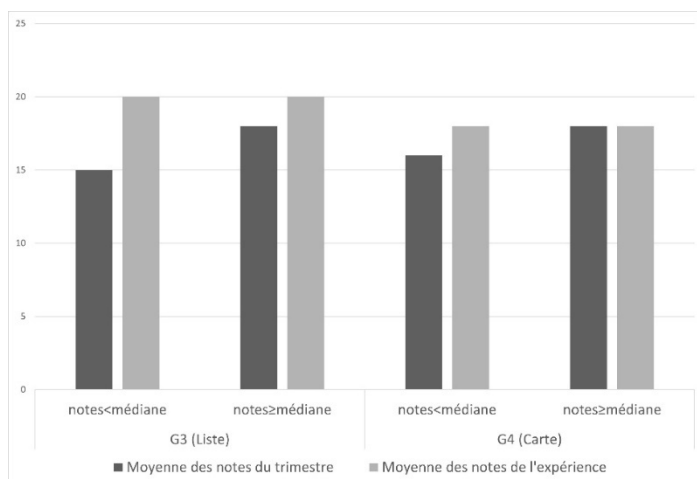
Classe	Niveau		Total
	Niv. inf.	Niv.sup.	
5 ^e (Liste)	11	10	21
5 ^e (Carte)	7	7	14
4 ^e (Liste)	7	4	11
4 ^e (Carte)	5	7	12
Total	30	28	58

Tableau 2 : Répartition des élèves par niveau selon les groupes

La comparaison entre la moyenne des résultats obtenus durant l'expérience et la moyenne du trimestre pour chaque sous-groupe, ne permet pas d'observer de différence d'impact probante en lien avec les supports utilisés durant cette expérimentation. Les élèves ayant un niveau plus faible semblent favorisés par les deux supports (Graph. 1 et 2).

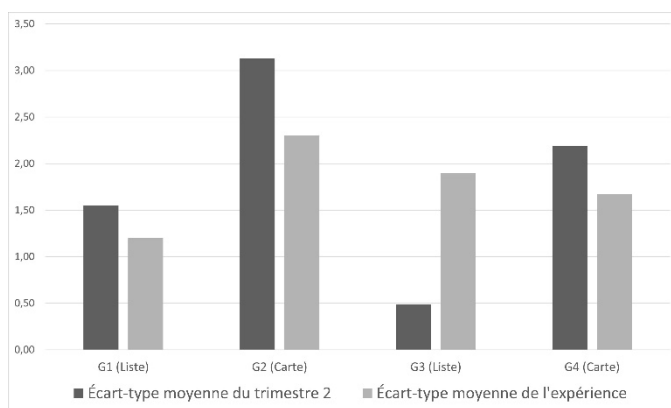


Graphique 1 : Comparaison de l'évolution des moyennes des élèves de 5^e selon leur sous-groupe de niveau

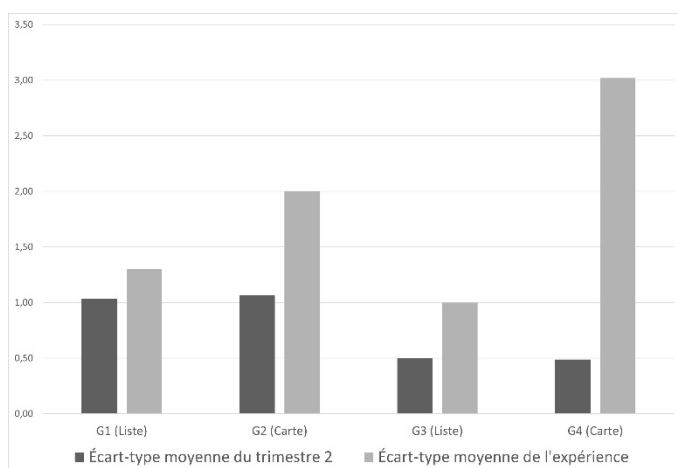


Graphique 2 : Comparaison de l'évolution des moyennes des élèves de 4^e selon leur sous-groupe de niveau

On peut donc faire l'inférence que l'étude explicite du lexique en classe diminue les différences de résultats entre les élèves. Pour enrichir ce postulat, nous avons analysé l'évolution de l'écart-type entre les moyennes des élèves pour chaque sous-groupe. L'observation des données suggère que la carte conceptuelle réduit l'intervalle de dispersion des notes entre les élèves qui habituellement ont des résultats en dessous de la moyenne (Graph. 3). En revanche, elle tend à accroître l'écart-type des notes entre les membres du sous-groupe ayant des résultats égaux ou au-dessus à la moyenne classe (Graph. 4).



Graphique 3 : Analyse de la réduction des écarts entre les élèves avec des notes < moyenne

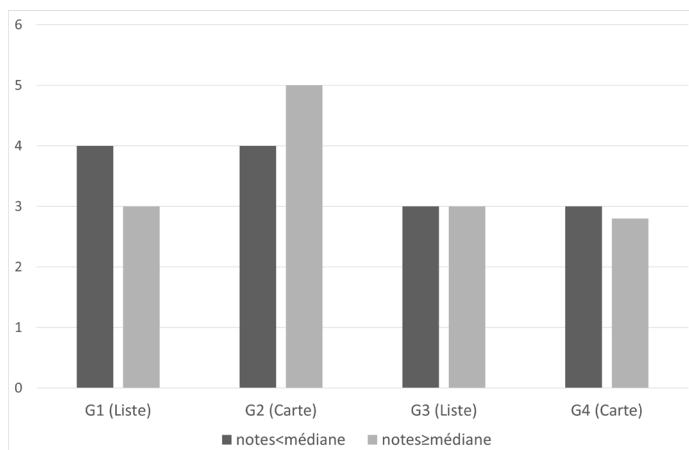


Graphique 4 : Analyse de la réduction des écarts entre les élèves avec des notes $\geq$ moyenne

Ces données suggèrent donc que la carte conceptuelle aide le processus de compréhension et de récupération en mémoire des élèves habituellement en difficulté d'apprentissage, mais défavorise les bons élèves. Les listes de mots vocabulaire étant le format habituellement privilégié, on peut supposer que ces derniers ont mis en place des stratégies cognitives qui facilitent leur utilisation.

4.3.2. Analyse du temps de récupération en mémoire

Pour conclure cette étude, nous avons comparé le temps médian de réalisation du test. Les indicateurs mesurés étaient d'une part, l'impact du support sur le temps de récupération en mémoire des items lexicaux, et d'autre part, le bénéfice apporté aux élèves par les différents supports, selon qu'ils se situaient dans le sous-groupe des élèves ayant des notes en dessous de la moyenne de classe ou dans celui des élèves possédant des résultats égaux ou au-dessus de la moyenne de la classe.



Graphique 5 : Temps médian de réalisation du test en minutes

Le Graphique 5 indique que le temps de réponse des individus testés semble identique entre les élèves rencontrant des difficultés scolaires quel que soit le médium. On peut donc faire l'hypothèse que le simple fait de travailler sur les compétences lexicales améliorerait leurs résultats. Cependant, ces conclusions sont à nuancer car le sous-groupe d'élèves ayant des notes en dessous de la moyenne de classe et appartenant au groupe soumis à la carte conceptuelle (G2) ont un temps de réponse plus court que les élèves qui habituellement ont de meilleures performances scolaires. Ainsi pour le groupe 2, la carte semble favoriser les performances cognitives des élèves ayant un niveau scolaire plus faible.

Cette interprétation est renforcée par les données du groupe 4. En effet, on constate peu de différences entre les sous-groupes en ce qui concerne le temps de récupération en mémoire. La carte semble réduire une nouvelle fois les écarts de niveaux. Bien que cette expérience soit à poursuivre sur un plus grand échantillon, on peut émettre l'hypothèse que la carte faciliterait les processus de récupération des unités lexicales en mémoire pour les élèves rencontrant des difficultés d'apprentissages scolaires.

5. Discussions

À l'issue de cette expérience, il semblerait que la carte conceptuelle n'améliore pas les processus d'acquisition du lexique. Pour approfondir ce travail d'expérimentation, il conviendrait de mieux prendre en compte les connaissances préalables et le niveau scolaire des apprenants. Cependant, l'analyse des erreurs témoigne d'une différence significative entre les groupes de 4^e. Les élèves exposés à la carte conceptuelle ont fait plus d'erreurs conceptuelles. Ce constat illustre-t-il un degré de compréhension plus élevé du sens ? Peut-on faire l'hypothèse que dans le cadre de l'apprentissage de langues voisines, dans les premières étapes de l'apprentissage, il existerait une interférence dans la mémorisation du lexique tant d'un point de vue de la forme que du concept. Il serait intéressant d'en tenir compte lors de la construction de scénarios didactiques et de la création d'outils d'apprentissage du lexique.

En ce qui concerne sa didactisation, l'application de la méthode du *design d'instruction* de Gagné à l'enseignement des compétences lexicales s'est avérée utile pour l'apprentissage. Ses principes nous ont aidées à trouver la construction d'une séquence didactique en rapport avec la structuration des connaissances, en l'occurrence du lexique. L'apprenant a, non seulement, pu établir des liens entre les mots, mais aussi développer des stratégies cognitives pour créer les associations lexicales nécessaires à l'enrichissement du vocabulaire. De surcroît, à partir de l'identification des prérequis et des besoins d'apprentissage, une carte conceptuelle conçue en prenant appui sur les habiletés à développer, a pu être proposée.

Conclusion

Le résultat de cette expérimentation sur l'enseignement-apprentissage du lexique en espagnol langue étrangère n'est qu'un échantillon de ce qui pourrait être obtenu si l'utilisation de ressources didactiques, telles que la carte conceptuelle, était appliquée à une étape précise de l'enseignement et de l'apprentissage : la compréhension.

Dans le cas des élèves performants, le résultat montre également qu'il n'y a pas de différence au niveau de la compréhension lexicale et de la mémorisation. En revanche, pour ceux qui rencontrent des difficultés d'apprentissage, l'usage de la carte conceptuelle s'avère utile. Peut-on alors en déduire que l'acquisition du lexique en L2 ne sera pas problématique pour des apprenants ayant des facilités à établir des liens entre les mots, entre les concepts, entre les mots et le concept, et entre la langue source et la langue cible ? C'est ce que suggèrent les résultats quantitatifs de cette expérimentation. D'autres recherches plus approfondies permettraient sans doute de répondre à ce questionnement ; par exemple, la sélection d'un échantillon plus grand ou la collecte de données qualitatives pourraient nous apporter des résultats plus significatifs.

Bibliographie

Ausubel, D. 2000. *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*. Berlin: Springer Science & Business Media.

Buzan, T. 1974. *Use your head*. London: British Broadcasting Corporation.

Collins, A. M., Quillian, M. R. 1969. « Retrieval time from semantic memory ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 2, p. 240-247.

Dabène, L. 1975. « L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines ») ». *Langages*, n° 9, p. 51-64.

Duffé Montalván, A. 2009. « Planificación/improvisación en la enseñanza aprendizaje del español ». *Les Cahiers du GERES*, n° 2, p. 5-17.

Gagné, R. M., Briggs, L. J. Wager, W. W. 1992. *Principles of instructional design*. New-York: Holt, Rinehart and Winston.

Lindqvist, C., Ramnas, M. 2016. « L'enseignement du vocabulaire à l'université ». *Synergies Pays Scandinaves*, n°11-12, p. 55-64.
[En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves11_12/lindqvist_ramnas%20.pdf
[consulté le 10 juillet 2023].

Neisser, U. 1997. "The ecological study of memory". *Philosophical Transactions of the Royal Society of London*, n° 352, p.1697-1701.

Novak, J. D. 1977. "An alternative to piagetian psychology for science and mathematics education". *Science Education*, n° 61, p. 453 477.

Novak, J.D., Cañas A. 2008. *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Pensacola Institute for Human and Machine Cognition. [En ligne] : <https://cmap.ihmc.us/docs/pdf/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf> [consulté le 10 juillet 2023].

Piaget, J. 1948. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Picoche, J. 2001. Outillage lexical. [En ligne] : <http://www.vocanet.fr/index.php/2-non-categorise/191-l-outillage-lexical> [consulté le 10 juillet 2023].

Roussel, S. 2021. *L'approche cognitive en didactique des langues*. Louvain-la-Neuve : De Boeck supérieur.

Tremblay, O., Anctil, D. 2020. « Introduction. — Recherches actuelles en didactique du lexique : Avancées, réflexions, méthodes ». *Lidil*, n° 62, p. 4-18.

Van der Linden, E. 2006. « Lexique mental et apprentissage des mots ». *Revue française de linguistique appliquée*, n° 11, p. 33-44.

Vygotsky, L. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Yang, T. 2017. La carte mentale, un outil didactique d'aide à la mémorisation pour l'enseignement/apprentissage du lexique. 20^{èmes} Rencontres des jeunes chercheurs en Sciences du Langage, Paris, France. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02013296> [consulté le 10 juillet 2023].



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





La compréhension du français comme L3 : les interactions interlinguales et le rôle des connotations culturelles des mots

Teresa Maria Wlosowicz

Université des Sciences Économiques et des Humanités,
Bielsko-Biala, Pologne
melomane.plurilingue@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8767-9332>

Reçu le 30-07-2023 / Évalué le 15-09-2023 / Accepté le 10-11-2023

Résumé

Le but de l'article est l'analyse des protocoles verbaux basés sur la traduction orale d'un texte du français (L3) dans les langues maternelles des participants, prenant en considération, d'une part, les interactions interlinguales, et d'autre part, le rôle des connotations culturelles des mots dans la compréhension de l'écrit. En effet, la polysémie et les significations non partagées par les équivalents peuvent sérieusement perturber la compréhension, mais, en même temps, le contexte peut aider à corriger les erreurs de compréhension. La compréhension est aussi influencée par les connotations culturelles des mots. Alors qu'au niveau linguistique les interactions interlinguales s'opèrent dans plusieurs directions différentes, dans l'activation des connotations culturelles le rôle principal est joué par la langue maternelle.

Mots-clés : compréhension de l'écrit, influences interlinguales, transfert, interférences, compétence culturelle

The comprehension of French as L3 : cross-linguistic interaction and the role of the cultural connotations of words

Abstract

The purpose of the article is to analyse think-aloud protocols based on the oral translation of a text from French (L3) into the participants' native languages, taking into consideration, on the one hand, cross-linguistic interaction, and, on the other hand, the role of the cultural connotations of words in reading comprehension. Indeed, polysemy and meanings not shared by equivalents can seriously interfere with comprehension, but at the same time, context can help to correct comprehension errors. Comprehension is also influenced by the cultural connotations of words. While at the linguistic level cross-linguistic interaction occurs in various ways, in the activation of cultural connotations the main role is played by the native language.

Keywords: reading comprehension, cross-linguistic influence, transfer, interference, cultural competence

Introduction

En général, la compréhension d'une langue étrangère exige beaucoup plus que la connaissance du vocabulaire et des structures syntaxiques. Certes, ceux-ci sont très importants, sinon le texte ne semblerait être qu'une séquence de signes arbitraires sans aucune signification. Or, une bonne compréhension exige également des connaissances culturelles, plus ou moins détaillées selon le type de texte. Maintenant que la mobilité des personnes, les médias et le développement de la coopération internationale dans les domaines de la science, de l'économie, etc. ont contribué à une intensification des contacts entre les pays, de nombreux linguistes et didacticiens soulignent l'importance de la connaissance des autres cultures en plus de la compétence linguistique, par exemple, Byram (2008), Bredella et Christ (1995), Puren (2023) et Schmitt (2023). Pourtant, la culture n'est pas seulement reflétée dans les valeurs et les coutumes, mais aussi dans la langue. Comme le remarque Schmitt (2023 : 33), l'approche communicative de l'enseignement des langues est basée sur le postulat de l'interdépendance entre la langue et la culture, en particulier, sur la composante comportementale de cette dernière (Windmüller, 2015 : 201, dans Schmitt 2023 : 33). La compétence communicative est donc, en même temps, « linguistique, pragmatique et culturelle » (Schmitt 2023 : 34).

Le but de l'étude est une analyse des influences de la première (L1) et de la deuxième langue (L2) sur la compréhension du français comme troisième langue (L3). L'étude est basée sur une partie du matériel réuni pour notre projet doctoral portant sur les influences interlinguales dans la compréhension d'une L3 dans diverses combinaisons de langues (Wlosowicz, 2011), quoiqu'elle se concentre sur d'autres aspects de la compréhension que notre thèse de doctorat. Notre thèse analysait surtout les interférences entre les faux amis, les homographes interlinguaux, etc. et leur impact sur la compréhension de la L3. En revanche, le présent article se concentre, d'une part, sur les interactions interlinguales aux niveaux sémantique et conceptuel, étant donné que les concepts en L1, en L2 et en L3 ne se chevauchent pas complètement même dans le cas des équivalents (Chłopek, 2011) et, d'autre part, sur le rôle des connotations des mots qui varient d'une culture à l'autre et donc d'une langue à l'autre. En effet, alors que les interactions interlinguales entre les cognates, notamment la facilitation qu'elles offrent, et l'inhibition causée par les faux amis ont été le sujet de nombreuses recherches (Marecka, Szewczyk, Otwinowska, Durlik, Foryś-Nogala, Kutylowska et Wodniecka, 2021, Voga, Gardani et Giraudo, 2020), l'influence des connotations des mots sur la compréhension reste peu recherchée. De même, les différences entre les concepts dans les langues d'un bilingue (Pavlenko, 2009) ou d'un plurilingue (Chłopek, 2011) ont été analysées soit d'un point de vue théorique (Chłopek, 2011), soit du point de vue de la production des mots ou bien des récits Pavlenko, 2009 : 130-131), mais les interactions entre les concepts partiellement partagés par les langues dans la

compréhension des textes entiers n'ont guère été recherchées. En fait, bien que les niveaux conceptuel et sémantique soient liés à la signification, suivant Levelt (1989), nous admettons que les propriétés sémantiques des mots sont représentées dans les lemmes, au sein des unités lexicales, lorsque les concepts constituent un niveau séparé, quoique lié aux lemmes par des liens conceptuels.

Finalement, suivant Herdina et Jessner (2002 : 29), nous définissons les interactions interlinguales¹ comme un ensemble de phénomènes qui comprennent le transfert, les interférences, l'alternance codique, etc. Les interférences sont définies comme des interactions dynamiques, non réductibles à une seule langue. En revanche, le transfert, c'est le phénomène plus ou moins régulier de transférer des structures (ou bien, dans le cas de la compréhension, des significations) d'une langue dans l'autre ; si les résultats sont corrects, le transfert est positif, sinon il est négatif (Herdina, Jessner, 2002 : 29). Nous avons supposé que les participants auraient tendance à transférer les significations des mots de L1 ou bien de L2 non partagées par L3, et les connotations de certains mots de L1 ou de L2 (comme, par exemple, « manifestation ») en L3, surtout celles des cognates, puisque les apprenants considèrent souvent la ressemblance formelle comme une indication de l'identité de la signification (Hall, 2002). En fait, nous avons aussi admis que le transfert des significations non-cibles des mots polysémiques pouvait apparaître même dans le cas des mots déjà connus des participants, par exemple, à cause des interférences, mais qu'ils allaient rectifier leurs interprétations sur la base du contexte. Or, alors que la signification d'un faux ami activée par la ressemblance formelle, ou bien la signification non-cible d'un mot polysémique pouvait être plus facilement identifiée comme incompatible avec le contexte, nous pouvions admettre que les connotations culturelles des mots, transférées de L1 ou bien de L2 en L3, seraient plus difficiles à détecter, parce que, comme le postule Carroll (1987 : 17-18), la culture influe sur la pensée à un niveau plus profond, voire sous-conscient.

1. Le rôle des représentations culturelles dans la compréhension

1.1. Les mécanismes de la compréhension

Selon de Bot, Paribakht et Wesche (1997), qui ont adapté le modèle de la production de la parole de Levelt (1989) à la compréhension de l'écrit, la compréhension s'opère par plusieurs étapes. L'input écrit est d'abord décodé et chaque forme lexicale est associée au lexème (c'est-à-dire, la partie de l'entrée lexicale qui contient les informations morphophonologiques et orthographiques, Levelt, 1989) auquel elle correspond. Puis, chaque lexème active le lemme approprié, où sont représentées les propriétés sémantiques et syntaxiques du mot, et, finalement, le lemme contacte la représentation conceptuelle non verbale du mot (de Bot et al., 1997 : 315-316). On peut aussi rencontrer un mot inconnu, par exemple, quand la forme écrite ne peut pas être

¹ cross-linguistic interaction.

associée à la représentation interne de la forme lexicale au sein du lexème, comme dans le cas des mots connus seulement dans leur forme orale ; l'apprenant peut connaître la forme lexicale mais pas la signification du mot, ou il peut ignorer le mot complètement. En outre, la relation entre le lexème et le lemme n'est pas celle d'une simple correspondance (de Bot et al., 1997 : 316). Cependant, les significations des mots inconnus peuvent souvent être inférées, au moins d'une façon approximative, à partir du contexte ou de leur structure morphologique. Comme le remarquent de Bot et al. (1997 : 316), le traitement des informations dans la compréhension s'effectue à la fois du bas en haut (les lettres, les morphèmes, etc.) et du haut en bas (la connaissance du monde, le contexte, etc.). En effet, c'est souvent le contexte qui aide à résoudre l'ambiguïté des phrases contenant des mots polysémiques (Sperber, Wilson, 1989) et à trouver la signification appropriée dans le cas des interférences entre les faux amis (Marecka et al., 2021 : 2).

Cependant, les mots des langues au sein du lexique mental plurilingue sont connectés à plusieurs niveaux. Comme le présente le modèle du lexique bilingue de Pavlenko (2009), adapté au plurilinguisme par Chłopek (2011), il y a deux types de connexions entre les unités lexicales de L1 et L2 : les connexions lexicales et les connexions conceptuelles, dont la force varie selon la direction (par exemple, de L1 à L2 ou à l'inverse), l'appartenance à une catégorie conceptuelle (par exemple, les liens entre les mots de L2 et les catégories spécifiques à L2 sont plus forts que ceux entre les mots de L2 et les catégories spécifiques à L1), etc. (Chłopek 2011 : 37). Un exemple donné par Pavlenko (2009 : 131-132) concerne les paires d'équivalents anglais-russes *glass/stakan* (verre) et *cup/chashka* (tasse) : alors que la catégorie « cup » comporte les gobelets en carton, un verre (« glass ») doit être en verre. Par contre, en russe, un gobelet en carton, c'est un « stakan », car ce concept est associé à la forme du récipient et pas au matériel.

Par surcroît, même les mots connus dans une langue étrangère sont souvent fortement liés à leurs équivalents dans la langue maternelle ; ils sont alors compris surtout grâce à cette association. Selon Jiang (2004), l'acquisition d'un mot de L2 s'effectue en trois étapes. À l'*Étape de l'Association des Mots*², les informations sémantiques et syntaxiques sont copiées du lemme de L1 au lemme de L2. Cela peut mener à des erreurs, car d'un côté, les structures syntaxiques de L2 sont souvent différentes de celles de L1 (Hall, 2002) et de l'autre, les équivalents de traduction n'ont pas toujours une signification identique (Jiang, 2004 : 427). Au cours de la deuxième étape, dite l'*Étape de la Médiation du Lemme de L1*³ (Jiang, 2004 : 418), « [l]es informations transférées des lemmes [de L1] relient directement les mots de L2 et les concepts et elles servent d'intermédiaires dans l'utilisation de L2. L'activation de

² Word Association Stage.

³ L1 Lemma Mediation Stage.

l'équivalent en L1 dans l'utilisation de L2 diminue⁴ ». Finalement, à l'*Étape de l'Intégration Pleine*⁵, les unités lexicales de L2 contiennent des informations spécifiques à la L2; les mots de L2 sont liés aux concepts par des connexions fortes, alors que les liens lexicaux entre les équivalents en L2 et en L1 faiblissent (Jiang, 2004 : 418). Quant aux connotations culturelles, nous admettons qu'elles font partie des lemmes et qu'elles peuvent être copiées de L1 en L2 (ou bien en L3), menant ainsi au transfert négatif dans la compréhension.

En même temps, comme le concluent Voga et al. (2020 : 542), le lexique bilingue est unifié, les mots des deux langues interagissent indépendamment de la langue à laquelle ils appartiennent et, même si les mots cibles sont ceux de L1, L2 ne peut pas être désactivée. Pourtant, il y a une asymétrie dans le traitement des mots de L1 et de L2. Cependant, la morphologie joue un rôle important dans l'organisation du lexique bilingue. Voga et al. (2020 : 535) ont observé que les mots morphologiquement complexes de L1 activaient automatiquement les mots de base en L2, par exemple, le mot grec « αθλητικός » (athlétique) activait le mot « athlète » en français.

Nous pouvons admettre que, si un apprenant arrive à traduire des mots d'une langue étrangère dans sa langue maternelle, on peut supposer qu'il a compris ces mots-là, mais cela ne garantit pas qu'il ait compris le texte. De même, l'identification des équivalents de traduction des mots, même correcte, ne suffit pas toujours pour assurer une compréhension complète, car les concepts ne se chevauchent pas toujours, et que certaines nuances de signification, telles que les connotations, ne doivent pas être partagées par les deux équivalents.

1.2. L'influence de la culture sur la compréhension

Il serait impossible de nier que chaque langue soit étroitement liée à une culture (Schmitt, 2023). Or, la question qui se pose immédiatement est celle de la définition de la culture. Kupsch-Losereit (2002 : 97), suivant Geertz (1987), définit la culture comme « un complexe d'activités sociales (l'art, la religion, la science, l'éthique), de significations et de représentations, compris comme un système de formes et de symboles communs⁶ ». En revanche, selon Carroll (1987 : 17-18), la culture est la logique selon laquelle on ordonne son monde et qui inclue, entre autres, la langue, les valeurs, les gestes et les principes de l'éducation et qu'on trouve naturelle. À son avis, il y a dans chaque culture des « évidences invisibles », c'est-à-dire, certaines prémisses concernant le comportement, la perception du monde, etc. que les locuteurs natifs acceptent sans

⁴ "The transferred lemma information links L2 words and concepts directly and mediates L2 use. Activation of L1 translation in L2 use decreases."

⁵ Full Integration Stage

⁶ „Komplex von sozialen Handlungen (Kunst, Religion, Wissenschaft, Ethik), Bedeutungen und Vorstellungen, verstanden als ein System gemeinsamer Formen und Symbole.“

les analyser. Par contre, ce sont les prémisses d'une culture étrangère que l'on aperçoit et qui semblent « opaques », voire bizarres.

Cependant, un apprenant de langue étrangère devrait apprendre la logique de la culture associée. Dans sa discussion de l'approche communicative, Puren (2023 : 13-14), remarque que, pour le traitement des documents authentiques, y compris ceux qui introduisent les apprenants à la culture étrangère, cette approche a créé une « logique support », qui facilite la compréhension en utilisant les contenus langagiers, sans une longue explication des textes. Cela suggère qu'effectivement, la compréhension des textes comporte un traitement des contenus langagiers et culturels, suivant une logique liée à la culture cible. À un certain degré, cette logique devrait s'apprendre avec la langue, car chaque langue étrangère constitue une partie et une expression d'une autre culture (Bredella, Christ, 1995 : 11). Par conséquent, certaines images sont reflétées par les idiomes de la langue. Comme le montre Mansilla (2003 : 227), en espagnol le taureau symbolise la mauvaise humeur et l'expression « ponerse hecho un toro » signifie « devenir très furieux », comme « fuchsteufelswild werden » (littéralement : « devenir sauvage/ furieux comme un renard et un diable ») en allemand.

Comme le souligne Schmitt (2023 : 35), la compréhension d'une culture étrangère nécessite « un effort de décentration et de réévaluation de ses attitudes envers l'autre en se mettant à sa place, en adoptant son point de vue sur le monde, mais sans nécessairement y adhérer ». Cela exige certaines attitudes et des savoirs que Byram (2008 : 69) appelle : le « savoir être » (les attitudes de curiosité et d'ouverture aux autres cultures), les « savoirs » (la connaissance des groupes sociaux, de leurs pratiques, etc.), le « savoir comprendre » (la capacité d'interpréter les documents et les événements d'une autre culture), le « savoir apprendre/faire » (la capacité d'acquérir et d'utiliser de nouvelles connaissances culturelles) et, finalement, le « savoir s'engager » (la capacité d'évaluer critiquement les perspectives, les pratiques et les produits des cultures maternelle et étrangère). Autrement dit, en apprenant une langue étrangère, il faut être prêt à découvrir sa culture de manière continue.

L'influence de la culture sur la compréhension devient visible, par exemple, quand on transfère la dénotation d'un mot de sa langue maternelle à un mot ou une expression de langue étrangère, comme dans le cas des Américains qui interprètent le mot « frei » (libre) affiché au parking comme « gratuit » (Gerzymisch-Arbogast, 2004 : 41). Des problèmes semblables peuvent apparaître également dans le cas des connotations, des schèmes thématiques et des constellations holistiques, soit pragmatico-conventionnelles, soit liées aux normes d'écriture des textes (Gerzymisch-Arbogast, 2004 : 42-45). Pourtant, un malentendu⁷ n'est pas égal à une incompréhension⁸, car un

⁷ Missverstehen/ Missverständnis.

⁸ Nicht-Verstehen.

texte mal compris peut d'abord sembler être correctement compris (Mudersbach, 1987, dans Gerzymisch-Arbogast, 2004), ce qui peut mener à d'autres erreurs de compréhension. En particulier, la source des fautes de traduction liées aux connotations est la non-reconnaissance d'une signification supplémentaire⁹ (Gerzymisch-Arbogast, 2004 : 42). Comme le conclut Gerzymisch-Arbogast (2004 : 42), « [l]a non-reconnaissance des connotations peut mener à des malentendus (parfois pénibles) non seulement pour le traducteur (qui croit avoir compris la signification complètement), mais aussi dans la production des textes dans la langue cible¹⁰ ».

2. L'enquête

2.1. Méthode et questions de recherche

La méthode de recherche utilisée dans l'étude était la traduction d'un texte, présenté dans l'annexe 2, du français dans la langue maternelle de chaque participant, afin de mettre en lumière son raisonnement et sa compréhension du texte. La tâche de traduction était accompagnée de la verbalisation des pensées pour permettre la création de protocoles verbaux. Les verbalisations ont été transcrites suivant les modèles de transcription de Blanche-Benveniste et al. (1990) et de Clinquart (2000). Cette méthode a été choisie pour plusieurs raisons. Premièrement, étant donné que la compréhension ne peut devenir analysable qu'à travers la production linguistique, il a fallu sélectionner la méthode maximisant la quantité d'informations sur la compréhension disponibles dans la production. L'exigence de traduire le texte a obligé les participants à réfléchir à voix haute sur les mots inconnus ou douteux, ce qu'ils auraient pu éviter si l'élicitation des données avait été effectuée par le moyen de questions sur le contenu. Vu que la traduction constitue une tâche linguistique, elle se prête très bien à la verbalisation (Hölscher, Möhle, 1987). Deuxièmement, il a été observé qu'une traduction sommaire dans la langue maternelle au cours de la lecture de textes en L2 constituait une stratégie appliquée par les apprenants, puisqu'elle facilitait la compréhension en réduisant la charge cognitive et en créant un contexte plus stable pour la déduction des significations des mots inconnus (Kern, 1994).

Les questions de recherche sont les suivantes. Premièrement, quelles interactions interlinguales ont été causées par les différences entre les significations des mots de L1, de L2 et de L3 ? En particulier, comment la compréhension a-t-elle été influencée par les différences entre les concepts sous-jacents aux mots autrement considérés comme équivalents ? Deuxièmement, quel est l'impact des différences entre les connotations culturelles des mots de L1, de L2 et de L3 sur la compréhension de L3 ?

⁹ Mitbedeutung

¹⁰ „Das Nicht-Erkennen von Konnotationen kann für den Übersetzer (der glaubt, die Bedeutung ganz verstanden zu haben) aber auch bei der Zieltextproduktion zu (mitunter peinlichen) Missverständnissen führen.“

2.2. Participants

L'étude a été effectuée avec dix-huit participants¹¹ (des étudiants trilingues) possédant les combinaisons de langues suivantes : polonais – anglais – français (Pl-Ang-Fr ; 8 personnes), polonais – allemand – français (Pl-All-Fr ; 2 personnes), allemand – anglais – français (All-Ang-Fr ; 6 personnes) et anglais – allemand – français (Ang-All-Fr ; 2 personnes). Quatorze d'entre eux étaient du sexe féminin et quatre du sexe masculin.

2.3. Résultats

En général, les résultats indiquent que la reconnaissance de la forme lexicale n'active pas toujours la signification cible en L3, mais parfois celle qui est copiée de l'équivalent en L1 ou bien en L2, alors que le mot de L3 a une signification supplémentaire. Dans toutes les combinaisons de langues analysées dans cette étude, la compréhension du français comme L3 était influencée par la langue maternelle, la deuxième langue, ainsi que par les similarités formelles entre les mots français. Quelques exemples du transfert négatif dû aux différences au niveau sémantique ou conceptuel et d'interférences entre les langues sont présentés dans le Tableau 1. Dans la mesure du possible, les citations des protocoles verbaux ont été traduites littéralement pour préserver leur forme.

N°	Combinaison de langues	Extrait du protocole verbal	Traduction française de l'extrait
1	Pl-Ang-Fr	przygotowanie + manifestacji kulturalnej + chociaż manifestacja to nie wiem	la préparation d'une manifestation culturelle + quoiqu'une manifestation je sais pas
2	Ang-All-Fr	since the enterprise does not (1) + reuse (2) + recycler + (...) erm : + (3) maybe hire new personnel (...) + since + the enterprise - - X did not + often - - recycle (2) (4) + hm: + maybe it's + is it to send them back (2) + to learn more (2) + like re-train + let's put retrain	comme l'entreprise ne (1) + réutilise (2) + pas + recycler (...) + erm: + peut-être employer du nouveau personnel (...) + comme + l'entreprise - - X ne + souvent - - recycle (2) (4) + hm: + peut-être c'est + est-ce que c'est les renvoyer (2) + pour qu'ils apprennent davantage (2) + comme re-train + mettons retrain
3	Pl-Ang-Fr	jako, że firma nie zmieniała zbyt często swojego personelu	comme l'entreprise ne changeait pas trop/ très souvent son personnel
4	All-Ang-Fr	da sie + die : + Abwechslung + oder die + die Veränderungen + Veränderung + der Arbeit sehr schätzt	puisque'elle + apprécie beaucoup + la : + Abwechslung (variation/ changement) + les changements + changement + du travail
5	Pl-Ang-Fr	który przeważnie s- spędzał większość czasu + na : + czyszczeniu zębów - - przepraszam + leczeniu zębów	qui d'habitude + p- passait la plupart du temps + à se nettoyer les dents - - pardon + à se faire soigner les dents

(Notes : (1) – soupirs ; (2) – intonation montante ; (3) – claquement de la langue ; (4) – rires.)

Tableau 1 : Exemples de transfert négatif de L1 ou de L2 en L3 et d'interférences

Dans le premier exemple, en polonais, le mot « manifestacja » (manifestation) n'est utilisé que dans le sens d'une démonstration, et ceci a été la première signification activée. Pourtant, la participante a trouvé plus tard une traduction correcte, « impreza ». Or, elle l'a trouvée grâce à l'association avec le mot « fête » plus bas dans

¹¹ Nous les remercions de leur participation.

le texte. Comme « fête », le mot « impreza » est également polysémique, quoique les concepts sous-jacents soient un peu différents ; tandis qu'une fête peut être laïque ainsi que religieuse, « impreza » est principalement laïque – dans un contexte religieux ce mot aurait un sens plutôt ironique – et il veut dire soit « fête » dans le sens d'une surprise-partie, soit « manifestation » (culturelle, artistique, sportive, etc.). En revanche, deux personnes dans la même combinaison de langues et une dans la combinaison « polonais-allemand-français » ont laissé « przygotowanie manifestacji kulturalnej (ou « kulturalnej manifestacji ») sans correction et deux ont même traduit « manifestation » par « demonstracja » (démonstration). Pour ce qui est du mot anglais « manifestation », c'est un faux ami qui signifie une des formes dans lesquelles peut apparaître quelque chose (par exemple, une maladie) (Collins-Cobuild, 1995 : 1013). Même s'il a aussi été activé chez les étudiants polonais parlant anglais comme L2, il n'a pas interféré avec la compréhension.

Dans les exemples 2 et 3, les participants ont traduit le verbe « recycler » par des mots automatiquement activés par la similarité formelle. Cependant, dans le contexte du texte utilisé dans l'étude, c'étaient des faux amis. Dans l'exemple 3, l'influence de l'anglais comme L2 était indiscutable, car les verbes « recycler » et « recycle » n'ont pas de cognate en polonais, alors que « recykling » signifie le recyclage des déchets. Pourtant, bien qu'en anglais le mot « recycle » ne corresponde qu'à l'autre signification du verbe « recycler » (recycler des déchets, etc.), la participante anglophone dans l'exemple 2 a finalement choisi la traduction correcte, « retrain » (Harrap's Shorter, 2000). Dans l'exemple 3, l'interprétation de la séquence « comme l'entreprise ne recyclait pas très souvent son personnel » comme « jako, że firma nie zmieniała zbyt często swojego personelu » (« comme l'entreprise ne changeait pas trop / très souvent son personnel ») est due au transfert négatif causé par l'association avec le recyclage des déchets, un emprunt à l'anglais qui a acquis une signification supplémentaire en français. Ceci peut aussi être considéré comme une surgénéralisation de la signification de « recycler » empruntée à l'anglais. En fait, il est possible que l'anglicisme « recykling » en polonais ait aussi été activé ; pourtant, cet emprunt est un substantif en polonais, et il n'y a pas de verbe apparenté, ce qui prouve l'observation de Voga et al. (2020) que les mots d'une langue activent automatiquement les mots morphologiquement apparentés dans l'autre langue.

En outre, comme les interférences dans les systèmes plurilingues ne sont pas limitées à des paires de langues (par exemple, L1 et L3), les exemples 4 et 5 résultent des interférences « doubles » entre L1 et L2 d'un côté, et entre L1 et L3 ou bien entre L2 et L3 de l'autre, ou « triples », entre L1, L2 et L3 au même temps. En fait, selon Herdina et Jessner (2002), les interférences ne sont pas réductibles à une seule langue.

Dans l'exemple 4, dans la phrase « ayant apprécié l'ampleur du travail qui l'attendait », les mots « apprécier » en français et « appreciate » en anglais sont polysémiques et veulent dire, entre autres, « porter un jugement favorable sur, aimer » (*Le Petit Robert*, 1993 : 118-119, et Collins-Cobuild : 1995 : 71) et « estimer, évaluer, déterminer (le prix ou l'importance de quelque chose) » en français (*Le Petit Robert*, 1993 : 118) ou « comprendre (une situation ou un problème) et savoir ce que cela inclut¹² » en anglais (Collins-Cobuild, 1995 : 71). Il est possible que le choix de la signification contextuellement inappropriée de « apprécier » ait été renforcé par « appreciate » en anglais, qui est effectivement souvent utilisé dans le sens de « aimer, reconnaître la bonne qualité de (quelque chose) » ou encore « être reconnaissant à (quelqu'un) de (quelque chose) ».

Dans l'exemple 5, une Polonaise a traduit la phrase « qui passait d'habitude son temps à se curer les dents ». Son choix de l'interprétation citée ci-dessus a pu être influencé par les mots « cure » en anglais et « curable » en français, ainsi que par les mots polonais de la même racine, comme « kuracja » (une cure) et « kurować się » (« guérir », notamment dans le contexte de « rester à la maison pour guérir »). Bien que le verbe « curer » en français « veuille dire « nettoyer (quelque chose en raclant) » » (*Le Petit Robert*, 1993 : 591), c'est la coactivation des mots morphologiquement apparentés dans les trois langues qui a été décisive, ce qui constitue une preuve de l'observation de Voga et al. (2020).

Le transfert positif était très rare. Par exemple, une Allemande a inféré la signification du verbe « apprécier » grâce à l'accès au sens supplémentaire de son cognate anglais, « appreciate », qu'elle a verbalisé comme : « wahrnehmen + oder erkennen sich bewusst werden » (percevoir + ou reconnaître se rendre compte). Finalement, elle l'a traduit par « sich bewusst wurde » (« s'est rendu compte »), ce qui ne correspond pas complètement au sens original (il s'agissait plutôt de « estimer »), mais ce qui en est suffisamment proche pour être acceptable dans le contexte.

Il faut pour autant remarquer que les mots traités ci-dessus étaient des internationalismes, soit d'origine latine (manifestation), soit empruntés à l'anglais (recycler) (cf. Braun, 1989). Les influences auraient donc effectivement pu être doubles, en même temps de L1 et de L2, bien que l'influence de la langue maternelle ait pu être plus forte que celle de la L2. En effet, les liens entre les cognates sont plus forts qu'entre les équivalents qui ne se ressemblent pas. Comme l'ont montré de Groot and Nas (1991), les cognates de L1 et de L2 partagent leurs représentations conceptuelles, tandis que les représentations des non-cognates sont spécifiques à la langue. De même, sur la base de leurs recherches sur les cognates, Voga et al. (2020 : 535) suggèrent que la morphologie est importante pour l'organisation du lexique mental indépendamment de

¹² "[to] understand it and know what it involves".

la langue. De plus, nous avons observé des interférences intralinguales entre les différentes significations des mots polysémiques en L3.

N°	Combinaison de langues	Extrait du protocole verbal	Traduction française de l'extrait
1	All-Ang-Fr	elle ne rêvait que de prendre une serviette de bain et de se rendre à la plage » - « sie nicht - - das Nehmen - - einer Schultasche (1) + nein einer + (2) ahm (3) + wie sagt man im Deutschen (1) + (3) serviette de bain + ah : + eine Kulturtasche - -(2) - - Tasche + und + se rendre à la plage - - (3) und wieder + an den - - Strand + zurückkehren	elle ne - - la prise - - d'un cartable (1) + non d'une + (2) ahm (3) comment est-ce qu'on dit ça en allemand (1) + (3) serviette de bain + ah : + une trousse de toilette - - (2) - - une trousse + et + se rendre à la plage - - (3) + et de nouveau + retourner + à la - - plage
2	All-Ang-Fr	die Vorbereitung einer kulturellen Demonstration	la préparation d'une démonstration culturelle

(Notes : (1) – intonation montante, (2) – claquements de la langue, (3) – soupirs.)

Tableau 2 : Exemple d'interférences intralinguales causées par la polysémie des mots de L3

Dans ce premier exemple, l'étudiante a confondu deux significations de « serviette », celle d'un essuie-mains et celle d'une sorte de sac (un porte-documents précisément). En outre, à la différence de « rentrer », « revenir » et « retourner », « se rendre » n'implique pas forcément l'idée du retour. Pourtant, dû à l'association avec le syntagme « rendre quelque chose à quelqu'un » ainsi qu'à une surgénéralisation des verbes en re-, elle a interprété « se rendre » comme « retourner » plutôt que « aller ».

Dans l'exemple 2, la signification non-cible du mot « manifestation » en français a été activée. En allemand, « Manifestation » signifie le fait de devenir visible, de se manifester (Langenscheidt, 1998 : 644). Alors que la Polonaise dans l'exemple 1 a corrigé son interprétation sur la base du contexte, l'Allemand dans l'exemple 2 a laissé la traduction « Demonstration » au lieu du mot cible « Veranstaltung ».

D'un autre côté, le contexte a souvent aidé les participants à résoudre les problèmes de compréhension provoqués par les interférences, ce qui rejoint le constat de de Bot et al. (1997) selon lequel le traitement des informations dans la compréhension va non seulement du bas en haut, mais aussi du haut en bas, et ce qui montre que les lecteurs cherchent une interprétation qui leur semble logique. (Or, celle-ci ne doit pas nécessairement être la bonne.) En guise d'exemple, nous voudrions citer une Allemande parlant anglais comme L2 et français comme L3 :

die Vorbereitung + einer + kulturellen + ich denke Veranstaltung + ich würde manifestation mit + Demonstration übersetzen + aber ich denke dass Veranstaltung hier passender ist (la préparation + d'une + culturelle + je pense Veranstaltung + je traduirais manifestation par + Demonstration + mais je pense qu'ici Veranstaltung est plus approprié).

Par surcroît, un rôle considérable a été joué par les prémisses de la culture maternelle qui avaient tendance à influencer la compréhension de L3.

C'était particulièrement visible dans le cas des connotations des mots. Notamment la phrase : « Les gens qui poussent leurs chariots pour acheter en promotion ce que des Chinois ou des Mexicains ont fabriqué pour une rétribution minimale me font penser à des fourmis » a posé des problèmes imprévus aux Allemands. L'un d'entre eux a constaté que cette phrase n'avait aucun sens, tandis qu'une étudiante a traduit « fourmis » par « Ausbeuter » (exploiteurs) et une autre a bien traduit ce mot grâce à une connexion lexicale, mais elle n'en semblait pas convaincue :

fourmis ist ein Wort das ich + /nur, X/ ich das gelernt hab' + Ameisen + denk' ich mal (fourmis c'est un mot que j'ai + /seulement, X/ je l'ai appris + Ameisen (fourmis) + je pense).

La source de cette confusion était les connotations positives de la fourmi en allemand en tant que symbole de l'assiduité. Or, une Polonaise ne parlant pas allemand (Pl-Ang-Fr) a également fait une faute de traduction due à cette association en disant « przypominają mi pracowite mrówki » (« ils me font penser à des fourmis travailleuses »). Elle a rajouté un mot qui a changé le sens ironique, voire négatif de la phrase, en un sens positif. En polonais, la fourmi est aussi associée à l'assiduité, quoique l'association soit un peu plus forte dans le cas de l'abeille, qui produit le miel et qui est donc utile ; en anglais, c'est aussi plutôt l'abeille qui a ces connotations. En revanche, les connotations de la fourmi en français ne sont pas toujours positives, puisqu'on peut dire également d'une grande foule qui bouge et qui s'introduit partout qu'elle fourmille. En fait, en polonais cette association existe aussi ; une foule ou une multitude de personnes est parfois appelée « mrowie ludzi ».

Étant donné que les expressions phraséologiques utilisées dans une langue reflètent les symboles existants dans la culture (Mansilla, 2003), afin d'arriver aux connotations des deux insectes dans les langues en question, il convient ici d'analyser les idiomes qui servent à décrire quelqu'un qui est très travailleur. En polonais, on dit « pracowity jak pszczołka » (« travailleur comme une petite abeille (au diminutif) ») ou « pracowity jak mrówka » (« travailleur comme une fourmi »), en allemand « fleißig wie eine Ameise » (« assidu comme une fourmi », Duden, 2001 : 123), tandis qu'en anglais « as busy as a bee » (« occupé/ travailleur comme une abeille »). Certes, les participantes anglaise et américaine n'ont pas eu de problèmes avec les connotations de la fourmi, mais d'un autre côté, notre échantillon est trop petit pour en tirer des conclusions significatives.

Pour ce qui est de l'expression « une manifestation culturelle », l'association avec une démonstration était très fréquente, mais le choix de l'interprétation appropriée a souvent été résolu par le contexte. En revanche, comme en polonais on associe souvent la culture avec l'art, le théâtre, la littérature, etc., une Polonaise a traduit « la préparation d'une manifestation culturelle » par « przygotowanie wydarzenia artystycznego » (« la préparation d'un événement artistique »).

En outre, l'enquête a révélé la force des représentations des rôles des hommes et des femmes dans la société. Bien que « le concierge » ait été au masculin, trois personnes l'ont traduit par « Reinigungsdame », « sprzątaczką » (« femme de ménage ») et « portierka » (« la concierge »), puisque ce genre de travail est souvent exécuté par des femmes. En outre, cette profession a été considérée par deux participants comme spécifique à la culture française. L'Américaine a laissé « the concierge », un emprunt qui existe en anglais dans le sens d'une personne qui garde un immeuble, surtout en France, et qui vérifie qui entre là-dedans et qui en sort (Collins-Cobuild, 1995 : 334). Or, comme le Collins-Cobuild ne l'utilise que par rapport à un immeuble d'appartements (« block of flats »), nous pouvons supposer qu'en anglais l'usage de cet emprunt est plus limité que celui du mot original français et que son utilisation par rapport au concierge d'une entreprise peut être un emprunt discursif (« speech borrowing », Grosjean, 1982). En revanche, une Polonaise a d'abord constaté que ce métier n'existait pas en Pologne, quoique plus tard elle ait trouvé le mot « dozorca », qui en est une traduction correcte. Certes, il y a probablement des différences entre les devoirs d'un concierge français et ceux d'un concierge polonais ou américain, mais la généralité du texte permettait tout de même l'utilisation d'un équivalent fonctionnel (« dozorca », « woźny » ou « portier » en polonais et « porter », « caretaker » ou « janitor » en anglais).

Finalement, l'étude prouve que l'explicite et l'implicite diffèrent d'une culture à l'autre et d'une langue à l'autre (Kupsch-Losereit, 2002 : 99). Parfois les participants se sentaient obligés de rajouter quelques mots pour que le texte soit suffisamment clair dans leurs langues maternelles. Par exemple, la phrase : « La préparation d'une manifestation culturelle requiert parfois une patience angélique » a été traduite par un Allemand de la façon suivante : « die Vorbereitung(en) + zu + einer + kulturellen Veranstaltung äh + verlangen oft + eine Engelsgeduld + von den Veranstaltern und Organisatoren » (« (...) de la part des organisateurs »). Pareillement, une Polonaise a traduit : « Martine, secrétaire dans une grande entreprise fut chargée un jour de l'organisation du centenaire de l'établissement » par : « Martine, sekretarka dużego przedsiębiorstwa, otrzymała pewnego dnia zadanie zorganizowania obchodów stulecia założenia firmy » (littéralement : « Martine, secrétaire d'une grande entreprise, reçut un jour la tâche de l'organisation de la célébration du centenaire de l'établissement de l'entreprise ».) Ici, on pourrait argumenter que le centenaire n'est qu'une date. Ce qui est organisé à cette occasion, c'est la célébration du centenaire.

Conclusion

Sur la base de cette analyse des protocoles verbaux nous pouvons conclure que nous avons effectivement observé différentes interactions interlinguales, notamment le transfert négatif et les interférences. Les mots activent automatiquement leurs cognates dans une ou d'autres langues dans le lexique mental plurilingue, mais les significations

activées ne sont pas nécessairement les significations cibles si les concepts sous-jacents aux cognates ne se chevauchent pas complètement. Une autre source de problèmes de compréhension est la polysémie des mots en français, ou bien les différences en polysémie entre les langues, comme dans le cas du verbe « apprécier » en français et en anglais. Cependant, certains participants (mais pas tous) ont pu corriger leurs interprétations initiales sur la base du contexte.

Les significations des mots polysémiques dépendent du contexte dans lequel ils apparaissent, y compris le contexte d'une collocation. Par exemple, le sens du mot « manifestation » n'est certainement pas le même dans le contexte d'une manifestation culturelle ou scientifique et d'une manifestation anti-guerre. En effet, l'importance des collocations dans l'organisation du lexique mental a déjà été accentuée par Aitchison (1987), qui dit que les liens collocationnels sont particulièrement forts et durables.

En même temps, l'influence des représentations culturelles de L1, telles que les connotations des mots, était suffisamment forte pour interférer avec la compréhension de L3. En effet, les réactions à ce conflit du texte avec les prémisses de la culture maternelle toujours accessibles aux participants ont parfois été visiblement négatives. Cela prouve le constat de Carroll (1987) que la culture native constitue la logique selon laquelle on ordonne ses expériences et connaissances et que ses prémisses nous semblent évidentes, voire naturelles, à la différence des prémisses des autres cultures. Par contre, les influences de L2 étaient visibles sur le plan linguistique, surtout dans le cas de la ressemblance formelle.

Cependant, cela ne veut certainement pas dire que les interprétations d'un texte par les membres de la même culture soient (ou doivent être) identiques. En effet, comme le souligne Stedje (1990 : 30), les schèmes de pensée sont déterminés d'un côté par le contexte socioculturel et situationnel et d'un autre côté par les expériences personnelles.

L'influence des représentations culturelles sur la compréhension confirme l'importance de l'apprentissage de la culture cible en plus de celui de la langue. Nous pouvons nous mettre d'accord avec Byram (2008) et Schmitt (2023) : l'étude de la culture ne devrait pas se limiter à la mémorisation d'un contenu factuel, elle devrait également munir l'apprenant d'un savoir-faire interprétatif.

Finalement, comme nous avons pu observer, non seulement les concepts sous-jacents aux mots, mais aussi l'explicite et l'implicite changent d'une langue à l'autre. Pour cette raison, même une traduction qui ne sert qu'à révéler la compréhension du texte par les participants sans tester leur compétence de traduction du point de vue du style, de la cohésion du texte, etc. exige l'ajustement du codage et du décodage aux

normes de chaque langue. Du point de vue du modèle de Levelt (1989), adapté par de Bot (1992) à la production du langage chez les bilingues, cet ajustement devrait avoir lieu à l'étape du microplanning, c'est-à-dire, de l'élaboration des informations servant à réaliser les buts communicatifs choisis au cours du macroplanning (la première étape de la préparation du message préverbal qui va servir de base pour l'énoncé). En outre, il faut souligner que la tâche de traduction a exigé une certaine compétence culturelle permettant, par exemple, de préserver les connotations des mots, l'ironie, etc. (comme dans le cas de la comparaison des gens aux fourmis), ainsi que de trouver une correspondance fonctionnelle entre les concepts qui semblaient spécifiques à culture, comme « concierge » et « dozorca ».

Bibliographie

Aitchison, J. 1987. *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford / New York: Basil Blackwell.

Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., van den Eynde, K. 1990. *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.

Braun, P. 1989. Internationalisms: identical vocabularies in European languages. In: *Language Adaptation*. Cambridge/ New York / Port Chester/ Melbourne/ Sydney: Cambridge University Press.

Bredella, L., Christ, H. 1995. Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. In: *Didaktik des Fremdverstehens*. Tübingen : Narr.

Byram, M. 2008. *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship. Essays and Reflections*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Carroll, R. 1987. *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris : Éditions du Seuil.

Chłopek, Z. 2011. Das multilinguale mentale Lexikon aus der Sicht der Psycholinguistik, der Neurolinguistik und des Konnektionismus. In: *Germanistische Linguistik im interdisziplinären Gefüge II*. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag.

Clinquart, A. 2000. La répétition, une figure de reformulation à revisiter. In: *Répétition, Altération, Reformulation : colloque international 22-24 juin 1998*. Groupe de Recherches en Linguistique, Informatique et Sémiotique. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.

Collins-Cobuild English Dictionary 1995. London: Harper Collins Publishers.

De Bot, K. 1992. « A Bilingual Production Model: Levelt's "Speaking" Model Adapted ». *Applied Linguistics*, n° 13, p. 1-24.

De Bot, K., Paribakht, T.S., Wesche, M. 1997. « Towards a Lexical Processing Model for the Study of Second Language Vocabulary Acquisition. Evidence from ESL Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 19, p. 309-329.

De Groot, A.M.B., Nas, G. 1991. « Lexical Representation of Cognates and Noncognates in Compound Bilinguals ». *Journal of Memory and Language*, n° 30, p. 90-123.

Duden: Deutsches Universalwörterbuch (4^e édition) 2001. Mannheim/ Leipzig/ Wien/ Zürich: Dudenverlag.

Gerzymisch-Arbogast, H. 2004. Interkulturelle Missverständnisse in Text und Translation. Einige Überlegungen am Beispiel des Englischen und des Deutschen. In: *Übersetzen, interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung – das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag.

Grosjean, F. 1982. *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Massachusetts/ London, England: Harvard University Press.

Hall, C.J. 2002. « The automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development ». *IRAL*, n° 40, p. 69-87.

Harrap's Shorter French Dictionary 2000. London: Chambers Harrap Publishers.

Herdina, P., Jessner, U. 2002. *A dynamic model of multilingualism. Perspectives of change in psycholinguistics*. Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters.

Hölscher, A., Möhle, D. 1987. Cognitive Plans in Translation. In: *Introspection in Second Language Research*. Clevedon: Multilingual Matters.

Jiang, N. 2004. « Semantic Transfer and Its Implications for Vocabulary Teaching in a Second Language ». *The Modern Language Journal*, n° 88, p. 416-432.

Kern, R.G. 1994. « The Role of Mental Translation in Second Language Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 16, p. 441-461.

Kupsch-Losereit, S. 2002. « Die kulturelle Kompetenz des Translators ». *Lebende Sprachen*, n° 47, p. 97-101.

Langenscheidt 1998. Langenscheidts Großwörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.

Le Petit Robert, 1993. Paris : Dictionnaires le Robert.

Levelt, W.J.M. 1989. *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge, M.A.: The MIT Press.

Mansilla, A. 2003. Das Symbol in Sprache und Kultur. Untersuchungen zur deutsch-spanischen Phraseologie. In: *Flut von Texten – Vielfalt der Kulturen*. Ascona 2001 zur Methodologie und Kulturspezifik der Phraseologie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

Marecka, M., Szewczyk, J., Otwinowska, A., Durlik, J., Foryś-Nogala, M., Kutylowska, K., Wodniecka, Z. 2021. « False friends or real friends? False cognates show advantage in word form learning ». *Cognition*, n° 206 (2021) 104477, p. 1-12.

Pavlenko, A. 2009. Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and Second Language Vocabulary Learning. In: *The Bilingual Mental Lexicon. Interdisciplinary Approaches*. Bristol/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters.

Puren, Ch. 2023. « Approche communicative-interculturelle et paradigme de l'immédiation : (Niveaux Seuls à partir de 1975, CECR 2001, *Volume complémentaire* 2018) ». *Revue D.L.T. Didactique, Linguistique et Traduction*, n° 1, p. 8-35.

Schmitt, F. 2023. « Approche interculturelle et perspective co-culturelle en français langue étrangère en contexte pédagogique hétéroglotte. » *Neofilolog*, n° 60, p. 31-44.

Sperber, D., Wilson, D. 1989. *La pertinence : communication et cognition*. Traduit de l'anglais par Gerschenfeld, A. et Sperber, D. Paris : Les Éditions de Minuit.

Stedje, A. 1990. Sprachliche Handlungsmuster und interkulturelle Kommunikation. In: *Interkulturelle Kommunikation. Kongreßbeiträge zur 20. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*, GAL e.V. Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris: Peter Lang.

Voga, M., Gardani, F., Giraudo, H. 2020. Multilingualism and the Mental Lexicon. Insights from language processing, diachrony and language contact. In: *Word Knowledge and Word Usage. A Cross-Disciplinary Guide to the Mental Lexicon*. Berlin/Boston : De Gruyter Mouton.

Wlosowicz, T.M. 2011. *Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue : Une approche cognitivo-pragmatique*. Villeneuve d'Ascq : Atelier National de Reproduction des Thèses.

Annexe 1 : Conventions de la transcription

1. renonciation à la ponctuation dans la transcription de la langue parlée ;
 2. + pause courte
- - pause moyenne - - - pause longue
///// interruption assez longue
 3. /nur, X / hésitation entre deux segments possibles
 4. Vorbereitung(en) incertitude par rapport à un segment
 5. X syllabe incompréhensible
XXX suite de syllabes incompréhensibles
 6. mais: syllabe prononcée d'une façon prolongée
 7. oui. syllabe remarquablement courte
 8. re-train mot divisé en syllabes dans la prononciation
 9. re- amorce d'un mot
- (Adapté de Blanche-Benveniste et al. (1990) et Clinquart (2000)).

Annexe 2 : Le texte utilisé dans l'expérience (écrit par Teresa Maria Wlosowicz)

Le centenaire

La préparation d'une manifestation culturelle requiert parfois une patience angélique. Martine, secrétaire dans une grande entreprise, fut chargée un jour de l'organisation du centenaire de l'établissement. Ayant apprécié l'ampleur du travail qui l'attendait, elle décida d'abord de trier les tâches selon leur importance. D'un plan précis en amont devait résulter un bon déroulement de la fête en aval. Or, il est notoire que des surprises arrivent...

Comme l'entreprise ne recyclait pas très souvent son personnel, tout le monde ne savait pas encore utiliser le nouveau logiciel. Hélas, le chef lui avait dit de les aviser tous par courrier électronique. Tous – même le concierge qui passait d'habitude son temps à se curer les dents. Déçue par ce manque de bon sens, elle dût afficher des notes de service dans tous les étages. Son tailleur mouillé de sueur, elle ne rêvait que de prendre une serviette de bain et de se rendre à la plage.

Il fallait certainement aussi envoyer des invitations à tous les participants extérieurs. On projetait même d'inviter un professeur d'économie à faire une conférence sur le rôle des entreprises de ce type dans la mondialisation.

« La mondialisation », pensa Martine. « Les gens qui poussent leurs chariots pour acheter en promotion ce que des Chinois ou des Mexicains ont fabriqué pour une rétribution minimale me font penser à des fourmis. »

En revenant chez elle, elle alla dans une petite librairie. Elle y trouva un livre qui allait la conforter dans son approche critique de la mondialisation.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





La mobilité du cadre temporel

Thanh Tin NGUYEN THUC

Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville, Vietnam
 Doctorant à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), Belgique
 nguyenthuc.thanhtin@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0001-3170-8875>

Reçu le 11-09-2023 / Évalué le 15-10-2023 / Accepté le 10-11-2023

Résumé

La recherche explore la nature subjective du temps linguistique et la mobilité du cadre temporel en français en fonction de la perspective du locuteur. L'article évoque d'abord les diverses catégories temporelles, lesquelles fournissent le fondement conceptuel nécessaire pour ensuite se plonger dans l'examen de la flexibilité du cadre temporel. Ce cadre dans lequel se rangent les événements est apte à se déplacer le long de l'axe temporel en fonction du point de référence adopté par le locuteur. De surcroît, l'article aborde les mécanismes psycholinguistiques qui y sont sous-jacents, mettant en lumière ainsi la complexité de la perception individuelle et de la représentation du temps dans le langage. Il se penche également sur des phénomènes de transposition temporelle, notamment le déplacement du passé au présent et du futur au présent, ainsi que sur des cas de concordance des temps en langue française et ce par des exemples concrets. La flexibilité du cadre temporel reflète la diversité des perspectives individuelles sur le temps et permet d'exprimer des nuances temporelles, de créer des effets narratifs spécifiques et d'enrichir la complexité des récits, offrant ainsi à la pensée humaine la possibilité de transcender la simple linéarité temporelle pour raconter les faits de manière nuancée et subtile.

Mots-clés : temporalité, temps linguistique, mobilité temporelle, concordance des temps

The Mobility of the Temporal Framework

Abstract

This research explores the subjective nature of linguistic time and the mobility of the temporal framework in French based on the speaker's perspective. The article first discusses various temporal categories, which provide the necessary conceptual foundation before delving into the examination of the flexibility of the temporal framework. This framework in which events are situated is capable of shifting along the temporal axis depending on the reference point chosen by the speaker. Additionally, the article addresses the psycholinguistic mechanisms underlying this, thereby highlighting the complexity of individual perception and representation of time in language. The article also explores temporal transposition phenomena, including the shift from past to present and from future to present, as well as cases of concordance of tenses in the French language, illustrated with concrete examples. The flexibility of the temporal framework reflects the diversity of individual perspectives regarding time and allows for the expression of

temporal nuances, the creation of specific narrative effects and the enrichment of the complexity of stories. This offers the human mind the ability to transcend mere temporal linearity and narrate events in a nuanced and subtle manner.

Keywords: temporality, linguistic time, temporal mobility, tense concordance

Introduction

Le terme « temps » est polysémique, englobant divers domaines de recherche et donnant lieu à des confusions. Avec l'espace, le temps forme deux dimensions fondamentales pour la conception humaine, permettant l'orientation dans le monde. En raison de sa polysémie, chaque acception de « temps » est accompagnée d'un qualificatif pour une distinction précise des sens.

Les études linguistiques sur ce concept sont marquées par une grande diversité de termes et de distinctions. Divers ouvrages linguistiques présentent une multitude de termes dérivés de « temps ». Certains auteurs, comme Brun (1993) ou Weinrich (1994), créent des dichotomies en explorant des aspects spécifiques du temps, comme le temps chronologique et le temps grammatical, ou le temps du texte et le temps de l'actance. D'autres linguistes, comme Charaudeau (1992) et Gosselin (1996), opposent le temps absolu au temps relatif, tandis que Galichet (1973) parle d'un autre cas, celui du temps transposé ou figuré. Enfin, Wilmet (1998) va plus loin en distinguant huit variétés de « temps », couvrant des domaines allant du temps cosmique au temps linguistique.

Par ailleurs, les *tiroirs temporels* (Damourette, Pichon, 1936), *temps grammaticaux* (Brun, 1993), *temps de conjugaison* (Wilmet, 1998) ou *temps verbaux* (Mercier-Leca, 1998) sont autant d'appellations qui englobent la catégorie grammaticale inhérente au verbe. Cette catégorie permet d'exprimer la valeur temporelle du procès et se manifeste par une diversité de formes flexionnelles du verbe, telles que le présent, l'imparfait, le passé simple, *etc.* Ces temps dits « morphologiques » sont un procédé grammatical de la langue pour exprimer des valeurs temporelles, aspectuelles et modales du procès.

Néanmoins, l'usage des temps verbaux au sein du système linguistique français engendre des questionnements quant à la nature intrinsèque du temps linguistique. Il n'est pas rare d'observer l'expression d'une narration passée au présent, ou même l'élaboration d'un récit de science-fiction au moyen du passé simple. Ces occurrences, illustrant des emplois temporels atypiques, semblent parfois dévier de l'orthodoxie temporelle, ne correspondant point aux contingences du temps réel. Nous postulons que la clé de leur explication réside dans la complexité des mécanismes psycholinguistiques sous-jacents aux mouvements temporels, en d'autres termes, dans

la flexibilité du cadre temporel. Dans cette perspective, ce dernier, qui peut être défini comme un ensemble de procès temporels organisés autour d'un moment de référence, démontre une remarquable mobilité. Cette mobilité découle du fait que le choix du point de repère temporel par le locuteur peut varier considérablement, influençant ainsi la manière dont les événements sont perçus et exprimés linguistiquement. Cet article examinera les mécanismes sous-jacents à la mobilité du cadre temporel, en mettant en lumière l'importance de la perception individuelle dans la construction de cette représentation temporelle.

1. Le temps réel et le temps linguistique

Le temps est d'abord un concept qui fait référence à l'expérience. Cosmique ou universel, le temps « réel » désigne le *continuum qui procède du déroulement et de la succession des existences, des états et des actions* (Dubois, 1994 : 478). Par ailleurs, la *perception du temps réel serait exprimée par le temps grammatical* (Op. cit), celui-ci entretenant un rapport évident avec celui-là. Selon le linguiste, il s'agit d' « une catégorie grammaticale généralement associée au verbe et qui traduit diverses catégorisations du temps « réel » ou « naturel ». *Souvent, cette catégorie* oppose le présent, moment de l'énoncé produit (ou “maintenant”) au non présent, ce dernier pouvant être le passé, avant le moment de l'énoncé (“avant maintenant”), et le futur, après le moment de l'énoncé (“après maintenant”) : ce sont les temps absolus. Mais le présent est aussi le non-passé et le non-futur, ce qui le rend propre à traduire les vérités intemporelles » (Op. cit). De son côté, Galichet (1973 : 94) estime que la catégorie verbale « ne vise à exprimer ni le temps physique, ni la durée psychologique. Elle consiste simplement à situer le procès par rapport à certains points choisis. C'est en somme une catégorie de la succession : elle marque l'antériorité, la contemporanéité ou la postériorité par rapport à une origine convenue ». Galichet envisage donc le temps par rapport à une chronologie établie en référence à des points de repère choisis par le locuteur. Pour Charaudeau (1992 : 446), le temps n'est pas seulement « une donnée de l'expérience *mais* le résultat d'une construction-représentation du monde, à travers le langage ». Le linguiste parle de temps linguistique quand celui-ci est associé aux processus qui décrivent « ce qui survient dans l'univers, ce qui se produit dans le temps et modifie un état des choses ». Le temps linguistique est donc « une construction-représentation qui structure l'expérience du continuum temporel, dans le même instant qu'il l'exprime *et qui s'organise* autour d'une référence unique : la situation du sujet parlant au moment où il parle » (Charaudeau, 1992 : 447). En somme, le temps expérientiel, indépendant de la volonté humaine, est découpé par les langues selon leurs règles de fonctionnement propres.

Le temps linguistique, en tant que concept au sein du langage humain, joue un rôle essentiel dans notre capacité à exprimer et à comprendre les relations temporelles entre

les événements. En ce sens, il s'agit d'une représentation intrinsèquement subjective du temps, fortement influencée par la perception individuelle. La flexibilité inhérente à la manière dont nous conceptualisons le temps transcende les frontières linguistiques, résidant dans la psychologie fondamentale de chaque individu.

2. Le cadre temporel

Le temps linguistique, en tant que concept du domaine psychique, est intrinsèquement subjectif et ne se conforme pas systématiquement à sa correspondance dans le monde matériel. En d'autres termes, la perception du temps qui se forme dans notre esprit ne coïncide pas nécessairement avec le temps extérieur, mais plutôt avec une interprétation personnelle de celui-ci. Cette flexibilité temporelle, loin d'être une énigme métaphysique, est en réalité une caractéristique essentielle, car elle permet à la pensée humaine de ne pas se contenter d'une simple narration purement chronologique mais d'effectuer des transpositions temporelles d'événements.

La manière dont nous concevons le temps est essentiellement une représentation mentale. Lorsqu'un événement survient dans la continuité temporelle extérieure, il établit des relations de simultanéité ou de séquentialité avec d'autres événements, formant ainsi un cadre temporel dans notre esprit, composé de ces faits interdépendants. Ce cadre n'est pas nécessairement en accord absolu avec la réalité, car il peut être envisagé comme appartenant à n'importe quelle période, indépendamment de son moment d'origine réel. En conséquence, ce cadre temporel est malléable, soumis au point de référence élaboré dans l'esprit du locuteur.

Un des moyens pour refléter le cadre temporel serait le chronogramme qu'utilise Gosselin (1996) pour représenter les relations chronologiques entre les procès dans un texte. Chaque procès est symbolisé par un intervalle $[B1, B2]$ sur un axe temporel, qui est dupliqué à l'apparition de nouveaux prédicats. Les chronogrammes de Gosselin se focalisent sur les relations entre les procès, en gelant artificiellement le temps pour représenter leur ordre. Ils capturent ainsi les conditions de vérité temporelle du texte. Le chercheur souligne que lorsque les locuteurs évoquent des faits dans le temps en utilisant des temps verbaux, ils ont mentalement une représentation similaire, une organisation des faits avec leurs relations, qui se déplace de manière cohérente sur un axe imaginaire. Cette approche permet une meilleure visualisation des rapports entre les événements temporels. Mais la représentation du cadre temporel peut être plus généralisée pour offrir une perspective plus large. En effet, le cadre temporel est une représentation du mécanisme de la pensée humaine, où un locuteur évoque des faits temporels tout en maintenant une organisation mentale de ces faits et de leurs relations. Cette organisation est fluide, se déplaçant en bloc sur un axe imaginaire. Dans ce cadre

temporel se déroulent les événements liés par des relations chronologiques et partageant le même point de référence. Les procès y sont immuables en ce qui concerne leurs rapports chronologiques, alors que les chronogrammes peuvent être permutés entre eux.

L'analogie utilisée pour illustrer ce concept est celle d'une règle glissée dans l'espace où les événements et leurs relations d'antériorité ou de postériorité demeurent cohérents et mobiles, en fonction du choix du moment de référence par le locuteur. En effet, un moment spécifique est sélectionné comme le « présent », autour duquel les autres événements sont disposés en fonction de leurs relations chronologiques, soit en tant que « passés » (événements antérieurs) ou en tant que « futurs » (événements postérieurs). Cette disposition des événements obéit à une logique relationnelle. Le schéma suivant illustre l'image d'un cadre temporel :

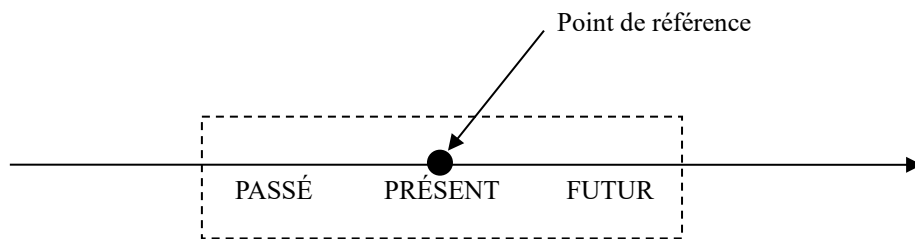


Figure 1

3. La mobilité du cadre temporel

Le cadre temporel, en tant qu'image mentale, a la capacité de se positionner à n'importe quel point de l'axe temporel, c'est-à-dire à n'importe quelle époque, pour autant qu'un point de référence soit choisi. Lorsque ce cadre coïncide avec l'époque présente, il est important de noter que cette correspondance n'est qu'une pure coïncidence, car le point de référence peut ne pas toujours se superposer au moment de l'énonciation. Dans de tels cas, les événements passés et futurs peuvent être perçus comme conformes à la réalité dans le contexte de cette époque de référence.

Ça y est ! Pierre a reçu le ballon de son coéquipier. Il se dirige vers le camp adverse. Encaissera-t-il un but ?

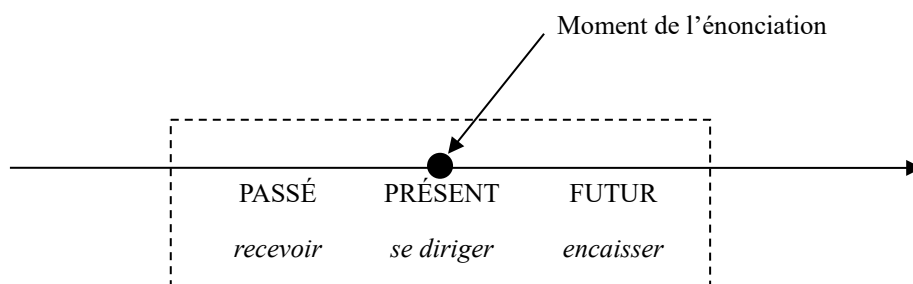


Figure 2

Cependant, il est important de comprendre que cette coïncidence ne se produit pas nécessairement dans la réalité. Le locuteur a la capacité de se déplacer mentalement vers une époque passée ou future, excluant ainsi le présent dans lequel il vit. En adoptant un nouveau point de référence, il acquiert ainsi une perspective différente sur les événements passés ou futurs, les considérant comme simultanés par rapport au point de repère choisi, qui devient alors le « présent » perçu. Ainsi, un cadre temporel se déplace le long de l'axe temporel, emportant avec lui ses événements et leurs relations d'antériorité ou de postériorité. Il est donc mobile, offrant une flexibilité essentielle dans la représentation des relations temporelles dans la pensée humaine. Cette transition du cadre temporel, avec la même organisation des événements, d'un moment réel des événements à un moment de référence perçu comme le présent, se déroule exclusivement dans notre esprit et n'a aucune influence sur le temps extérieur. Ce phénomène psychologique se produit de manière si naturelle que nous sommes souvent peu conscients de la différence entre les deux moments en question. Dans la langue française, la mobilité du cadre temporel revêt une complexité qui dépasse la simple perception linéaire du temps. Elle se manifeste par une diversité de manipulations temporelles. L'une des manifestations les plus évidentes de cette mobilité temporelle est la capacité d'un locuteur à recentrer le cadre temporel sur le présent, en alignant le point de référence sur le moment de l'énonciation. Cela se traduit par une représentation des faits passés ou futurs en fonction de cette position temporelle « présente », renforçant ainsi la cohérence avec la réalité perçue au moment de la communication. Mais cette dynamique linguistique permet également une transposition du futur vers le passé, où le locuteur peut choisir de déplacer le point de référence temporel à une époque révolue. Ce faisant, les événements futurs deviennent rétrospectivement envisagés et intégrés dans un cadre temporel antérieur, offrant ainsi une perspective alternative sur la séquence des événements.

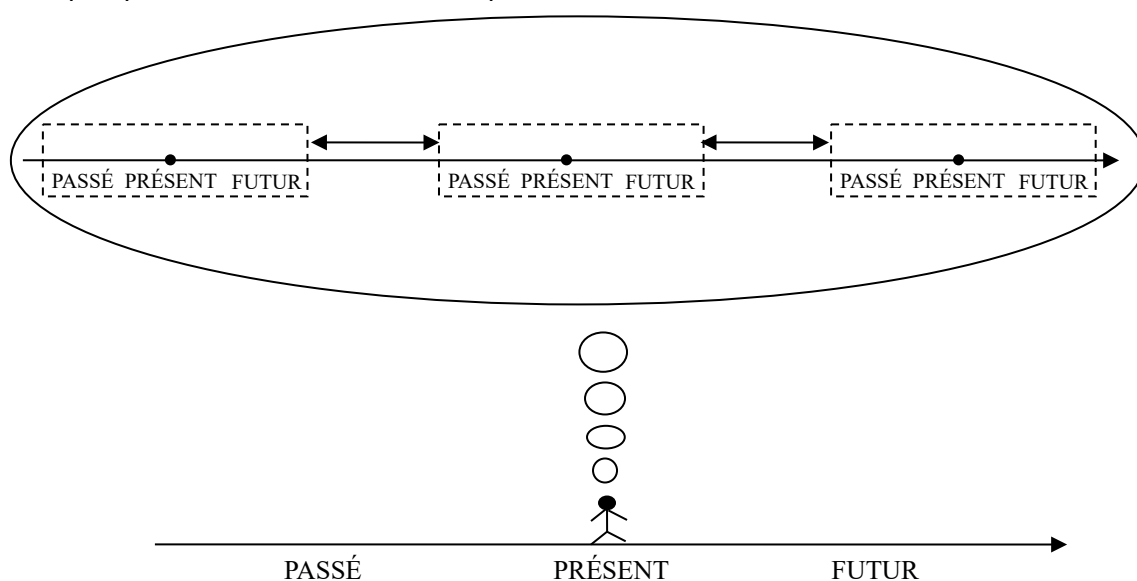


Figure 3

Cette variabilité temporelle, permise par la langue française, repose sur l'aménagement temporel des faits par le locuteur. Elle démontre la manière dont la langue offre une souplesse conceptuelle pour représenter le temps et les événements de manière adaptable et contextuelle. Elle souligne également la capacité intrinsèque de la langue à refléter la subjectivité de la perception temporelle, où la mobilité du cadre temporel devient un outil puissant pour exprimer des nuances, décrire des scénarios complexes et créer des récits dynamiques. Elle témoigne de la richesse et de la capacité de la langue à capturer la complexité du temps dans le discours humain.

4. Le passé transposé au présent

La transposition du passé vers le présent est une technique narrative utilisée dans la langue française pour créer des effets spécifiques dans le récit. Tout d'abord, on peut parler du présent historique qui est une utilisation du présent de l'indicatif dans le but de donner aux événements passés une touche d'actualité. Cette approche narrative vise à immerger le lecteur dans le récit en lui donnant l'impression que les événements se déroulent sous ses yeux au moment de la lecture. Dans cette configuration, le récit entier est généralement exprimé au présent de l'indicatif, créant ainsi un effet de « zoom » ou de « gros plan » sur les actions décrites.

[...] Le lendemain, il revient accompagné de sa petite amie Mado qui a dissimulé la tête sans nez dans son manchon de renard. Aussitôt que le gardien a le dos tourné, il dépose « sa » tête sur une étagère et fixe l'étiquette avec deux punaises.

Pendant plus d'un mois, l'œuvre de Buzon sera exposée à l'admiration des visiteurs sans qu'aucune d'entre eux, pas plus que les guides, ni le conservateur d'ailleurs, n'évente la supercherie.

Dorgelès reviendra, accompagné de photographes, d'amis montmartrois et de journalistes à qui il avait promis d'importantes révélations. À peine arrivé, il se met à hurler [...]

(Gagnière C., *Au bonheur des mots*, 1989, éd. Robert Laffont)

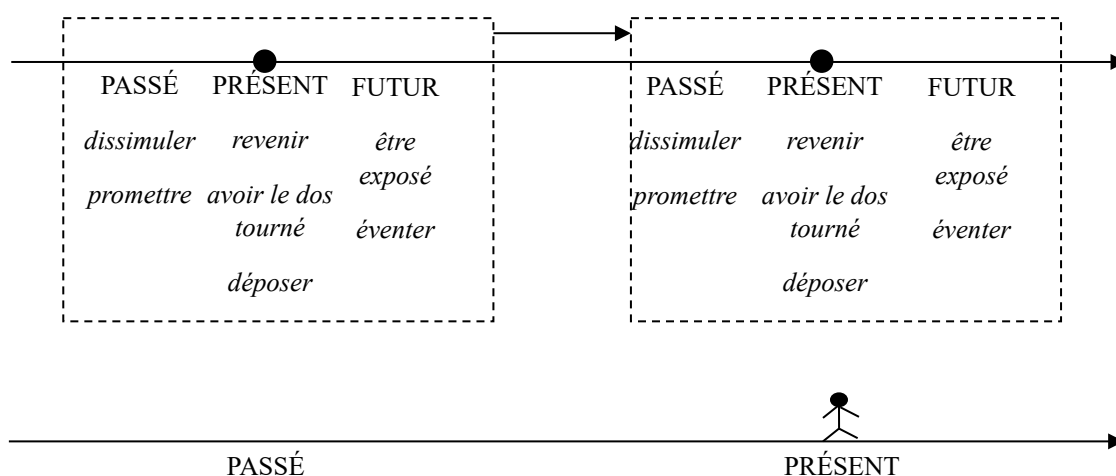


Figure 4

L'emploi du présent de l'indicatif dans ce cas relève d'une opération temporelle où les événements passés sont déplacés de leur position d'origine vers le moment présent, lequel sert de nouveau point de référence. De manière parallèle, toujours dans le même cadre temporel, les événements considérés comme antérieurs à ce nouveau point de repère sont exprimés au passé composé. De même, les verbes qui auraient été conjugués au futur dans le passé sont maintenant exprimés au futur simple. Cette démarche, qui consiste à orienter le cadre temporel généralisé vers le présent, affecte l'ensemble de ses composantes tout en préservant les relations chronologiques initiales entre elles. Bref, cette manipulation temporelle implique une reconfiguration des événements passés par rapport au moment présent, tout en maintenant leur cohérence chronologique au sein du récit, enrichissant ainsi la dynamique des récits. S'agissant du passé transposé au présent, nous distinguons deux archétypes :

1. Le « présent historique pur et simple », employé dans le but de conférer une impression d'actualité aux événements passés. Cette technique narrative a pour effet de donner l'impression que les faits se déroulent en temps réel, directement sous les yeux de l'interlocuteur. Dans ce cas, l'ensemble du récit est systématiquement exprimé au présent de l'indicatif. L'exemple suivant, extrait d'un livre d'histoire, illustre le phénomène :

[...] Au début du V^e siècle, en 406, se produit un événement qui ressemble à un carambolage de voitures sur une autoroute : les Germains les plus proches de la frontière cherchent à la passer, parce qu'ils sont poussés par d'autres Germains, eux-mêmes chassés vers l'Ouest par un autre peuple à la réputation terrible : les Huns, cavaliers mongols venus du fond de l'Asie orientale. [...]

(Mathiex J., *Histoire de France*, 1981, Hachette)

2. Le « présent historique associé à un temps passé », utilisé pour insuffler une vivacité particulière aux actions du récit. Dans cette approche, le présent est réservé aux événements essentiels, mettant ainsi en évidence les actions clés du personnage principal, tandis que le passé est mobilisé pour décrire des événements moins saillants ou fournir des explications. Cette combinaison de temps verbaux crée une stratification temporelle dans la narration, où le présent se focalise sur l'avant-plan de l'intrigue, tandis que l'imparfait, conservant son usage conventionnel, construit l'arrière-plan narratif.

[...] Il n'avait rien entendu. On entendait seulement, par l'espèce de meurtrière qui était percée dans le mur, un cheval qui toussait au loin, dans son écurie, avec un bruit de lime à bois.

Peu après minuit, il se lève ; il va pieds nus à la meurtrière, il se hisse jusqu'à elle à la force des bras, ayant empoigné un des barreaux ; puis, arc-bouté dans l'épaisseur du mur comme un ramoneur dans sa cheminée, il s'était remis au travail.

On n'a jamais bien su comment il s'était procuré cette lime à métaux, mais... [...]

(Ramuz C. F., *Farinet ou la fausse monnaie*, 1932, éd. Grasset)

Ces deux cas offrent des nuances distinctes pour la transposition du passé au présent dans la langue française, offrant aux auteurs une gamme d'outils narratifs pour exploiter des stratégies narratives variées visant à donner vie à leurs récits, à créer des effets de réalisme ou d'intensité et à captiver les lecteurs en créant des atmosphères temporelles spécifiques.

5. Le futur transposé au présent

Le phénomène de transposition du cadre temporel du futur vers le présent se manifeste principalement lorsque le locuteur nourrit l'attente qu'une action soit achevée au moment présent. Cette observation trouve son explication dans la prépondérance de la catégorie d'aspect sur la catégorie de temps chez le locuteur :

Attends ! J'ai fini dans une minute.

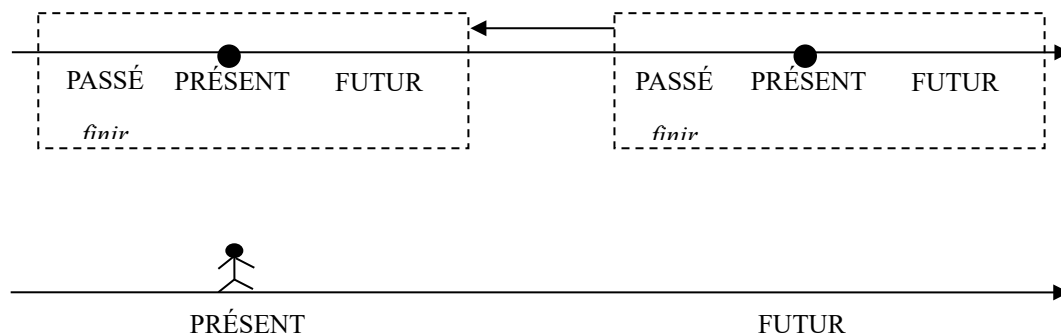


Figure 5

En effet, la notion de temps cède sa place à celle de l'aspect, ce qui conduit à percevoir le procès comme étant accompli à un moment ultérieur dans le futur. Conséquemment, le cadre temporel se trouve déplacé du futur vers le présent. Autrement dit, comme le locuteur se projette mentalement au « présent » d'un cadre temporel futur, le moment de l'énonciation est assimilé à un point de repère futur. L'action est perçue comme ayant été accomplie au moment même de la parole, d'où l'emploi du passé composé pour rendre compte de cette perspective temporelle.

La transposition du cadre temporel du futur vers le présent se manifeste fréquemment dans les énoncés liés à des prévisions :

D'ici la fin de l'année, si l'on n'est pas parvenu à un cessez-le-feu, des milliers de personnes mourront de faim.

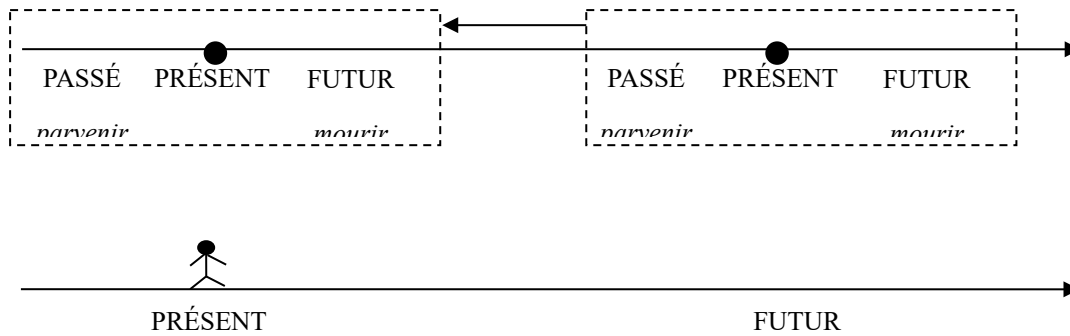


Figure 6

Dans cet exemple, la subordonnée conditionnelle présuppose un résultat éventuel (l'échec d'un accord) qui doit se produire dans le futur, entraînant ainsi une conséquence (la mort de plusieurs personnes) également située dans le futur. Bien que la syntaxe suggère l'utilisation du passé composé dans la subordonnée conditionnelle, cette construction requiert une explication basée sur le déplacement du cadre temporel du futur vers le présent. Cette transposition permet au résultat d'être en relation avec le moment de la parole. Dans certains récits, le présent est utilisé pour parler des événements futurs anticipés. Dans cette configuration, ce présent acquiert la nature d'un futur hypothétique, comme le montre l'exemple ci-dessous :

Il faut renoncer à tout cela, se dit-il, plutôt que de se laisser réduire à manger avec les domestiques. Mon père voudra m'y forcer ; plutôt mourir. J'ai quinze francs huit sous d'économies, je me sauve cette nuit ; en deux jours, par des chemins de traverse où je ne crains nul gendarme, je suis à Besançon ; là je m'engage comme soldat, et, s'il le faut, je passe en Suisse. Mais alors plus d'avancement, plus de ce bel état de prêtre qui mène à tout.

(Stendhal, *Le Rouge et le Noir*, 2019, éd. Belin Gallimard)

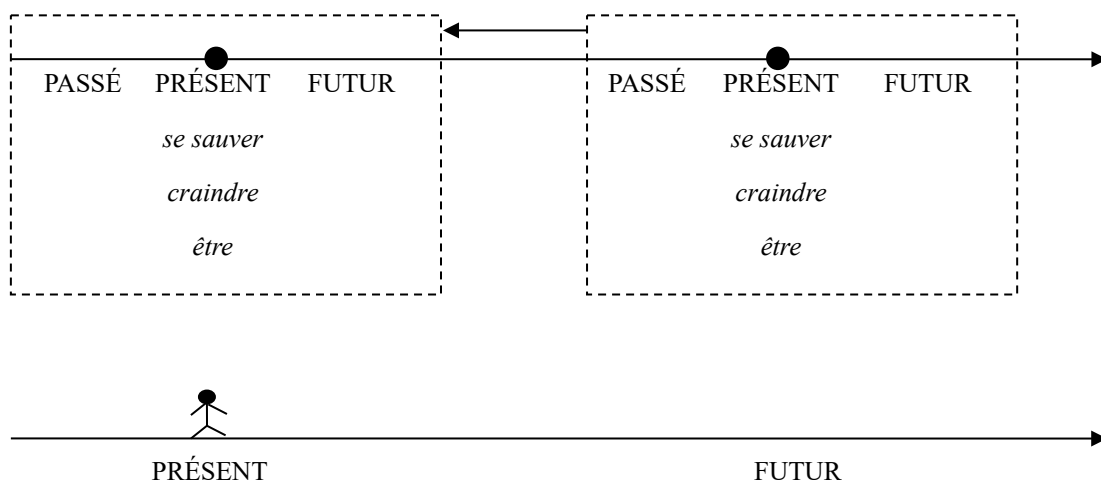


Figure 7

L'omniprésence du présent en tant que moment privilégié vers lequel les cadres temporels convergent peut être attribuée à une constellation de facteurs linguistiques et cognitifs. Cette préférence trouverait son fondement dans la structure même du langage et les subtilités de la pensée humaine.

Tout d'abord, le présent s'érige en choix naturel en raison de sa référence temporelle immédiate. En tant que point temporel actuel, il résonne avec le moment de la communication, créant une harmonie entre le discours et le contexte temporel de la conversation. C'est une liaison immédiate entre l'énoncé et le moment où il est formulé. De plus, le présent offre une simplicité de compréhension inestimable. L'utilisation du présent en tant que point de référence temporel facilite grandement la compréhension du discours. Les auditeurs ou les lecteurs rencontrent moins d'obstacles pour suivre le récit lorsque le présent est employé. Sa clarté intrinsèque et sa pertinence immédiate rendent le discours plus accessible.

Sur le plan narratif, le présent exerce une influence significative. Il confère un sentiment de réalisme et d'immédiateté, plongeant les lecteurs ou les auditeurs au cœur de l'action. Les événements semblent se dérouler sous leurs yeux, créant un lien émotionnel plus fort avec le récit. Cette fonction narrative renforce la capacité du présent à captiver l'attention et à susciter l'engagement du public. Cependant, il convient de noter que d'autres temps verbaux, tels que le passé et le futur, ne sont pas relégués à l'obscurité. Le choix du temps verbal dépend de diverses considérations contextuelles et intentionnelles. Les orateurs et les écrivains emploient délibérément des temps verbaux différents pour orchestrer les événements temporels dans leur discours. Cela leur permet de créer des effets narratifs spécifiques, de moduler la distance temporelle entre les éléments du récit et d'explorer des nuances linguistiques.

6. Le futur transposé au passé

Le passé et le futur sont généralement considérés comme deux concepts temporels diamétralement opposés. Cependant, les temps verbaux du passé, malgré leur connotation traditionnelle liée à l'expression de l'époque révolue, peuvent servir à exprimer des événements futurs. Ce phénomène est particulièrement illustré dans les écrits futuristes rédigés aux temps du passé (passé simple entre autres), mettant en lumière la mobilité du cadre temporel à se déplacer du futur vers le passé.

Nous étions en l'an 2150, dans l'ère de la nanotechnologie, de la miniaturisation de l'électronique, des médicaments plus ciblés... Avant même leur apparition, certaines voix avaient affirmé que les nanomatériaux n'étaient pas si anodins, que ces nouveaux objets invisibles seraient source de dangers. Cependant nul désastre n'était venu troubler la vie paisible des Terriens.

Un jour, les Martiens attaquèrent notre planète bleue...

(Bradbury R., *Chroniques martiennes*, 2001, éd. Gallimard)

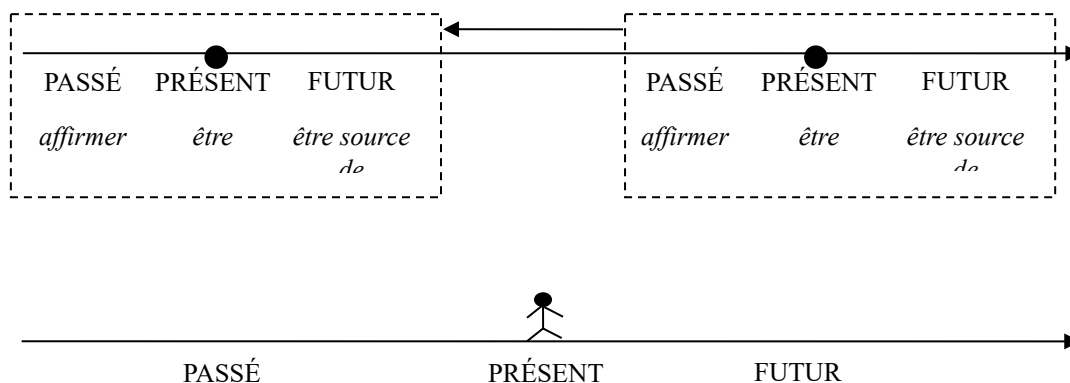


Figure 8

7. La concordance des temps

Les cas de concordance des temps constituent une preuve manifeste de la mobilité du cadre temporel dans la langue française. C'est le phénomène où le verbe d'une subordonnée adopte le mode et le temps du verbe de la principale à laquelle elle est subordonnée, plutôt que le mode et le temps qu'il aurait eu s'il n'était pas subordonné (Dubois, 1994 : 107). Contrairement au latin, où les phénomènes de concordance des modes sont fréquents, le français présente davantage de cas de concordance des temps. Il est important de rappeler que lorsque le verbe de la principale est au présent ou au futur, le verbe de la subordonnée à l'indicatif adopte le temps requis par le sens, c'est-à-dire en fonction du rapport chronologique des procès avec le moment de l'énonciation.

Pierre dit qu'il a lu le livre et qu'il le rendra à Jeanne.

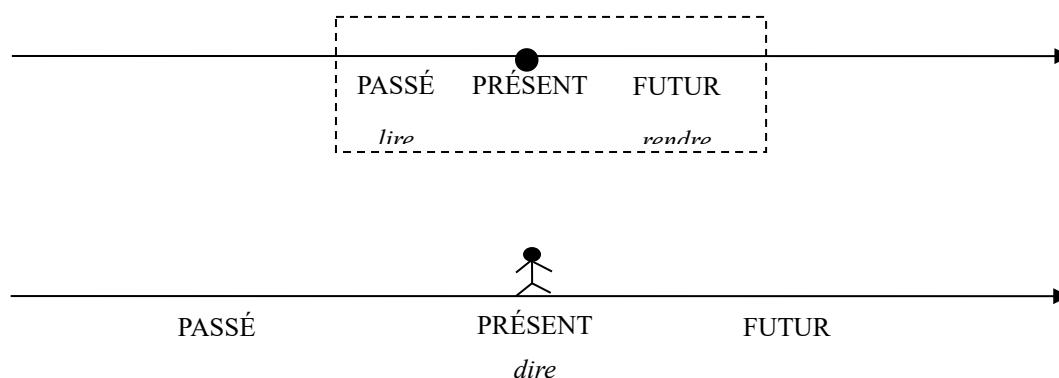


Figure 9

En revanche, lorsque le verbe de la principale est au passé, tout le système de relations temporelles, à savoir antériorité, simultanéité et postériorité, subit une transposition vers le passé. Les rapports temporels pivotent alors autour du verbe de la principale. Par conséquent, on observe généralement l'imparfait pour les faits concomitants au procès de la principale, le plus-que-parfait pour les événements antérieurs, et le futur dans le passé pour les événements postérieurs.

Pierre a dit qu'il avait lu le livre et qu'il le rendrait à Jeanne.

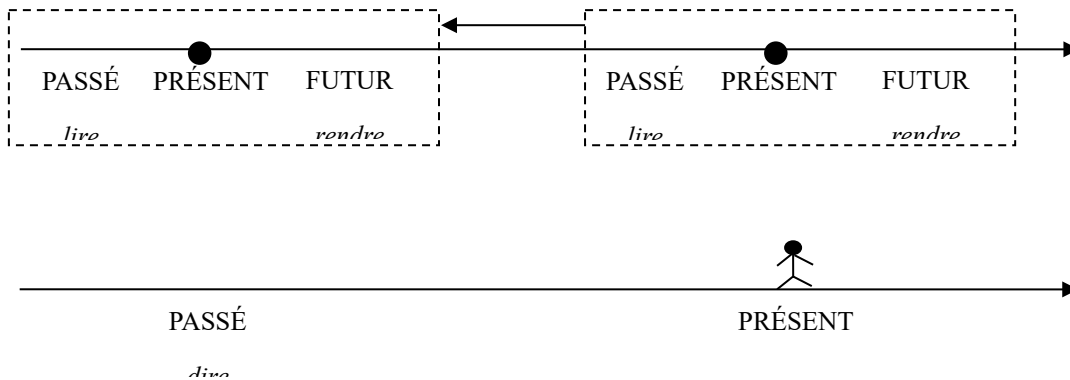


Figure 10

Conclusion

Le perpétuel déplacement du cadre temporel le long de l'axe temporel met en évidence la flexibilité inhérente à notre perception du temps, un phénomène qui se manifeste dans la psychologie de chaque individu. Cette adaptabilité dans notre appréhension du temps nous octroie une grande souplesse pour décrire les événements dans leur séquence chronologique. L'être humain dispose ainsi d'une palette variée de moyens pour narrer une histoire de manière temporellement cohérente.

La mobilité du cadre temporel révèle aussi l'existence d'un « temps virtuel » au sein de notre pensée. Il est plausible que cette caractéristique transcende les langues, touchant potentiellement non seulement le français mais aussi d'autres langues. Il serait intéressant d'explorer plus en profondeur la manière dont différentes langues et cultures abordent la flexibilité temporelle, ainsi que l'impact de cette flexibilité sur la cognition et la communication interculturelle. En outre, l'étude des variations individuelles dans la perception et la représentation temporelle pourrait fournir des réponses sur la nature de la cognition humaine et son rapport complexe avec le langage.

La préférence pour le présent en tant que point de convergence des cadres temporels découlerait de sa nature intrinsèque en tant que référence temporelle naturelle, de son rôle essentiel en linguistique, de sa clarté cognitive, de son pouvoir narratif et de sa facilité d'utilisation. Bien que le présent règne en maître, les autres

temps verbaux ne sont pas dépourvus de signification et demeurent des outils essentiels pour exprimer la richesse de la temporalité dans le langage humain.

Enfin, il est par ailleurs intéressant d'étudier la flexibilité du cadre temporel dans un périmètre plus étendu, à savoir le champ temporel, et ce dans un contexte plus large qu'est le domaine narratif d'un récit, notamment au sein de nouvelles ou de romans. Le concept de « champ temporel » doit ici être défini comme un ensemble cohérent de cadres temporels qui façonnent l'époque dans laquelle se déroulent les événements de l'histoire. Il s'agit d'une construction représentationnelle, un espace mental où les péripéties narratives prennent forme. Le champ temporel se réfère spécifiquement à l'époque au sein de laquelle se situent les actions et les événements d'une œuvre littéraire, étant ainsi intrinsèquement lié à la sphère narrative.

La pluralité des champs temporels au sein d'un récit est particulièrement manifeste dans les romans à structure complexe, où des récits annexes s'entremêlent avec l'intrigue principale. Chaque récit intercalé possède son propre champ temporel distinct, évoluant indépendamment de celui de l'intrigue centrale. De plus, il est possible de discerner la coexistence de deux champs temporels distincts dans les récits comportant un préambule : le champ temporel dans lequel le narrateur présente le récit et celui dans lequel se déroule l'histoire proprement dite.

L'exploration de la mobilité du champ temporel dans les récits offre donc une perspective fascinante pour la recherche qui consistera par exemple à expliciter la complexité des processus cognitifs caractérisant les personnages, à modéliser les mouvements des époques inscrites dans la trame de l'histoire et à mettre en exergue la maîtrise narrative de l'auteur. En effet, celui-ci, en manipulant habilement les champs temporels, peut s'éloigner du carcan de la narration chronologique traditionnelle et adopter une nouvelle approche, redéfinissant la perception temporelle au sein du récit littéraire, enrichissant la dynamique narrative et créant ainsi des effets subtils et intrigants qui stimulent l'engagement du lecteur.

Bibliographie

Brun, X. 1993. « Temps grammatical et temps chronologique : l'exemple du contraste imparfait / passé composé et son enseignement en classe de français langue étrangère ». *Revue de Linguistique et de Didactique des Langues*, n° 9. Université Stendhal de Grenoble, p. 115-142.

Charaudeau, P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette.

Damourette, J., Pichon, E. 1936. *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française 1911 – 1936*, tome V. Paris : Artrey.

- Dubois, J. et al. 1994 (éd. 2001). *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Fuchs, C., Le Goffic, P. 1992. *Les linguistiques contemporaines. Repères théoriques*. Coll. HU Linguistique. Paris : Hachette Supérieur.
- Galichet, G. 1973. *Grammaire structurale du français moderne*. Paris : Hatier.
- Gosselin, L. 1996. *Sémantique de la temporalité en français. Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Coll. Champs linguistiques. Belgique : Duculot.
- Gosselin, L. 2005. *Temporalité et modalité*. Coll. Champs linguistiques. Bruxelles : Duculot.
- Mercia-Leca, F. 1998. *Trente questions de grammaire française*. Coll. Cahiers 128. Paris : Nathan Université.
- Weinrich, H. 1994. *Grammaire textuelle du français*. Paris : Didier/Hatier.
- Wilmet, M. 1998. *Grammaire critique du français*. Belgique : Duculot.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com



Synergies Europe n° 18 / 2023

**Traductions, héritages et
transformations littéraires**



La traduction anglaise du passé composé et du plus-que-parfait dans *L'Étranger* de Camus. Une étude contrastive aspectuelle

Triet Minh VU

Université de Pédagogie de Hochiminh Ville, Vietnam

LIDILEM, Université Grenoble Alpes, France

minhvt@hcmue.edu.vn

<https://orcid.org/0000-0002-3363-6078>

Reçu le 02-09-2022 / Évalué le 15-11-2022 / Accepté le 10-04-2023

Résumé

La confrontation des passés composés et des plus-que-parfaits français avec leurs traductions anglaises dans *l'Étranger* de Camus, moyennant la notion d'« aspect grammatical », fait ressortir d'intéressants éclairages situés au croisement de trois domaines : linguistique, littérature et traduction. Sur le plan linguistique, elle corrobore la thèse polysémiste selon laquelle le passé composé est aspectuellement ambigu : ce dernier porte à la fois l'aspect accompli et l'aspect global. Ensuite, elle (re)met en évidence le style d'écriture original adopté par Camus dans son œuvre qui lui a valu le prix Nobel de la Littérature. L'article confirme également certaines tendances dans la traduction des tiroirs français vers l'anglais.

Mots-clés : passé composé, plus-que-parfait, aspect grammatical, temps verbaux

The translation of passé composé and plus-que-parfait tenses into English in Camus' *The Stranger*. A contrastive aspectual study

Abstract

The comparison between the passé composé and the plus-que-parfait with their translations into English in Camus' *The Stranger* brings out interesting insights that are at the crossroads of three fields: linguistics, literature and translation. On a linguistic level, it supports the polysemic thesis according to which the passé composé is an ambiguous tense in terms of aspect: it carries both the *aspect accompli* and the *aspect global*. Equally, it highlights the original style of writing adopted by Camus in his work which earned him the Nobel Prize for Literature. The article also confirms certain trends in the translation of French tenses into English.

Keywords: passé composé, plus-que-parfait, grammatical aspect, verbal tenses

Introduction générale

La notion d'aspect, en tant que le regard qu'un locuteur porte sur le déroulement d'un procès, joue un rôle clé dans la maîtrise de l'emploi des temps verbaux non seulement chez les apprenants débutants mais aussi chez un utilisateur plus ou moins avancé. Or, le terme « temps », polysémique en français, amalgame au moins deux

niveaux de temps qu'il faudrait distinguer : temps réel, de caractère universel, extralinguistique et temps grammatical, de nature subjective, le second étant la perception du premier par la langue et exprimé entre autres au moyen des temps verbaux. Cette confusion donne souvent lieu à une vision réductrice qui consiste à limiter les fonctions de localisation aspectuo-temporelle du temps verbal à sa stricte dimension temporelle alors que l'aspect est marginalisé, en témoigne la rare présence de ce dernier dans les manuels de français langue étrangère.

Dans le cadre de cette recherche, nous essayerons, par une étude contrastive avec l'anglais, de montrer que seule une approche aspectuelle des temps verbaux pourrait justifier les différents choix de forme verbale aussi bien dans le texte d'origine que dans sa traduction. Nous essayerons, chemin faisant, de trouver des éléments de réponse à autant de questionnements que nous nous sommes posés : le choix du present perfect ou du simple past, pour rendre le passé composé, est-il une pure question de « temps », comme certains le prétendent ? Le style unique du roman aura-t-il vraiment été imputé, ne fût-ce qu'en partie, à l'emploi des temps verbaux ? Le regard porté sur les procès différerait-il de l'auteur au traducteur ?

1. Les aspects grammaticaux

1.1. Les aspects grammaticaux en français

Participent de l'aspectualité plusieurs éléments d'ordre lexical, grammatical, énonciatif, contextuel... Selon Gosselin (1996 : 10), l'aspect grammatical est porté par le temps verbal et défini comme « le mode de présentation du procès (accompli, inaccompli, itératif...) tel qu'il est indiqué essentiellement par les marques grammaticales ». En somme, l'aspect grammatical est subjectif et présente l'angle de vue ou le regard que porte le locuteur sur le procès. Ainsi, un locuteur peut concevoir un même procès de plusieurs perspectives aspectuelles. Novakova (2001 : 214-218) reconnaît en français trois aspects grammaticaux suivants :

- L'aspect accompli donne à voir le procès comme terminé à un moment en montrant l'état résultant de celui-ci. L'aspect accompli est porté par des temps verbaux composés dont le passé composé (désormais PC) et le plus-que-parfait (désormais PQP). Dans l'exemple suivant, ce sur quoi le locuteur informe ce n'est pas quand l'entretien avec le professeur a lieu mais qu'il a bien eu lieu à un certain moment, sans le préciser, avant celui de l'énonciation. Il est considéré à partir de son état résultant : mon projet est maintenant connu de mon professeur.

Exemple : *J'ai parlé avec mon professeur de mon projet. J'en suis content.*

- L'aspect inaccompli présente le procès comme étant en cours de déroulement à un moment de référence. L'aspect inaccompli est rendu par des temps verbaux simples, sauf le passé simple. Dans l'exemple, on voit l'acte de

parler en plein déroulement au moment de la sonnerie, sans savoir quand il a commencé et terminé.

Exemple : *Pendant que je parlais avec mon professeur, mon téléphone a sonné.*

- L'aspect global envisage le procès dans sa globalité, c'est-à-dire de sa borne initiale jusqu'à sa borne terminale. L'aspect global est l'apanage du passé simple (désormais PS), du PC ou encore du PQP (dans les cas d'analepse). L'aspect global se trouve souvent dans les cas de double bornage (*il y vécut de 1990 à 1992*) ou dans une série de procès successifs (*Ce matin-là, il parla avec son professeur puis il repartit en classe*). Le PC d'aspect global n'informe pas sur l'état résultant des procès.

1.2. Les aspects grammaticaux en anglais

1.2.1. L'aspect perfectif (« To have » + participe passé du verbe)

L'aspect perfectif induit toujours un rapport avec le moment de référence. Selon Dekeyser et al. (1999), il existe 3 emplois principaux des formes verbales perfectives (present perfect, past perfect, future perfect) en anglais :

- Pour renvoyer à un résultat ou à une conséquence d'un procès ayant terminé par rapport à un moment de référence (emploi résultatif). L'attention n'est pas portée sur le procès lui-même, ni sur les circonstances dans lesquelles il s'est déroulé, mais le regard est tourné vers l'incidence qu'il laisse au présent. L'aspect perfectif correspond dans ce cas à l'aspect accompli en français.

Exemple : *By 10 AM tomorrow, we'll have left the country.* (Demain à 10h du matin, nous aurons quitté le pays) : le locuteur estime être déjà sorti du pays à 10h, sans être sûr du moment exact où l'avion en survolera les frontières.

- Pour exprimer un procès qui a commencé et se prolonge jusqu'au moment de référence. Dans cet emploi, l'aspect perfectif correspond à l'aspect inaccompli du français.

Exemple : *I'd been sick for weeks when the news came through.* (Quand j'ai appris la nouvelle, j'étais malade depuis des semaines) : le locuteur signale que le procès « être malade » a commencé avant la réception de la nouvelle et se poursuit jusqu'à ce moment-là.

- Pour évoquer l'(in)existence d'un fait dans le passé (emploi dit d'« indefinite past »). Dans ce cas, l'aspect perfectif s'accompagne souvent d'adverbes tels que *ever, never, before, always...* Cet emploi est qualifié de

factuel¹ par Apothéloz. En fonction du contexte, la factualité peut relever tantôt de l'aspect accompli, tantôt de l'aspect global.

Exemple : *Have you ever been to America ?* (Êtes-vous déjà allé en Amérique ?) ou *I have met a lot of my friends recently.* (J'ai rencontré beaucoup de mes amis ces derniers jours).

1.2.2. L'aspect progressif (« To be » + V-ING)

L'aspect progressif décrit un procès qui est en cours à un moment donné et qui n'arrive pas encore à son terme. Certains parlent encore de l'aspect imperfectif. Exemple : *At 10 am this morning, I was having lunch.* (Ce matin à 10 heures, j'étais en train de déjeuner.)

Il est à remarquer que, contrairement au français, en anglais, les aspects perfectif et progressif peuvent se combiner : *I have been watching the film for 2 hours* (Je regarde ce film depuis 2 heures). Dans cet exemple, l'aspect progressif se joint à l'aspect perfectif pour souligner la continuité de l'action.

1.2.3. L'aspect non-perfectif/non-progressif

L'aspect non-perfectif / non progressif correspond à l'aspect global, car le procès est alors « vu comme un tout » (Dekeyser et al., op.cit. : 60), sans idée de résultat ou conséquence.

Exemple : *I had lunch from 11 AM to noon.* (Ce matin, j'ai déjeuné de 11h à midi.)

Désormais, pour éviter d'alourdir l'analyse, nous utiliserons indifféremment l'appellation « aspect global » dans l'une et dans l'autre langue.

2. Y a-t-il deux passés composés ?

Sur le plan aspectuel, le PC est souvent associé à l'aspect accompli, or le cas de ce dernier est « très complexe » (Novakova, op.cit. : 10). En effet, deux points de vue s'opposent sur la valeur aspectuelle de ce temps verbal.

Le point de vue polysémiste (entre autres Gosselin 1996, Novakova 2001, Somé 2019, Apothéloz 2021) prétend que le PC, polyvalent, dénote tantôt l'aspect accompli, tantôt l'aspect global. Illustrent le PC à aspect accompli les exemples suivants où il est renvoyé dans chacun à des procès considérés à partir de leur état résultant. Notons dans chaque cas que l'état résultant dénoté par le verbe conjugué au PC est reformulable par une forme simple au présent.

¹ « Les énoncés factuels ont pour enjeu la question de savoir si le procès est ou non advenu » (Apothéloz, 2021). L'auteur distingue dans cette catégorie la factualité simple et la factualité d'expérience.

Exemples :

Regarde! Les trottoirs sont mouillés. Il a plu.

Tu veux manger quelque chose ? – Merci. J’ai mangé. Je n’ai plus faim.

Tu sais quoi ? Mon fils a obtenu le bac. Il peut maintenant s’inscrire à l’université.

Novakova (ibid.) affirme qu’il y a aussi des contextes² où le PC est employé à la place du passé simple et que dans ces cas-là, il « accuse les traits de l’aspect global ».

Exemples :

Le roi Bao Dai a été le dernier empereur du Vietnam.

En 1789 a lieu la prise de la Bastille.

Ce jour-là, il a plu sans cesse pendant 2 heures.

En revanche, les tenants du point de vue monosémiste admettent que ce tiroir n’exprime pas l’aspect global et que « l’invariant du PC » reste l’accompli. Selon Barceló et Bres (2006 : 156), la polysémie n’affecte que « le niveau des sens produits, non celui des outils de leur production ».

Quoi qu’il en soit, notre étude³ fait ressortir une très nette opposition entre les PC à aspect global et les PC à aspect accompli, rendus en anglais respectivement par le simple past et le present perfect.

2.1. Les PC à aspect global

Sur un total de 1745 PC que nous avons recensés⁴, une majorité écrasante (1698, soit 97.3 %) sont au simple past. Ces procès partagent ceci en commun : ils accusent une distance certaine avec le présent du sujet parlant en ne laissant voir aucune conséquence visible dont ils puissent être inférés. Il s’agit de :

- procès qui constituent des événements principaux de l’histoire (1628 occurrences). En effet, ces PC narratifs⁵ se prêtent aisément à la lecture globale. Ils peuvent appartenir ou non à une suite de procès qui s’enchaînent dans le temps.

(1) *Je me suis assoupi. J’ai dormi pendant presque tout le trajet. Et quand je me suis réveillé, j’étais tassé contre un militaire qui m’a souri et qui m’a demandé si je venais de loin. J’ai dit « oui ».*

I dozed off. I slept almost the whole way. And when I woke up, I was slumped against a soldier who smiled at me and asked if I’d been traveling long. I said « Yes ».

² Lorsque les marques de l’énonciation discursive ne sont pas manifestes.

³ Nous utilisons la traduction de Matthew Ward.

⁴ Sont exclus de notre analyse les occurrences de PC : soit non rendus par une forme verbale conjuguée, soit rendus par un verbe modal ou par une forme participiale en anglais.

⁵ Nous appellerons, faute de mieux, « narratifs » les procès narrés par l’auteur, par opposition à ceux qu’on trouve dans des énoncés de dialogue.

Ce premier paragraphe dénote une série de procès (*me suis assoupi* > *ai dormi* > *me suis réveillé* > *a souri* > *a demandé* > *ai dit*). Le fait que ces actions sont présentées comme se succédant l'une à l'autre, dans leur entièreté, a pour conséquence de faire « avancer » l'histoire, ce dont les verbes à l'imparfait (*étais*, *venais*) sont incapables.

(2) *J'ai pris* l'autobus à deux heures. [...] *J'ai mangé* au restaurant, chez Céleste, comme d'habitude. [...] Quand je *suis parti*, ils m'*ont accompagné* à la porte. J'*étais* un peu étourdi parce qu'il *a fallu* que je monte chez Emmanuel pour lui emprunter une cravate noire et un brassard. Il *a perdu* son oncle, il y a quelques mois. *J'ai couru* pour ne pas manquer le départ.

I *caught* the two o'clock bus. [...] I *ate* at the restaurant, at Celeste's, as usual. [...] When I *left*, they *walked* me to the door. I was a little distracted because I still *had* to go up to Emmanuel's place to borrow a black tie and an arm band. He *lost* his uncle a few months back. I *ran* so as not to miss the bus.

Contrairement au premier exemple, il est aisé de comprendre que les PC figurant dans le deuxième paragraphe n'obéissent pas à un ordre chronologique. Ainsi, il ne s'agit pas de restituer les procès dans leur ordre d'apparition mais de rapporter pêle-mêle, au fur et à mesure qu'elles reviennent à la mémoire du narrateur, certaines choses que celui-ci a faites avant de monter dans le bus ou encore d'apporter une information personnelle sur celui à qui il a emprunté la cravate.

- procès qui figurent dans un énoncé de dialogue et font état d'une occurrence spécifique au passé, coupés de toute relation avec le présent du sujet parlant. (68 occurrences)

(3) Il s'est assis, a fourragé dans ses cheveux, a mis ses coudes sur son bureau et s'est penché un peu vers moi avec un air étrange : « Pourquoi, pourquoi *avez-vous tiré* sur un corps à terre ? »

He sat down, ran his fingers through his hair, put his elbows on his desk, and leaned toward me slightly with a strange look on his face. « Why, why *did you shoot* at a body that was on the ground ? »

En (3), le locuteur veut simplement demander à Meursault d'expliquer les raisons pour lesquelles celui-ci a ouvert le feu sur l'Arabe au moment de l'incident, sans évoquer de rapport avec le moment présent, autant que le procès est totalement révolu. Le traducteur dans sa version anglaise a recours au simple past pour rendre le procès « tirer ». Un present perfect rendrait l'énoncé plus que bizarre.

2.2. Les PC à aspect accompli

Les cas des PC transposés au present perfect, nettement moins nombreux, sont au nombre de 29 (soit 1.7 % des PC recensés). Contrairement aux cas précédents, ces PC à aspect accompli entretiennent un lien net avec le présent du sujet parlant, ce qui justifie le choix du present perfect dans la traduction. En effet, ces derniers sont 62.1 % (18/29 cas) à être dans un énoncé de dialogue, essentiellement en présence des éléments pronominaux (pronoms sujet, complément ou tonique) aux première et deuxième

personnes, lesquels sont des indices de conversations « en tension ». Tout cela aurait sans doute favorisé la mise en rapport avec le « maintenant » du locuteur. Les exemples (4) et (5) correspondent à l'emploi de factualité d'expérience. Notons également que cet emploi présente des affinités avec les adverbes de fréquence dont « jamais », « toujours ».

(4) « Je n'*ai* jamais *vu* d'âme aussi endurcie que la vôtre. Les criminels qui *sont venus* devant moi *ont* toujours *pleuré* devant cette image de la douleur. »

« I *have* never *seen* a soul as hardened as yours. The criminals who *have come* before me *have* always *wept* at the sight of this image of suffering. »

En (4), il s'agit de la parole du juge d'instruction s'adressant à Meursault, le personnage principal. Le present perfect (aspect perfectif) dans la version anglaise s'explique par le fait que les procès en question (*have seen, have come, have wept*), sont vus comme terminés au moment de l'énonciation et laissant tous une incidence sur le présent du juge. Alors qu'y a-t-il d'accompli dans ces PC ? En d'autres termes, c'est une autre manière pour le juge de dire qu'il est très surpris par l'opiniâtreté de Meursault. Et tout ce, dans le but de tenter de convaincre ce dernier de passer à l'aveu. Il est donc établi que tous les PC figurant dans cet exemple portent l'aspect accompli.

(5) « A-t-il seulement *exprimé* des regrets ? Jamais, Messieurs. Pas une seule fois au cours de l'instruction cet homme n'a paru ému de son abominable forfait. »

« *Has* he so much as *expressed* any remorse ? Never, gentlemen. Not once during the preliminary hearings did this man show emotion over his heinous offense. »

Le PC « exprimer des regrets » dans l'exemple (5) porte aussi l'aspect accompli. Notons d'abord que (5) est la parole du procureur général qui se prononce en tentant d'incriminer le coupable présumé devant les juges le jour du procès de celui-ci. La forme perfective dans la traduction signale que le procès « exprimer des regrets » est vu comme marquant une incidence sur le présent du procureur. La question peut alors être glosée par : « Est-ce qu'il a exprimé, du début jusqu'à maintenant, le moindre regret ? ». Si le traducteur avait choisi le simple past « Did he express any remorse ? », ce qu'il aurait pu faire d'ailleurs, le procès serait alors envisagé dans sa globalité, avec un certain « recul » de la part du locuteur. Remarquons en effet que si la question moyennant le simple past peut être posée à tout moment, même au-delà du jour du procès, celle avec le present perfect ne peut probablement être dite que dans le courant du procès. Il est clair que la forme perfective dans ce cas a acquis une certaine « actualité » par rapport à celle non-perfective.

L'exemple (6) suivant illustre l'emploi résultatif du PC. Il est clair que le directeur de l'asile ne veut pas dire dans quelles circonstances l'acte de lire le dossier de la maman de Meursault s'est passé mais c'est plutôt son résultat qu'il veut mettre en évidence : ayant pris connaissance de son dossier, il comprend pourquoi Madame Meursault avait été

placée en asile et éprouve de la compassion pour son fils. Ce résultat peut être réinterprété par une forme simple au présent : « Je connais la situation de votre mère ».

(6) « Vous n'avez pas à vous justifier, mon cher enfant. J'*ai lu* le dossier de votre mère. Vous ne pouviez subvenir à ses besoins. Il lui fallait une garde. Vos salaires sont modestes. »

« You don't have to justify yourself, my dear boy. I've *read* your mother's file. You weren't able to provide for her properly. She needed someone to look after her. You earn only a modest salary. »

Si le discours est toujours le « fief » de l'aspect perfectif, nous avons noté d'ailleurs une dizaine de PC narratifs traduits au present perfect, que nous allons commenter dans la partie suivante et qui nous paraissent intéressants à plus d'un titre.

3. Une présence accrue de l'auteur-narrateur

L'Étranger est un des rares romans écrits essentiellement au PC et non au PS, ce qui fait sentir au lecteur qu'il s'agit d'un journal intime et non un roman où les péripéties relèvent de l'imagination et n'entretiennent pas de rapport ni avec la réalité du lecteur ni avec celle de l'auteur. C'est dans ce sens que « le recours au passé composé constitue une des grandes originalités de *L'Étranger*. S'agissant du temps de l'oralité et de la rétrospection, il nie la littérature en faveur de la réalité. Associé à la première personne, il plonge le lecteur dans une action vécue » (Do-Hurinville, Dao, 2020 : 246). Notre analyse semble corroborer cette remarque en dévoilant une présence accrue de l'auteur-narrateur, laquelle est trahie à différents moments de l'histoire.

3.1. Les PC narratifs traduits au present perfect

Il est d'ailleurs à rappeler que dans les romans écrits au PS, temps distant excluant toute proximité avec le sujet parlant, très souvent l'auteur s'efface totalement devant son lectorat et son histoire semble n'induire aucun rapprochement avec sa personne. Le fait que Camus écrive son roman à la première personne du singulier lui aurait donné un ton autobiographique qui favoriserait à son tour l'incarnation de l'auteur dans le personnage principal de l'histoire. Ainsi, en faisant parler ce dernier, l'auteur semble raconter devant le lecteur sa propre histoire qu'il a effectivement vécue. C'est justement ce qui, selon nous, aura permis d'avoir des PC de narration traduits au present perfect. Examiner :

(7) Elle m'a dit [...]. J'*ai* encore *gardé* quelques images de cette journée. Par exemple, le visage de Pérez quand, pour la dernière fois, il nous a rejoints [...]. Il y a eu encore [...].

She said [...]. Several other images from that day *have stuck* in my mind. For instance, Perez's face when he caught up with us for the last time [...]. Then there was [...]

(8) Pour la troisième fois, j'ai refusé de recevoir l'aumônier. [...] Ce qui m'intéresse en ce moment, c'est d'échapper à la mécanique, de savoir si l'inévitable peut avoir une issue. On m'*a changé* de cellule. [...] Je ne sais combien de fois je me suis demandé [...]

For the third time I've refused to see the chaplain. [...] All I care about right now is escaping the machinery of justice, seeing if there's any way out of the inevitable. They've *put* me in a different cell. From this one, when I'm stretched out on my bunk, I see the sky and that's all I see. [...] I can't count the times I've wondered [...]

Les exemples (7) et (8) s'imbriquent tout naturellement dans la narration des événements racontés par l'auteur-narrateur et font partie des procès qui font progresser l'histoire. L'emploi du present perfect dans la traduction signale que ces procès ont une liaison bien réelle avec le présent de l'auteur-narrateur. On sent en effet qu'en (7) les images de cette journée existent encore dans sa tête au même moment où il nous écrit ces lignes. En (8), un simple past dans la traduction aurait bien fait le travail du present perfect : (8') *They put me in a different cell* sauf que l'énoncé perdrait alors de sa dimension énonciative en gagnant en narrativité et se rapprocherait donc d'une lecture globale. Remarquons, aussi, la présence de déictiques à la première personne au singulier (*je, me*). Décortiquons maintenant la phrase suivante :

(9) À force de vivre avec lui, seuls tous les deux dans une petite chambre, le vieux Salamano *a fini* par lui ressembler.

After living together for so long, the two of them alone in one tiny room, they've *ended up* looking like each other.

Malgré l'absence dans l'immédiat de tout circonstant explicite renvoyant au « présent » et à la personne de l'auteur-narrateur, la situation décrite dans (9) peut être toujours considérée comme « très proche » de ce dernier. En effet, on y voit Salamano, le chien du voisin à côté de qui Meursault, qu'incarne l'auteur, vit depuis 8 ans. D'autant que se lisent un peu plus loin dans ce paragraphe ces phrases au présent de l'indicatif construites avec *il y a + durée* ou *depuis + durée* (« *Il y a huit ans qu'on les voit ensemble* », « *Il y a huit ans que cela dure* », « *Depuis huit ans, ils n'ont pas changé leur itinéraire* »), structures exprimant « un lien temporel bien réel entre le locuteur-énonciateur et les états ou actions dont il parle » (De Salins, 1996 : 142), d'où l'emploi du present perfect « *have ended up* » dans la traduction.

3.2. Certains PC rendus au past perfect

Nous remarquons que dans certains cas, le PC peut jouer l'équivalent d'un PQP pour permettre un « rapprochement » spatio-temporel du procès, transcendant l'ordonnance chronologique de celui-ci.

(10) J'ai pris le tram pour aller à l'établissement de bains du port. Là, j'ai plongé dans la passée. Il y avait beaucoup de jeunes gens. J'ai retrouvé dans l'eau Marie Cardona, une ancienne dactylo de mon bureau dont j'avais eu envie à l'époque. Elle

aussi, je crois. Mais elle *est partie* peu après et nous *n'avons pas eu* le temps. Je l'ai aidée à monter sur une bouée et, dans ce mouvement, j'ai effleuré ses seins.

I caught the streetcar to go to the public beach down at the harbor. Once there, I dove into the channel. There were lots of young people. In the water I ran into Marie Cardona, a former typist in our office whom I'd had a thing for at the time. She did too, I think. But she'd *left* soon afterwards and we didn't have the time. I helped her onto a float and as I did, I brushed against her breasts.

Ce paragraphe dénote une série d'événements (ai pris < ai plongé < ai retrouvé < ai aidé < ai effleuré) conjugués au PC. Or, il est à remarquer que s'y insère un mouvement analepsique du personnage principal : « est partie » et « n'avons pas eu ». En fait, on comprend aisément que le départ de Marie s'est produit bien longtemps avant que Meursault ne la revoie et est donc complètement révolu au regard de la série de procès en question. Pour cette raison-là, notre avis est que le PQP (« elle était partie » et « nous n'avions pas eu le temps ») serait plus pertinent dans ce cas pour marquer l'antériorité de ces deux procès, d'autant plus que dans la traduction le traducteur a choisi de rendre le procès « had left » par le past perfect. S'agirait-il d'un allègement formel car on peut tout de même dire, à la manière de l'anglais (voir 6.1 et 6.2), que c'est le PQP « j'avais eu envie » un peu plus loin qui a suffi pour instaurer le cadre analepsique ? Probablement. Mais nous allons quand même donner notre propre version des faits : d'une part, si le PQP peut permettre le retour en arrière, rien n'en empêche le PC, car tout procès accompli au passé doit l'être au présent. D'autre part, nous dirons que ces PC ne sont pas en rapport d'antériorité avec le moment de la retrouvaille mais ils sont en rapport d'antériorité directe avec le présent de l'auteur-narrateur. Cette manœuvre, nous l'avons démontré *supra*, aura été rendue possible par l'allure autobiographique de ce roman. L'explication que nous avons donnée pour (10) vaudra également pour l'exemple (11) suivant :

(11) La veille nous étions allés au commissariat et j'avais témoigné que la fille avait « manqué » à Raymond. Il en *a été* quitte pour un avertissement. On n'a pas contrôlé mon affirmation. Devant la porte, nous en avons parlé avec Raymond, puis nous avons décidé de prendre l'autobus.

The day before, we'd gone to the police station and I'd testified that the girl had cheated on Raymond. He'd *gotten* off with a warning. They didn't check out my statement. Outside the front door we talked about it with Raymond, and then we decided to take the bus.

4. Un regard différé du traducteur sur le déroulement des procès

Notre étude met en évidence aussi un certain degré d'autonomie que peut acquérir le traducteur au niveau du regard porté sur les procès présentés dans la version originale. Notre constat s'appuie sur les cas de non-alignement avec le regard de l'auteur, là où la traduction anglaise représente le déroulement du procès d'une manière différente de celui adopté dans le texte français. Autrement dit, il s'agit des cas où le

traducteur a pris l'initiative de « réinventer » les procès, les donnant à voir sous un autre point de vue aspectuel que celui de l'auteur. Au regard du PC et du PQP, nous avons recensé cinq schémas de correspondance :

4.1. PC / Past continuous

(12) Il connaissait l'un des journalistes qui l'a vu à ce moment et qui *s'est dirigé* vers nous.

He knew one of the reporters, who just then spotted him and *was making* his way toward us.

Dans cette phrase, il y a eu basculement de l'aspect global (*a vu, s'est dirigé*) vers l'aspect progressif (*was making*). Nous dirons qu'il s'agit ici d'un simple choix personnel du traducteur. En fait, le traducteur aurait pu écrire (12')... *who just then spotted him and made his way toward us* mais l'aspect progressif a été préféré à l'aspect global pour montrer le procès « make his way » comme en cours de déroulement.

4.2. PC / Past perfect

(13) La journée a tourné encore un peu. Au-dessus des toits, le ciel *est devenu* rougeâtre et, avec le soir naissant, les rues se sont animées.

The sky changed again. Above the rooftops the sky *had taken* on a reddish glow, and with evening coming on the streets came to life.

(13) comporte une suite de procès (*a tourné, est devenu, se sont animées*) et réclame ainsi une lecture globale. Pourtant, on remarque que dans la version anglaise, seul le verbe « devenir » est traduit au past perfect, les deux autres étant au simple past. De même que l'exemple précédent, notre analyse est que le traducteur aura voulu présenter ce procès sous l'aspect perfectif dans l'intention de mettre l'accent sur l'état du ciel à ce moment-là : il est devenu complètement rouge. D'ailleurs, en anglais, il serait tout à fait possible d'utiliser le past continuous ou le simple past pour actualiser ce procès.

4.3. PQP / Simple past

(14) Le petit vieux, qui s'était recouvert, a de nouveau ôté son chapeau. Je *m'étais* un peu *tourné* de son côté, et je le regardais lorsque le directeur m'a parlé de lui.

The little old man, who had put his hat back on, took it off again. I *turned* a little in his direction and was looking at him when the director started talking to me about him.

Le PQP *m'étais un peu tourné* porte ainsi l'aspect accompli pour montrer que la personne est déjà bien installée dans sa nouvelle position au moment où le directeur se met à lui parler. Notons que l'auteur aurait pu mettre ce procès au PC pour faire suite

avec *a ôté* et *a parlé*. Quant au traducteur, il lui aurait été possible de conjuguer le verbe « to turn » au past perfect au lieu du simple past.

4.4. PQP / Past continuous

(15) J'ai voulu fumer une cigarette à la fenêtre, mais l'air *avait fraîchi* et j'ai eu un peu froid.

I wanted to smoke a cigarette at the window, but the air *was getting* colder and I felt a little chilled.

Si en français, l'auteur considère le procès *fraîchir* comme étant accompli (l'air est maintenant plus frais), en anglais, le regard du traducteur change du moment qu'il emploie l'aspect progressif pour donner l'impression que l'air est en train de se rafraîchir.

4.5. PQP / Past perfect continuous

(16) Il y a eu un moment de silence et le président lui a demandé si c'était bien de moi qu'il *avait parlé*.

There was a brief silence, and then the judge asked him if he was sure I was the man he *had just been speaking of*.

En (16), le traducteur a rendu le PQP *avait parlé* par une forme perfective tout en y ajoutant un autre trait aspectuel, celui du progressif dans le but d'insister sur la continuité du procès « to speak », qui en principe a pris fin au moment où le président s'exprime. Notons d'ailleurs que c'est la nature atélitique (et dynamique) de ce procès qui a rendu possible sa réadaptation aspectuelle.

5. Tendance à la substitution du PQP par le simple past

Si la majorité (84 %) des PQP⁶ décomptés sont rendus au past perfect, ce qui témoigne d'ailleurs de l'usage standard de ces deux temps dans toutes les langues, lequel est d'exprimer un procès envisagé comme terminé avant un autre dans le passé, il serait plus intéressant de porter notre attention sur les PQP traduits au simple past. Dans notre corpus, ces cas représentent 11.4 %, un pourcentage assez élevé.

Nous partageons l'avis de Guillemin-Flescher (1981 : 42) selon qui « le français aura souvent recours à des formes verbales d'accompli là où l'anglais préférera des formes verbales actualisées ». En effet, nous identifions deux cas de figure suivants où un PQP a été rendu en anglais par un simple past, sans doute dans le but de rendre l'énoncé structuralement plus allégé.

⁶ Sont exclus de notre recensement les PQP hypothétiques.

5.1. Dans une analepse

L'anglais tend à n'utiliser le past perfect que sur le(s) premier(s) procès pour « enclencher » la suite analepsique et à présenter sous l'aspect global (par le simple past) les autres.

(17) Il relatait un fait divers dont le début manquait, mais qui avait dû se passer en Tchécoslovaquie. Un homme *était parti* d'un village tchèque pour faire fortune. [...] Le matin, la femme *était venue*, *avait révélé* sans le savoir l'identité du voyageur. La mère *s'était pendue*. La sœur *s'était jetée* dans un puits.

On it was a news story, the first part of which was missing, but which must have taken place in Czechoslovakia. A man had left a Czech village to seek his fortune. [...] The next morning the wife had come to the hotel and, without knowing it, *gave away* the traveler's identity. The mother *hanged* herself. The sister *threw* herself down a well.

L'exemple (17) est un fait divers que le narrateur a lu dans un article de journal. Dans l'ensemble, les 12 procès qui font suite et qui constituent la trame de cette histoire (à partir de « un homme était parti... » jusqu'à « la sœur s'était jetée ...») sont mis au PQP en français car situés comme terminés par rapport au procès *relatait*. Or, en anglais, contrairement à ce à quoi on devait s'attendre, les 3 derniers procès « give away », « hang herself » et « throw herself » sont conjugués au simple past et non au past perfect comme le cas des 9 premiers de l'histoire. C'est parce que la marche en arrière déjà entamée suffit pour que le lecteur comprenne que les trois derniers font également partie de l'analepse et qu'ils font suite avec les procès de la première série au past perfect. En effet, il est « difficile en anglais d'avoir une suite de procès présentés sous forme d'accompli, lorsqu'ils renvoient à des occurrences successives » (Guillemin-Flescher, op.cit. : 37).

5.2. Lorsque le contexte suffit pour signaler un retour en arrière

Guillemin-Flescher (op.cit. : 33) a également fait cette remarque sur la différence entre l'aspect global en deux langues : « contrairement au passé simple, le prétérit⁷ n'implique pas nécessairement que le procès renvoie à du révolu. [...] Il implique que le moment de l'énonciation ne coïncide pas avec le moment de locution ou d'écriture ». En revanche, en français, l'aspect global implique que le procès est totalement révolu, c'est-à-dire que le procès a effectivement eu lieu et qu'il s'est déroulé dans toute sa globalité, du début à la fin. Ceci aura eu en français une conséquence sur l'ordre des procès figurant dans une suite : si l'on a une série de procès A => B => C => D, on ne peut en général renverser l'ordre chronologique de ces derniers. Ainsi, il n'est pas possible de dire **L'élève s'excusa parce qu'il arriva en retard* tandis qu'un locuteur anglais peut tout naturellement dire *The student apologized because he came late* au lieu de *The student apologized because he had come late*, l'ordre d'apparition des procès pouvant ne pas être obéi. Analysons :

⁷ Le simple past.

(18) Il m'a alors raconté qu'il avait trouvé un billet de loterie dans son sac et qu'elle n'avait pas pu lui expliquer comment elle l'*avait acheté*.

Then he told me that he'd found a lottery ticket in her purse and she hadn't been able to explain how she *paid* for it.

En (18), l'acte d'« acheter » s'est produit avant celui de « pouvoir expliquer ». Il est obligatoire en français dans ce cas d'utiliser le PQP pour marquer l'antériorité par rapport à un procès au passé. Or, en anglais, le traducteur se voit attribuer plus d'un choix : soit *she had paid for it*, soit dans notre cas *she paid for it*. C'est parce que le contexte a suffi à lui seul pour que le lecteur comprenne que le procès « to pay » est situé comme antérieur à celui de « be able to explain ».

Conclusion

Nous voudrions, par ce travail, souligner les apports de l'analyse contrastive dans la recherche linguistique et éventuellement dans d'autres domaines connexes car elle aura permis d'extraire d'intéressantes informations qui ne l'auraient pas été sans une démarche contrastive. D'autre part, nous aimerions également nous exprimer en faveur d'une réhabilitation dans l'enseignement du français langue étrangère de la notion d'aspect, concept, nous semble-t-il, peu exploité en classe mais indispensable pour la maîtrise de l'emploi des temps verbaux.

Plutôt descriptive que strictement quantitative, la confrontation des PC et des PQP dans *L'Étranger* avec leurs traductions anglaises dans une perspective aspectuelle s'avère, en effet, fructueuse à plusieurs titres. Elle permet en premier lieu de mieux cerner les valeurs aspectuelles des temps verbaux français, notamment celle(s) du PC. Les PC à aspect global sont rendus en anglais par le simple past et acquièrent une forte valeur narrative. Les PC à aspect accompli sont traduits par le present perfect et dénotent toujours une proximité avec le présent de l'énonciateur. En second lieu, elle justifie l'authenticité du roman *L'Étranger* car à plusieurs endroits dans le roman se fait sentir la présence de l'auteur-narrateur, « balisée » entre autres par des PC narratifs traduits au present perfect et past perfect. Enfin, elle confirme la tendance à la substitution des PQP par le simple past et met en évidence différents procédés de réinterprétation aspectuelle auxquels un traducteur peut avoir recours.

Bibliographie

Apothéloz, D. 2021. « Les temps verbaux ». In : Encyclopédie grammaticale du français. [En ligne] : http://www.encyclogram.fr/notx/044/044_Notice.php [consulté le 23 juillet 2022].

Barceló, G.-J., Bres, J. 2006. *Les temps de l'indicatif en français*. France : Ophrys.

Camus, A. 1942. *L'étranger*. Traduction de Ward, M. 1989. First Vintage International Edition: États-Unis.

Do-Hurinvill, D.-T., Dao, H.-L. 2020. Traduction vietnamienne des passés composés dans *L'Étranger* de Camus. Emploi des marqueurs TAM, *đã* et *rồi*, en vietnamien. In : *The Expression of Tense, Aspect, Modality and Evidentiality in Albert Camus's L'Étranger and Its Translation / L'Étranger* de Camus et ses traductions : questions de temps, d'aspect, de modalité et d'évidentialité (TAME). An empirical study/ Étude empirique. John Benjamins Publishing Company.

Dekeyser, X. et al. 1999. *Foundations of English grammar for university students and advanced learners*. Belgique: Uitgeverij Acco.

De Salins, G.-D. 1996. *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*. Paris : Didier/Hatier.

Gosselin, L. 1996. *Sémantique de la temporalité en français : Un modèle calculatoire et cognitif du temps et de l'aspect*. Bruxelles : Duculot.

Guillemin-Flescher, J. 1981. *Syntaxe comparée du français et de l'anglais. Problèmes de traduction*. France : Ophrys.

Novakova, I. 2001. *Sémantique du futur. Étude comparée français-bulgare*. Paris : L'Harmattan.

Somé, K.-P. 2019. *Comprendre les temps du français. Une approche instructionnelle*. France : Michel Houdiard Éditeur.

Vũ Hải Uyên, 2022. *L'aspect accompli en français et en anglais : cas du passé composé et du plus-que-parfait*. Mémoire de fin d'études universitaires, sous la direction de M. Vũ Triết Minh, Université de pédagogie de Hochiminh ville, Département de français. Filière de tourisme.

Vũ Triết Minh, 2023. *Représentation de la temporalité du français chez les apprenants vietnamiens en français langue étrangère*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légalles consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





La traduction littéraire du français et vers le français en Ukraine : héritage et perspectives

Dmytro Chystiak

Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv,
Département de philologie romane, Ukraine

dmytro.tchystiak@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0081-7806>

Olena Soboleva

Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv,
Département de philologie romane, Ukraine

alionkasoboleva@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2841-8754>

Reçu le 29-06-2023 / Évalué le 10-08-2023 / Accepté le 01-10-2023

Résumé

Dans cet article, nous dressons un panorama du développement de la traduction littéraire du français en Ukraine, aussi bien sur le plan théorique que dans la pratique, en tenant compte du contexte socioculturel. Nous présentons les grandes étapes de la diffusion des littératures francophones du XIX^e siècle à nos jours ainsi que les problèmes de la traduction littéraire des auteurs ukrainiens vers le français en nous concentrant sur les problèmes, l'état des lieux et les perspectives des relations franco-ukrainiennes per translationem. Nous évoquons ensuite les tendances de la traductologie contemporaine et les particularités de son enseignement dans les établissements supérieurs en Ukraine en les situant dans le contexte francophone. Enfin, nous exposons les résultats de notre expérience en matière de formation des traducteurs littéraires à l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv avant de formuler les perspectives de la traduction littéraire du français et vers le français en Ukraine.

Mots-clés : traduction littéraire, traductologie, langue française, littératures francophones, philologie romane

Literary translation from French and into French in Ukraine: Heritage and perspectives

Abstract

In this article, we propose an overview of the development of literary translation from French and into French in Ukraine, both from a theoretic perspective and in practice, considering the sociocultural context. We will address the major stages in the spread of French-speaking literature in Ukrainian from the 19th century to nowadays as well as literary translation problems of Ukrainian writers in French-speaking countries by focusing on the issues, the current situation and the perspectives of Franco-Ukrainian relations via translation. We will then discuss the trends in contemporary translation studies and the peculiarities of its teaching in higher education in Ukraine, situating it in relation to a French-speaking context. Finally, we will present

the results of our experience in the training of literary translators at Taras Shevchenko National University of Kyiv before developing the perspectives of literary translation from French and into French in Ukraine.

Keywords: literary translation, translation studies, French language, French-speaking literature, Romance philology

Introduction¹

La traduction littéraire en Ukraine a toujours joué un rôle très important dans le fonctionnement de la vie culturelle ukrainienne tout en favorisant les relations entre les cultures francophones et la vie littéraire d'un pays à la recherche de plus en plus marquée de ses perspectives européennes. Si les liens historiques entre la France et les états différents ayant existé sur le territoire aujourd'hui ukrainien (la Rus' de Kyiv au Moyen Âge, le Grand-Duché de Lituanie, le Royaume de Pologne, la république cosaque, le Hetmanat, la Moscovie et l'Empire russe, l'Empire austro-hongrois, la République Populaire d'Ukraine, la République Soviétique Socialiste d'Ukraine et enfin l'Ukraine indépendante) se tissent depuis de nombreux siècles, les relations *per translationem* rayonnent véritablement depuis le début du XIX^e siècle. C'est alors que la traduction littéraire prend une part considérable dans la formation de la littérature en langue ukrainienne qui, malgré les mesures restrictives du gouvernement tsariste (154 décrets visaient à détruire « le parler petit-russien »), puis les répressions massives du régime soviétique contre l'intelligentsia nationale, a réussi à gagner ses lettres de noblesse à l'échelle internationale. Après la chute de l'URSS en 1991, la traduction littéraire en Ukraine ne cesse de se développer, enrichie par les recherches traductologiques et l'expérience pédagogique de nombreux universitaires.

Dans cet article nous tâcherons de faire part de notre expérience dans la formation en traduction littéraire des étudiants au département de philologie romane de l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv en considérant l'héritage des prédécesseurs, l'état présent de la traductologie ukrainienne par rapport aux recherches francophones et tracer les perspectives de cette discipline aux confins des sciences philologiques et de l'art ce que, espérons-le, pourrait s'avérer utile pour nos collègues francophones.

1. Les littératures francophones en Ukraine : esquisse historique

Certes, on ne va pas esquisser ici l'histoire (même brève) des littératures francophones en Ukraine qui mériterait un ouvrage spécial (la bibliographie de la traductologie ukrainienne du XX^e siècle établie par Taras Chmiher comprend 4710

¹ L'article est rédigé par les auteurs ensemble. Notons toutefois qu'O. Soboleva assure les responsabilités scientifiques et rédactionnelles pour les parties 1 et 2, alors que D. Chystiak est responsable pour les parties 3 et 4.

ouvrages !) mais traçons des tendances qui caractérisent ses étapes principales. Dans son travail éclairant sur les relations culturelles franco-ukrainiennes (Ivanenko, 2009) Oxana Ivanenko souligne que les conditions socio-politiques du régime tsariste rendaient impossibles les traductions littéraires régulières du français même si les écrivains ukrainiens du premier ordre (comme Hryhorii Skovoroda, Taras Chevtchenko, Ivan Netchouï-Lévytskyï ou Marko Vovtchok) lisaient et appréciaient les auteurs francophones comme en témoignent leurs carnets et leurs ouvrages où nous constatons une forte intertextualité concernant les textes littéraires en langue française. Dans l'édit de Bad Ems de 1876 le tsar ne se contentait pas d'interdire les traductions en ukrainien mais également « ne permit ni spectacles, ni concerts ukrainiens et les chansons populaires étaient transcrites dans une traduction française » (Hrouchevskyï, 2022 : 103). Cette citation est révélatrice du climat caractérisant la vie littéraire en Ukraine sous la domination russe à cette époque-là alors que l'un des plus grands promoteurs de la poésie française Pavlo Hrabovskyï périssait en Sibérie.

Du côté de l'Autriche-Hongrie on assiste au réveil de la vie culturelle : l'activité de la Société scientifique Chevtchenko, de la revue *Literatourno-Naoukovyi Vistnyk*, celle des écrivains comme Ivan Franko (traducteur d'Emile Zola, d'Anatole France et de Victor Hugo, entre autres) ou Vassyl Chtchourate (traducteur de la *Chanson de Roland*) contribuent à la diffusion des grands textes francophones. Il faudra attendre le libéralisme de la révolution de 1905 pour que la situation s'améliore du côté russe : Lessia Oukraïinka et Lévhène Tymtchenko font connaître le théâtre de Maeterlinck alors que Volodymyr Samiïlenko traduit Molière et Beaumarchais. On doit souligner que pendant cette étape de la traduction littéraire en Ukraine la traductologie ne se délimite pas encore de la critique littéraire et de l'histoire littéraire : les comptes rendus les plus remarquables des traductions que nous trouvons dans la presse de cette époque sont des prémisses d'une analyse stylistique du texte traduit, avec quelques réflexions sur l'idiostyle, le style d'une école littéraire et les registres stylistiques de la langue cible ainsi que sur les interférences des langues.

Si les traductions d'avant la Première Guerre mondiale sont encore sporadiques, le régime soviétique des années 1920 met en place les grands projets éditoriaux ancrés dans la politique de « l'enracinement » visant à faire ressortir puis à détruire les élites nationales par le régime staliniste. Les œuvres de Guy de Maupassant en 10 volumes, 27 volumes d'Emile Zola, 7 volumes d'Anatole France : en voilà quelques exemples du travail entrepris par les intellectuels ukrainiens en une dizaine d'années. Les écrivains comme Valériane Pidmohylnyï, styliste admirable de la prose (traductions d'Helvétius, de Diderot et de Voltaire), ou comme Maxyme Rylskyï, traducteur exemplaire des œuvres dramatiques (Molière, Corneille, Racine) et de la poésie française travaillent côte à côte avec les philologues éminents comme Stéphane Savtchenko ou Olexandre Biletskyï qui entament la rédaction d'une *Anthologie de l'histoire de littérature occidentale* et d'une *Anthologie de la poésie française*, toujours inachevées. La traductologie ukrainienne fait

des progrès : un premier manuel universitaire sur les recherches stylistiques de l'époque, *Théorie et pratique de la traduction* d'Olexandre Finkel, voit le jour en 1929 alors que Mykola Zerov entreprend de tracer un panorama de l'histoire de la traduction qui débute par les adaptations libres du début du XIX^e siècle. Les répressions massives des années 1930 (alors qu'on avait compté 259 écrivains professionnels ukrainiens en 1930, il n'en est resté que 36 en 1939) ont eu des conséquences dramatiques sur la vie littéraire : « la normalisation » de la langue littéraire via une russification planifiée ne favorisait plus le développement de la traductologie, alors que la politisation idéologique du « réalisme socialiste » au niveau du style limitait considérablement le choix des auteurs à traduire.

Il a fallu attendre la période du « dégel » (fin des années 1950) pour voir apparaître les recherches de Maxyme Rylskyï et d'Olexii Koundzitch sur l'interférence des langues, les études sur l'histoire de la traduction par Hryhorii Kotchour ou Viktor Koptilov. *La constellation de la poésie française* en 2 volumes de Mykola Terechtchenko (1971) reste jusqu'à nos jours une publication non surpassée, alors que les publications de Ronsard (1977), d'Eluard (1975) et de Verlaine (1968) attestaient que les carcans du « réalisme socialiste » éclataient. *Madame Bovary* traduite par Mykola Loukach (1955) ou *Le Petit Prince* interprété par Anatole Pérépadia marquent toute une génération. La centralisation de la vie littéraire dans l'Union des écrivains d'Ukraine, le développement de la philologie romane dans l'enseignement supérieur et dans les institutions de l'Académie nationale des sciences favorisent le développement de la traductologie. D'autre part, le contexte socioculturel est loin d'être favorable : la russification des traductions littéraires dans les années 1970 va de pair avec la censure éditoriale et les répressions qui excluaient de la vie artistique les traducteurs dissidents.

2. Problèmes de la traduction littéraire à partir du français en Ukraine indépendante

La période post-soviétique aurait pu sembler être propice au développement de la traduction littéraire à partir du français en Ukraine mais elle a révélé d'autres problèmes. Certes, la censure communiste a disparu mais la crise économique des années 1990 a fait des ravages : si le tirage de la revue de littérature étrangère « Vsesvit » s'élevait à 760 000 exemplaires en 1988, il est passé à 6000 en 2021, les grandes maisons d'éditions n'ont pas survécu à l'inflation économique, l'Union nationale des écrivains a perdu son rôle d'administrateur de la vie littéraire, l'Académie des sciences d'Ukraine ne coordonne plus les projets de publication des ouvrages classiques. Dans ce contexte, l'Ambassade de France en Ukraine a contribué par son programme (fondé en 1992) du soutien des traductions à l'édition « Skovoroda » : plus de 350 titres des ouvrages ont paru à ce jour. Cette initiative a été suivie par l'institution du Prix de la meilleure traduction de l'année : parmi les traductions marquantes citons l'édition complète de l'épopée proustienne *À la recherche du temps perdu*, de *Gargantua et Pantagruel* et d'*Essais* de Montaigne traduits par Anatole Perepadia ou *Vers et Prose* de Mallarmé et *Poésies* de Valéry interprétés par Mykhaïlo Moskalenko.

La traductologie romane contemporaine est devenue une branche interdisciplinaire de la philologie où se croisent la linguistique contrastive, la stylistique, la psycholinguistique, la théorie de la communication, les études culturelles, parmi d'autres. Dans son répertoire des problèmes que traite cette discipline complexe Taras Chmiher (Chmiher 2008, p. 15) cite la théorie des genres, l'axiologie, l'histoire de la traduction, la stylistique, la phraséologie, l'esthétique, l'ethnolinguistique, la didactique, la lexicographie. Cette liste est loin d'être exhaustive et répond à la définition de la traductologie proposée par Antoine Berman puis par Inês Oseki-Dépré (Oseki-Dépré, 2003 : 16), « savoir discursif et conceptuel essayant de conquérir une scientificité propre ». Cette discursivité de la traductologie se voit développée dans l'étude récente de Jean-René Ladmiral (Ladmiral, 2019) qui propose de délimiter la traductologie à interdisciplinarité interne (visant le processus de la lecture-interprétation, puis une réexpression produisant un texte-cible dans les domaines aussi vastes que la linguistique – philosophie – psychologie – littérature comparée – études culturelles – sciences humaines) de l'interdisciplinarité externe (traduction comme un dispositif de recherche, notamment en linguistique ou en philosophie). On doit noter également l'écart qui s'est produit entre la traductologie universitaire et la pratique de la traduction littéraire qui se développait dans les conditions beaucoup moins favorables que les recherches théoriques.

De ce fait, l'un des problèmes sociaux majeurs en Ukraine reste la formation des traducteurs littéraires : si à la période soviétique ce rôle incombait à la section de la traduction littéraire de l'Union des écrivains ainsi qu'aux groupes professionnels qui se formaient autour des maisons d'édition, des revues littéraires et dans les milieux universitaires, ces instances soit ont cessé d'exister pendant la crise des années 1990, soit se sont distancées de leur fonction pédagogique du fait que la traduction littéraire a perdu le statut d'un métier à part entière, manquant constamment de financement. Pendant plusieurs décennies cette activité a été assurée par les traducteurs soviétiques lesquels, conscients de leur rôle dans le renouveau de la vie littéraire ukrainienne et suivis de quelques enthousiastes des générations suivantes, se sont consacrés à la traduction sans rémunération adéquate. Cependant, comme la situation économique dans l'industrie du livre s'est améliorée au début des années 2010, le problème de la formation des traducteurs littéraires qualifiés devient de plus en plus impérieux.

3. Traduction littéraire de l'ukrainien en français : activation lente mais prometteuse

Certes, le développement des relations ukraïno-francophones via les traductions littéraires dure plus d'un siècle mais c'est depuis la période de la révolution de 1917 que ces relations se sont considérablement intensifiées. Le Président du Parlement ukrainien Mykhaïlo Hrouchevskyï, homme d'État d'une envergure internationale mais surtout un historien éminent, ne s'est pas arrêté à la publication de son *Précis d'histoire de l'Ukraine* en 1920 réédité ces derniers temps (Hrouchevskyï, 2022). Son projet éditorial entrepris à l'Institut sociologique de Prague a été bien plus vaste : présenter au public

francophone un panorama de l'histoire littéraire ukrainienne, dès l'époque médiévale de la Rous' de Kyiv jusqu'au XXe siècle. La publication de l'*Anthologie de la littérature ukrainienne* en 1921 (également en cours de réédition) débutait par les extraits de *La chronique de Kyiv* du XII^e siècle et se terminait par un fragment du roman *La Rada noire* de Pantéléïmone Koulich datant de 1858 : ce choix couvre des siècles durant lesquels la littérature ukrainienne a connu ses heures de gloire et d'oubli tout en faisant la partie intégrante de la grande civilisation européenne. Cette *Anthologie* devait être suivie d'une histoire de la littérature qui n'a pas pu être achevée par Hrouchevskyï à son retour de Prague en URSS en 1924 où une période trop courte du travail productif devait faire place à des répressions stalinienne à la fin des années 1920.

Dans la seconde moitié du siècle dernier en Ukraine soviétique au sein de la maison d'édition « Dnipro » toute une série d'auteurs ukrainiens classiques et contemporains ont été traduits en français principalement par les traducteurs francophones résidant en URSS. Parmi les écrivains importants il faudra nommer Taras Chevchenko, Ivan Franko, Lessia Oukraïinka, Olha Kobylanska, Vassyl Stefanyk, Pavlo Tytchyna, Maxyme Rylskyï, Olexandre Dovjenko, Oles Hontchar. Notons cependant que la plupart de ces éditions n'ont jamais été diffusées dans les pays francophones, d'autant plus que leur niveau ne pouvait égaler celui des traducteurs professionnels des maisons d'édition en France. Parmi les projets plus réussis on citera les éditions de Taras Chevtchenko (voyez *supra*) et *Les cavaliers* de Iouri Yanovsky publié chez Gallimard en 1957 en coopération avec le Parti communiste français dans une traduction revue par Louis Aragon.

Signe révélateur : l'édition du classique romantique ukrainien Taras Chevtchenko entreprise en 1961 dans la série « Poètes d'aujourd'hui » chez Pierre Seghers en partenariat avec la Commission nationale de l'Ukraine soviétique auprès de l'UNESCO dans les traductions d'Eugène Guillevic (faites à partir des versions interlinéaires censurées par les philologues soviétiques) vient d'être rééditée en 2022. L'auteur de la préface André Markowicz déplore que « rien, ou quasiment rien de Chevtchenko (ni, hélas, d'aucun autre poète ukrainien) n'est paru dans une maison d'édition française de quelque importance » (Chevtchenko, 2022 : 7). Toutefois, Chevtchenko a eu droit à plusieurs éditions remarquables. Alors que son récit *Le peintre* a paru chez Gallimard en 1964, une anthologie des traductions annotée par Arkady Joukovsky et Kalena Uhryn *Taras Chevtchenko, 1814–1861. Sa vie et son œuvre* publiée en 1964 à la Première imprimerie ukrainienne de France a été rééditée en 2014 aux Éditions du Dauphin. Cette dernière a le mérite de présenter un demi-siècle des traductions francophones du poète, notamment des versions très réussies de Fernand Mazade, de Myroslava Maslow et de Charles Tillac tout en donnant une vision non-censurée de la vie de cet auteur remarquable. Le bicentenaire de Taras Chevtchenko a d'ailleurs favorisé la parution de deux autres éditions. 8 poèmes de son recueil *Kobzar* ont été traduits sous la direction de Tetyana Sirotchouk dans la maison d'édition « Bleu et jaune » à partir d'une version originale non censurée, suivis de commentaires nécessaires pour comprendre le

contexte socio-culturel de l'époque. La publication aux éditions de l'Institut culturel de Solenzara en 2014 fait découvrir aux lecteurs francophones des reproductions des tableaux de Taras Chevtchenko (qui a été membre de l'Académie des beaux-arts de Saint-Pétersbourg) accompagnées des commentaires des spécialistes éminents Dmytro Horbatchov et Olena Solomarska ainsi que des partitions des grands compositeurs ukrainiens qui ont mis en musique ses poèmes les plus célèbres. Ces exemples concernant le poète national d'Ukraine montrent assez clairement que les traductions des auteurs ukrainiens classiques nécessitent un partenariat entre les institutions d'État (comme l'Institut du Livre auprès du Gouvernement ukrainien et l'Institut Ukrainien auprès du Ministère des affaires étrangères), les spécialistes en littérature ukrainienne, les écrivains-traducteurs francophones de qualité (si nécessaire en partenariat avec les spécialistes francophones ukrainiens) et les acteurs les plus importants dans l'industrie du livre.

Toutefois, pendant une longue période la traduction littéraire a été effectuée presque exclusivement par la diaspora ukrainienne. Souvent le choix des textes à traduire était conditionné par le contexte socio-politique, notamment les ouvrages des dissidents contre le régime soviétique (*La confrérie étoilée* d'Oles Berdnik chez Fidès en 1985, *Cataracte* de Mykhaïlo Ossadtch chez Fayard en 1974, *Dans le carnaval de l'histoire* de Leonid Pliouchtch chez Seuil en 1977) ou les auteurs de la diaspora dénonçant les crimes du régime en URSS (*Mariya* d'Oulas Samtchouk aux éditions du Sablier en 1955 ; *Le Jardin de Gethsémani* d'Ivan Bagriany aux Nouvelles éditions latines, 1961 ; *Le prince jaune* de Vassil Barka chez Gallimard en 1981). Deux éditions anthologiques attirent l'attention du chercheur en relations littéraires franco-ukrainiennes. *La nouvelle vague poétique en Ukraine* traduite sous la direction de Myroslawa Maslow et publiée à la Première imprimerie ukrainienne de France en 1967 fait découvrir les jeunes écrivains de la génération des années 1960 dont certains sont devenus assez importants par la suite. La volumineuse *Anthologie de la littérature ukrainienne du XI^e au XX^e siècle* de 1202 pages (hélas publiée à Kyiv aux éditions Olena Teliha et non pas chez un éditeur francophone en 2004) coordonnée par les chercheurs de la Société Scientifique Chevtchenko en Europe, tout en reproduisant l'édition de Hrouchevskyï, y ajoute des fragments de la plupart des traductions existant jusqu'à ce jour. Cette édition panoramique des lettres ukrainiennes dans la francophonie, tout en dévoilant les écarts de la critique vulgarisatrice soviétique et en rétablissant la vérité socio-historique, nous permet de comprendre mieux les problèmes dans les traductions littéraires présentées : la fonction informative y (pré) domine souvent sur la fonction esthétique du fait que les traducteurs de la diaspora sont rarement des littéraires ce dont témoignent d'ailleurs leurs notices biographiques.

Ceci dit, après le rétablissement de l'indépendance ukrainienne en 1991 plusieurs projets plus réussis ont vu le jour. La collection *Présence ukrainienne* chez l'Harmattan compte à ce jour 43 ouvrages : textes classiques comme *Le dit de la campagne d'Igor* du

XII^e siècle traduit et commenté par Iaroslav Lebedynsky en 2001 ou le drame classique *Le bonheur volé* d'Ivan Franko traduit et annoté par Olga Mandzukova-Kamel en 2016 y côtoient les récits de voyage, les monographies historiques, les actes des colloques internationaux et les auteurs contemporains, comme *Anthologie du Donbas* traduite par Iryna Dmytrychyn et Marta Starinska en 2018 donnant une vision des auteurs de la région où la guerre sévit depuis presque dix ans. La prose contemporaine ukrainienne gagne de plus en plus d'audience : l'auteur russophone Andrei Kourkov a publié toute une bibliothèque de romans et récits en français, alors que du côté ukrainophone on citera le roman *Daroussia la douce* de Maria Matios paru chez Gallimard dans la traduction d'Iryna Dmytrychyn en 2015 ainsi que ses interprétations des romans *Douze cercles* de Yuri Andrukhovych en 2008, *La route du Donbas* (2013) et *Anarchy in the UKR* (2016) de Serhiy Jadan, puis *Felix Austria* de Sofia Andrukhovych, tous publiés chez Noir sur Blanc à Lausanne. Parmi les traductions de la poésie notons *Le couronnement de l'épouvantail* d'Ihor Kalynets traduit par Roman Babowal pour la Maison de la poésie de Nord-Pas-de-Calais en 1996 ainsi que *La grenouille rouge* d'Olexandre Korotko (2017) et *Sang argenté* de Pavlo Movtchane (2018) chez l'Harmattan traduits par nos soins ensemble avec Nicole Laurent-Catrice et notre édition *Clarinettes solaires*, anthologie de la poésie ukrainienne de Chevtchenko à nos jours parue chez Christophe Chomant éditeur à Rouen en 2022. Le théâtre est représenté par l'anthologie *De Tchernibyl à la Crimée* coordonnée par Neda Nejdana et Dominique Dolmieu en 2019 chez L'espace d'un instant regroupant neuf dramaturges ukrainiens contemporains. *L'Illiade zaporogue : Taras Boulba et ses fils* de Victor Grès traduit par l'éminent historien du cinéma Lubomyr Hosejko dévoile au lecteur francophone cette interprétation cinématographique du cinéaste qui a obtenu la Nympe d'Or au Festival de Monte-Carlo en 1970.

Les traductions littéraires de l'ukrainien nécessitent à notre sens des ouvrages d'histoire de la littérature ukrainienne dans un vaste contexte socio-culturel. Or, mis à part les projets éditoriaux de Mykhaïlo Hrouchevskyï et de la Société scientifique Chevtchenko en Europe, les lacunes très larges sont à combler. La plupart des éditions (livres de Michal Tyszkiewicz sur les grandes figures de la littérature ukrainienne du XIX^e siècle, d'Élie Borschak sur la chronique historique *Istoriia Rusov*, de Marie Scherrer sur les épopées cosaques, de Sophie de Korwin-Piotrowska sur la réception du monde slave chez Balzac, un essai sur la littérature ukrainienne par Olga Witochynska) sont devenues des raretés bibliographiques, tout comme les thèses de doctorat de Jacqueline Aymé de la Chevrelère sur les thèmes bibliques dans les épopées médiévales kyiviennes (1951), d'Oxana Asher sur la poésie de Mykhaïlo Draï-Khmara et l'école néoclassique (1975), d'Emile Kruba sur l'œuvre de Mykhaïlo Kotsioubynskyï et la prose de son époque (1982), entre autres. Les colloques internationaux en partenariat entre les universités parisiennes, allemandes et canadiennes consacrés aux écrivains Hryhoriï Skovoroda (1976), Ivan Franko (1977), Lessia Oukraïinka (1983), à la renaissance nationale entre 1917 et 1932 (1986) et aux relations franco-ukrainiennes au XIX^e siècle (1987) sont également peu accessibles. Les ouvrages disponibles d'Olga Mandzukova-Camel

Le théâtre en Ukraine : du début du XVII^e à la fin du XIX^e s. (2018) chez l'Harmattan et de Tatiana Sirotchouk *La vie intellectuelle et littéraire en Ukraine au siècle des Lumières* (2010) chez Honoré Champion éditeur, ainsi que les actes des colloques *Nicolas Gogol, Taras Boulba et l'Ukraine* (2016) et *Lagrande famine en Ukraine – Holodomor, connaissance et reconnaissance* (2016) publiés chez l'Harmattan, certes, tâchent d'élargir le champ de la recherche mais ne traitent que des problèmes épars sans former une vision globale. Ajoutons qu'une histoire critique de la traduction littéraire ukrainienne dans les pays francophones reste également à écrire...

Ce répertoire (si incomplet soit-il) des traductions littéraires ukrainiennes en langue française nous invite à formuler quelques problèmes qui nécessiteraient une réflexion. Le contexte socio-politique défavorable aux lendemains de la révolution nationale de 1917, les tensions entre le régime soviétique et la diaspora ukrainienne, la crise économique et politique quasi permanente des premières décennies après l'indépendance de 1991 n'ont pas permis à l'Ukraine de développer une politique culturelle cohérente au niveau de la diffusion de notre littérature dans le monde francophone. Les éditions anthologiques de Mykhailo Hrouchevskyï en 1921 et de la Société scientifique Chevtchenko en Europe en 2004 n'ont pas gagné l'audience qu'elles méritaient. L'agression russe contre l'Ukraine a suscité un regain d'intérêt vers la littérature de notre pays dans un contexte médiatique dramatique mais favorable à la diffusion de la culture qui depuis des siècles fait partie de la civilisation européenne. L'analyse de la production littéraire ukrainienne contemporaine en français atteste une domination des auteurs commerciaux (avec un faible nombre des traductions des auteurs classiques, de la poésie, d'essais, de théâtre) qui ne donnent pas une vue d'ensemble du paysage littéraire en Ukraine. Une vision panoramique de la littérature ukrainienne du folklore jusqu'à nos jours s'impose à notre sens via une série d'anthologies en tenant compte du principe diachronique ou thématique en partenariat avec les institutions culturelles et scientifiques en Ukraine et à l'étranger, les traducteurs francophones et ukrainiens, les spécialistes de l'industrie du livre et les médias afin de mener un travail systémique pour la présentation efficace de la littérature ukrainienne dans la francophonie. La production des traductions littéraires de qualité nécessite la publication en français des ouvrages de synthèse sur l'histoire de la littérature ukrainienne dans un vaste contexte socio-culturel tout comme la formation des traducteurs ukrainiens qui pourraient participer dans les projets internationaux en partenariat avec leurs collègues francophones.

4. Traductologie et traduction littéraire du français et vers le français : état des lieux et perspectives

Les problèmes exposés ci-dessus nous incitent à envisager l'enseignement de la traduction littéraire dans le cursus universitaire ukrainien dans un contexte européen, notamment francophone. Si Daniel Gile souligne à juste titre qu'une certaine tension existe encore entre les théoriciens et les praticiens de la traduction, il note que leur

rapprochement ne cesse de croître (Gile, 2005 : 262). François Rastier distingue un courant « pratique et didactique » qui « cherche à lister des procédés » de traduction et, d'autre part, « le courant critique et philosophique » (Ballard, 2009 : 149) procédant à une herméneutique philologique plus avancée (représentée par Antoine Berman ou Henri Meschonnic). Il est à noter que cette division n'est qu'apparente et nécessite une synthèse : Lawrence Venuti (Venuti, 2012 : 390) propose à juste titre d'étudier les théories principales de la traduction en rapport avec le contexte social et culturel. En élaborant le cursus universitaire en master de philologie romane à l'Université nationale Taras Chevtchenko, nous avons opté pour une mise en perspective suivant les mêmes principes : un cours de traductologie générale (exposant les grandes étapes, les théories et les personnalités les plus marquantes du monde de la traduction, les méthodes d'analyse les plus significatives, les procédés les plus utilisés) est suivi des cours spécialisés : celui de la théorie des genres de la traduction et celui de la traduction littéraire ce qui met en valeur les particularités de ce domaine particulier.

L'enseignement de la traduction littéraire, nous semble-t-il, devrait répondre aux mêmes enjeux à la fois théoriques et pratiques. La brève esquisse des grandes étapes de la traductologie ukrainienne en rapport avec les littératures francophones que nous venons de tracer atteste que l'histoire de la traduction, son contexte socioculturel, son rôle dans « l'enrichissement de la langue d'accueil » (Wuilmart, 2006), voire dans la sauvegarde d'une langue menacée par la colonisation – tout cela joue un rôle important dans la formation des écrivains-traducteurs, lesquels, conscients de leur rôle dans le développement de la littérature ukrainienne et dans la propagation des cultures francophones, se situeraient en diachronie par rapport à la tradition culturelle et en synchronie vis-à-vis du contexte sémiotique contemporain. Nicolas Froeliger souligne à juste titre que c'est grâce à la contextualisation que les traductions dépassent « la malédiction de Babel » (Grégoire, 2019 : 11) : problèmes du dialogue interculturel, harmonie plus ou moins marquée entre les tendances sourcières et ciblistes, méthodes appropriées pour une herméneutique la plus complète possible, ne sont que quelques points à traiter parmi tant d'autres.

Quant au volet pratique qui se base sur l'étude approfondie des traductions existantes et des essais de traduction littéraire, nous aimerions souligner qu'un travail sur le terrain est également important : on associe aux cours les traducteurs francophones déjà reconnus, on organise des séminaires avec les éditeurs, les écrivains, les agents littéraires, les concours interuniversitaires en partenariat avec l'Association des professeurs du français d'Ukraine et les ambassades des pays francophones, les colloques sur la traduction littéraire et le Festival international Hryhorii Kotchour qui rassemble chaque année à Kyiv et Irpigne les traducteurs de la littérature ukrainienne à l'étranger. Ces échanges professionnels et artistiques favorisent l'obtention des compétences nécessaires tout en facilitant la coopération multilatérale.

Conclusion

Notre étude de l'héritage de la traduction littéraire du français en Ukraine atteste que si les relations littéraires avec les pays francophones durent depuis des siècles, la communication interculturelle per translationem devient plus active à la fin du XIX^e siècle et ne cesse de se développer depuis. Les grandes épreuves sociales que la littérature ukrainienne a dû traverser sous les régimes des empires russe et austro-hongrois (puis le régime soviétique) n'ont pas entravé ces rapports centenaires : porteuse de l'axiologie européenne, la traduction littéraire du français enrichit aujourd'hui encore la culture de l'Ukraine indépendante. La crise culturelle des années 1990 a marqué l'éclatement du système soviétique aussi bien dans l'enseignement de la traductologie que dans la pratique de la traduction littéraire : de nouveaux défis se posent devant les universitaires et les acteurs de la vie culturelle. D'autre part, l'analyse des traductions littéraires ukrainiennes vers le français nous incite à attirer l'attention sur la nécessité d'une coopération plus étroite entre les institutions culturelles, les chercheurs universitaires, les traducteurs francophones ukrainiens et étrangers, notamment les étudiants en traduction littéraire. Les études interdisciplinaires ont considérablement élargi le potentiel de formation des jeunes traducteurs, la coopération avec les partenaires en dehors des Universités augmente les chances de l'employabilité, alors que la communication internationale intense favorise les projets culturels de qualité. La traduction littéraire du français et vers le français en Ukraine s'ouvre donc aux perspectives nouvelles aux lendemains de l'obtention par notre pays du statut du candidat à l'Union Européenne et poursuivra son parcours passionnant.

Bibliographie

- Ballard, M. 2009. *Traductologie et enseignement de la traduction à l'Université*. Artois : Artois Presses Université.
- Chevtchenko, T. 2014. *Testament*. Paris : Institut culturel de Solenzara.
- Chevtchenko, T. 2022. *Notre âme ne peut pas mourir*. Paris : Seghers.
- Chmiher, T. 2008. *Histoire de la traductologie ukrainienne du XX^e siècle : problèmes clés et périodisation*. Kyiv : Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv.
- Chmiher, T. 2013. *Traductologie ukrainienne du XX^e siècle : bibliographie*. Lviv : Université nationale Ivan Franko de Lviv.
- Gile, D. 2005. *La traduction : la comprendre, l'apprendre*. Paris : P.U.F.
- Grégoire, M., Mathios, B (dir.). 2019. *Traductions et Contextes, Contextes de la traduction*. Paris : L'Harmattan.
- Hrouchevskyï, M. 2022. *Précis de l'histoire de l'Ukraine*. Vol. 2. Rouen : Christophe Chomant éditeur.

Ivanenko, O. 2009. *Relations ukraino-françaises : science, éducation, art (fin du XVIII^e – début du XX^e s.)*. Kyiv : Institut de l'histoire d'Ukraine de l'Académie nationale des sciences d'Ukraine.

Kotchour, H. 2008. *Littérature et traduction*. Vol. 1. Kyiv: Smoloskyp.

Ladmiral, J.-R. 2019. « Le métier du traductologue. De la recherche en traduction. Quels enjeux et quelles perspectives à l'heure actuelle ? ». *Atti della Accademia Peloritana dei Pericolanti. Classe di Lettere, Filosofia e Belle Arti*, n°LXXXIX–XCV, p. 179-194.

Ladmiral, J.-R. 2002. *Traduire, Théorèmes pour la traduction*. Paris : Gallimard.

Oseki-Dépré, I. 2003. « Théories et pratiques de la traduction littéraire en France ». *Le Français aujourd'hui*, n° 3, p. 5-17.

Tchystiak, D. 2022. *Clarinettes solaires : anthologie de la poésie ukrainienne*. Rouen: Christophe Chomant éditeur.

Venuti, L. 2012. *The Translation Studies Reader*. London-New York: Routledge.

Wuilmart, F. 2006. « La traduction littéraire : source d'enrichissement de la langue d'accueil ». *RiLUnE*, n° 4, p. 141-150.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





Les mythes nordiques au service de la littérature de jeunesse : la construction du monde narratif de la série *PAX*

Annelie Jarl Ireman

Département d'études nordiques, ERLIS (EA 4254),
Université de Caen Normandie, France
annelie.jarl@unicaen.fr
<https://orcid.org/0000-0002-1984-5551>

Malin Isaksson

Département langues, Université d'Umeå, Suède
malin.isaksson@umu.se
<https://orcid.org/0000-0003-1800-5080>

Reçu le 30-08-2023 / Évalué le 15-10-2023 / Accepté le 10-11-2023

Résumé

Les mythes nordiques se trouvent au centre de *PAX* (2014-18), une série romanesque suédoise créée par Åsa Larsson, Ingela Korsell et Henrik Jonsson. Les protagonistes de cet *urban fantasy* sont définis en lien avec les héros de la mythologie nordique et les créatures surnaturelles à combattre se distinguent de celles de la littérature et de la culture populaire actuelles, car issues des anciennes légendes populaires suédoises. Cet article, à cheval entre la littérature et la folkloristique, analyse les liens intertextuels mythiques et la réinterprétation des figures folkloriques. Dans une optique de narratologie cognitive sont étudiés les éléments du récit formant les blocs de construction du monde narratif de *PAX* que le lecteur doit créer mentalement. Ainsi se construit le monde mythique *PAX*, entre légendes anciennes et nouvelles, apportant aux jeunes lecteurs des valeurs constructives.

Mots-clés : littérature de jeunesse, folklore suédois, mythologie nordique, intertextualité, culture populaire

Nordic myths in children's literature : constructing the *PAX* story world

Abstract

The Swedish urban fantasy book series *PAX* (2014-18), by Larsson, Korsell and Jonsson, revolves around Nordic mythology and folk legends. The protagonists are defined by heroes from Nordic mythology and the supernatural creatures they fight are far from the ones often seen in literature and in current popular culture as they are modelled on rather unknown folklore figures. Combining literary and folklore studies, this article analyses the mythological strands in *PAX* via examples of revived folklore creatures and intertextual links to Nordic myths. Using a cognitive literary approach, the study further discusses the building blocks that form the blueprint of the *PAX* story world which the readers must mentally construct. The mythical story world of *PAX*, built on old and new legends, provides constructive values and empowering stories for young readers.

Keywords: children's literature, Swedish folklore, Nordic mythology, intertextuality, popular culture

Introduction¹

Le *grimm*, le *draug*, le *vitorm*.... Voilà quelques figures remontées depuis les anciennes croyances suédoises pour faire fonction de blocs de construction du monde fictif de la série romanesque *PAX*. Écrite par Åsa Larsson et Ingela Korsell avec des illustrations en noir et blanc façon comics signées Henrik Jonsson, elle est publiée en Suède en dix tomes entre 2014 et 2018, dont les trois premiers sont traduits en français, par Esther Sermage (Larsson, Korsell, Jonsson 2014-2018). Cet *urban fantasy* pour jeunes lecteurs ne se déroule pas dans un monde parallèle, mais dans une version fictive de la ville de Mariefred². Le monde est reconnaissable comme le nôtre, mais transformé grâce à la présence de figures empruntées à la mythologie nordique et aux anciennes légendes populaires (*folksägen*). Le genre *fantasy* contient un grand nombre de variations. Selon la division établie par la chercheuse britannique Farah Mendlesohn (2008), la série *PAX* n'est pas un *portal or quest fantasy*, puisqu'il ne s'agit pas d'un monde fantastique séparé du monde réel (comme dans l'œuvre de Tolkien). Ce n'est pas non plus un *liminal fantasy* puisque les protagonistes et les lecteurs sont conscients des éléments magiques. En revanche, la série *PAX* peut être vue à la fois comme un *immersive* et un *intrusive fantasy*. Comme l'explique Anne-Stefi Teigland (2020), la catégorie de *fantasy* intrusif regroupe les récits dans lesquels les éléments surnaturels font irruption dans le monde réaliste, créant ainsi du chaos et incitant de la peur, ce qui est le cas de *PAX*³. Le *fantasy* immersif, enfin, sert à définir les œuvres où les éléments fantastiques ont une place naturelle, font partie du monde réel et connu des protagonistes (Teigland, 2020 : 114-115). Dans *PAX*, ces aspects surnaturels ne sont certes pas connus par les gens en général, mais sont évidents pour les personnages initiés, et l'univers ainsi décrit contient, de façon naturelle pour le lecteur, un niveau magique. La frontière entre ces deux catégories est en effet floue, explique Teigland (2020 : 116) et la définition dépend, au final, de la compréhension de chaque lecteur⁴.

¹ Les tâches scientifiques et rédactionnelles de cet article ont été assurées par les deux auteurs à part égales. Annelie Jarl Iremann est spécialisée dans les figures mythiques (cf. parties 1, 3, 4), le folklore (cf. partie 2) et la littérature de jeunesse, tandis que Malin Isaksson est spécialiste de culture populaire (cf. partie 3, introduction, conclusion) et de littérature didactique.

² Mariefred signifie la paix (*PAX*) de Marie, d'où le titre de la série.

³ *PAX* ressemble dans ce sens à la trilogie *Le Cercle des jeunes élus* de Mats Strandberg et Sara Bergmark Elfgren publié en 2011-2013.

⁴ Teigland fait ici référence à Anna Karlskov Skyggebjerg (2005), *Den fantastiske fortelling i dansk børnelitteratur*, Roskilde Universitetsforlag.

Dans ce cadre réaliste et urbain, les jeunes protagonistes, deux frères, vont affronter les créatures surnaturelles tout en gérant leur vie quotidienne : ils doivent notamment s'adapter dans une nouvelle famille d'accueil et école et gérer leur relation avec leur mère alcoolique. Avec un passé difficile, ils ont appris à se méfier des adultes et à se protéger mutuellement. La vie à Mariefred ne sera pas facile et le combat contre le mal devra se dérouler à plusieurs niveaux, entre les soucis de leur vie quotidienne (notamment avec le harcèlement à l'école et la peur des interventions de services sociaux dans la famille d'accueil⁵) et le combat contre les forces obscures. Les auteurs combinent ainsi le genre *fantasy* avec le réalisme social de la tradition suédoise de littérature de jeunesse⁶. À cela s'ajoute une intrigue empruntée du polar⁷, mais aussi des éléments évoquant d'autres médias comme les séries télé et les jeux vidéo. Il s'agit donc d'un genre hybride et nous empruntons à Åsfrid Svensen (2001 : 71) le terme de *récit d'aventure mythique* qu'elle emploie pour les récits fantastiques se déroulant soit dans un monde secondaire, soit dans un cadre réaliste mais qui « se transforme en autre chose que la réalité normale que nous connaissons à travers notre vie quotidienne⁸ ».

Ce genre permet de créer une connexion entre les anciens mythes et les lecteurs d'aujourd'hui. Nous retenons pour cette étude la définition du mythe donnée par Brian Attebery (2014 : 2) dans son livre *Stories about stories* : « [Le terme de] mythe est utilisé pour qualifier un récit collectif qui comprend une vision du monde et permet la croyance⁹ ». Que les auteurs reprennent, interprètent et transforment les mythes n'est pas un phénomène nouveau, ni limité à la littérature de *fantasy*, mais c'est considéré comme l'une des particularités de ce genre. Comme le constate Attebery (2014 : 2-3), ces auteurs s'inspirent en effet d'un grand nombre de genres narratifs et puisent dans des mythes de toutes les époques et aires linguistiques, construisant de nouvelles façons de comprendre les anciennes croyances et histoires. *PAX* contient un jeu intertextuel mythique puisque les protagonistes sont définis en lien avec des figures de la mythologie nordique et les créatures folkloriques font partie intégrante de l'univers de la série. Selon Marc Egeldinger (1997 : 11), l'intertextualité n'est pas uniquement littéraire mais aussi mythique et sert à « construire un univers relationnel, un univers d'alliances et de connexions, favorisant la libre circulation entre les œuvres ; elle est le lieu de leur confrontation et de leur cohabitation dans le langage ». Tout en contenant un enjeu mémoriel, l'intertextualité se définit par un « travail d'appropriation et de réécriture qui s'applique à recréer le sens, en invitant à une lecture nouvelle » (Egeldinger, 1997 : 11). La présence mythique est fréquente en littérature de jeunesse qui contient souvent un

⁵ Le niveau réaliste avec une critique sociale importante ne pourra pas être développé ici mais le sera dans un article ultérieur.

⁶ Voir par exemple le chapitre sur la Suède dans Delbrassine (2006).

⁷ Åsa Larsson est aussi auteure de polars.

⁸ « forvandler den til noe annet enn den normale virkeligheten vi kjenner fra vår hverdag ». Toutes les citations en langue étrangère de l'article sont traduites par les auteurs.

⁹ « [...] *myth* is used to designate any collective story that encapsulates a world view and authorizes belief ».

aspect didactique important ; la mythologie et le folklore font partie du patrimoine culturel à transmettre aux enfants. Or la mémoire collective ne cesse d'être reconfigurée. Comme le souligne Nathalie Prince (2015 : 8), les personnages mythiques « traversent le temps », « sont comme immortels et même transgénériques » et « se reconnaissent, se réécrivent, se réincarnent ». Une fois sorti de son contexte original, le mythe ne doit pas seulement être expliqué mais aussi réinterprété pour servir d'autres objectifs. Comme l'explique Attebery (2014 : 3-4), le choix d'un auteur de reprendre une telle figure entourée de mystère implique donc un positionnement par rapport aux croyances anciennes et cela redéfinit la relation entre les lecteurs modernes et les mythes.

Karin Mossed (2017 : 44) constate dans son article sur la religion et la mythologie dans la littérature de jeunesse que les mythes nordiques sont devenus plus importants ces dernières années, notamment dans les livres de *fantasy* écrits par des auteurs nordiques. La mythologie nordique, connue principalement à travers la littérature eddique, est aussi fréquemment réinterprétée dans la culture populaire¹⁰. Les créatures folkloriques issues des légendes populaires suédoises vivent, elles aussi, une renaissance aujourd'hui¹¹. Dans les légendes populaires, ces créatures peuvent avoir plusieurs formes et caractéristiques selon le lieu, mais ont subi une généralisation dans des ouvrages de vulgarisation, tel le livre de Johan Egerkrans (2013) dans lequel se trouvent la plupart des créatures reprises dans *PAX*. Notre sujet se trouve ainsi à cheval entre la littérature et l'étude folklorique et nous nous appuyons sur les recherches de Beng af Klintberg (1986) et Ebbe Schön (2001) qui ont analysé l'image des êtres surnaturels dans les publications écrites de ces légendes, évoquant les croyances des Suédois à travers les siècles. Les légendes ont une certaine crédibilité réaliste, à la différence des contes considérés comme fictifs. Comme l'explique Schön (2001 : 7), on racontait ces récits courts et concrets pour se divertir, mais aussi pour transmettre le savoir et les valeurs et mieux comprendre la dimension spirituelle de la vie. Les auteurs de *PAX* ont choisi de reprendre des créatures folkloriques moins connues que les trolls, régulièrement présents dans la littérature de jeunesse¹² et la culture populaire¹³, ce qui permet en effet de populariser des figures oubliées tout en leur donnant une forme moderne. Selon Attebery, les auteurs de *fantasy* cherchent leur inspiration dans des cultures de plus en plus éloignées, pour créer des univers originaux et éviter d'imiter Tolkien et d'autres œuvres marquantes. Il s'agit d'une « cosmopolitisation¹⁴ » (Attebery, 2014 : 6) du genre, mais comme cela est le cas avec *PAX*, il est aussi possible de creuser plus

¹⁰ Les films Marvel sur Thor, les séries télé *Loki* et *Ragnarök*, la série de livres sur Magnus Chase de Rick Riordan, pour n'en citer que quelques-uns. Pour des exemples de littérature de jeunesse, voir Karin Mossed (2017 : 40-46).

¹¹ Par exemple : Le manga *Nidur* (2022) de Linn Olsson, les séries télé *Jordskott* (2015-17) et *Nisser* (2021), le roman *La chasseuse de trolls* (2012) de Stefan Spjut.

¹² Voir Jarl Iremann (2011).

¹³ Citons, à titre d'exemple, le film *Troll* (2022), le film d'animation *Les trolls* (2016), le jeu de rôle *Dungeons & Dragons*.

¹⁴ « cosmopolitanization ».

profondément parmi les figures de son propre pays. Le savoir nécessaire est plus facilement accessible aux auteurs qui évitent en même temps des problèmes d'appropriation culturelle. En outre, cela permet une exportation de ces éléments du folklore suédois vers un public international (dans l'esprit d'une cosmopolitisation). Or les jeunes lecteurs, en Suède ou ailleurs, manquent probablement de clés pour interpréter les allusions à la mythologie et ne connaissent pas ces créatures surnaturelles. Plus les auteurs puisent dans les sources inconnues, mieux ils doivent fournir dans l'œuvre le savoir nécessaire à la compréhension du monde narratif.

Les personnages, avec leurs caractéristiques et capacités, sont les points d'entrée dans un univers fictif, selon les théories cognitives développées par Alan Palmer (2004). Ils constituent ainsi les blocs de construction fondamentaux à partir desquels le monde narratif *PAX* se laisse bâtir. Les lecteurs cherchent en effet à comprendre l'univers littéraire à travers les « esprits des personnages¹⁵ » (Palmer, 2004 : 12). À l'instar des inférences quotidiennes que nous faisons sur les états émotionnels ou intentionnels des personnes qui nous entourent, nous tirons des conclusions sur les pensées et les sentiments des personnages littéraires (Palmer 2004 : 138-39). De cette manière se construit un monde narratif peuplé de ces personnages, dont les héros mais aussi leurs adjutants et ennemis. En outre, l'œuvre s'adresse à un jeune public qui grandit à une époque de récits sérialisés et multi-médialisés, ce qui influence sur le choix du format des auteurs. Les références à la culture populaire apportent ainsi d'autres blocs de construction.

Dans cet article, nous étudierons donc la présence et la fonction des mythes dans *PAX*, à travers quelques exemples en lien avec la grande ou la petite mythologie. Nous montrerons comment ces éléments sont introduits dans le texte et réinterprétés par rapport aux sources anciennes par une intertextualité aussi avec la culture populaire internationale actuelle, pour ainsi s'adapter aux jeunes lecteurs. De ces derniers est demandée une lecture active leur permettant non seulement d'accomplir le monde narratif de *PAX* grâce aux connaissances acquises sur les personnages et aux autres blocs de construction, mais aussi d'en tirer des leçons valables pour la vie d'aujourd'hui.

1. De la mythologie nordique aux protagonistes de *PAX*

À l'instar de bien d'autres récits d'aventures mythiques, le tome 1 de la série commence *in medias res*, suscitant dès la première page un suspens ainsi que des questions. Après avoir instauré le cadre fantastique en présentant une créature surnaturelle et fait comprendre au lecteur qu'il y a une bibliothèque magique, lieu sacré, à défendre et qu'une lutte entre le bien et le mal aura lieu, les personnages principaux sont introduits en lien avec la mythologie. Les deux garçons protagonistes ont de vieux

¹⁵ « the minds of characters ».

prénoms nordiques et portent des colliers représentant une aile de corbeau, en forme de V pour Viggo (10 ans) et d'A pour Alrik (11 ans), signe de leur lien avec Odin et donc de leur statut d'élus. Comme l'un des gardiens de la bibliothèque magique, Estrid, explique à son frère et au (jeune) lecteur manquant peut-être ce savoir : « Le dieu Odin est toujours entouré de deux corbeaux, ses aides de camp, en quelque sorte. Ils sont rusés et apprennent vite¹⁶ » (PAX 1 : 18). Comme un corbeau déployant avec la même force ses deux ailes, les frères sont ambidextres, mais pour ce qui est du reste, ils semblent d'abord ordinaires, conformément aux codes du genre. À la lumière des propos d'Estrid, le lecteur comprend que les frères corbeaux, comme on les appellera dans la série, sont rapprochés aux qualités de guerriers qui leur viendraient d'Odin. Ils vont se montrer capables de détermination et de courage, aptitudes qui leur serviront dans le combat contre les êtres surnaturels, mais aussi pour apprendre à refaire confiance aux adultes et à se reconstruire. Les récits d'aventure mythiques sont ancrés dans la tradition orale et discutent de la même façon des questions existentielles : Il s'agit pour les protagonistes d'apprendre à faire les bons choix, à distinguer le bien du mal, à résoudre des conflits (intérieurs et extérieurs), à combattre les forces obscures de l'existence humaine (Teigland, 2020 : 116-117). En outre, les corbeaux sont réputés pour être rusés et même voleurs¹⁷ et Viggo est un pickpocket habile. Peu doué pour la lecture, c'est pourtant souvent lui qui trouve la solution aux problèmes grâce à son bon sens. Il se découvre le don de télékinésie, ce dont il arrivera à se servir une seule fois, lors du combat final. Alrik, courageux et protecteur, a des prémonitions à travers l'eau et possède une autre forme d'intelligence que son frère. Magnar et Estrid, les gardiens de la bibliothèque magique, portent le nom de famille de Mimer et c'est surtout ce premier qui incarne la sagesse de cette figure mythologique. Il est capable de trouver des réponses dans les livres anciens tout comme Mimir (Mimer en suédois) sait tout grâce à l'eau du puits qu'il garde (Henriksson, 1992 : 230). Sa sœur Estrid est une sorcière avec un bâton de combat et de magie qu'elle refuse d'utiliser au début de l'œuvre. C'est généralement grâce à la bibliothèque et ses gardiens que les garçons trouvent des réponses, procédé qui rend possible la transmission de savoir au lecteur. À travers les fragments donnés, l'intérêt du lecteur pour cet héritage culturel peut également s'éveiller.

Les gardiens de la bibliothèque ont un frère, appelé Henry *hé hé*, qui se laisse interpréter comme une version désacralisée d'Odin par la ressemblance physique : il n'a qu'un seul œil. Quand le dieu voyage sur le dos de son cheval Sleipnir, il est souvent vêtu d'une cape et d'un chapeau à bord tombant pour cacher qu'il est borgne et ainsi éviter d'être reconnu (Henriksson, 1992 : 50). Henry *hé hé*, lui, monte sur un vélo bizarre vêtu d'un manteau qui vole au vent et se montre la première fois à Viggo le visage caché dans

¹⁶ Les références aux romans de la série PAX renvoient au numéro du tome en question. Dans la bibliographie, tous les titres se trouvent aux noms des auteurs : Larsson, Korsell et Jonsson.

¹⁷ Voir les expressions françaises « chaparder comme un corbeau (ou une pie) » et « malin comme un corbeau » et leurs équivalences dans d'autres langues.

une capuche sombre. Il n'a certes pas de pouvoir magiques comme Odin, mais sait faire des tours de magie. Figure ridicule et marginale, son image est *a priori* éloignée de celle du chef des Ases (qui ne manque certes pas de traits comiques dans les sources), mais à sa façon, il a une compréhension certaine du monde autour de lui. Très humain en apparence et tué par les puissances du mal, il continue d'aider les frères à travers les rêves, ce qui suggère une transcendance vers une existence divine.

Viggo et Henry *hé hé* se sentent étrangement proches et se ressemblent sur certains points, tout comme Odin dans la mythologie apprécie Loki malgré son côté obscur et se reconnaît en lui, puisqu'il est lui-même par moments traître et grivois (Egerkrans, 2018 : 76). Il est en effet possible de faire un lien entre Viggo et Loki. En tant que héros, il n'est pas maléfique mais fait parfois du mal par égoïsme ou par inconscience. Comme son prédécesseur mythique, ce *trickster* se fait parfois prendre dans ses propres manigances et doit subir les conséquences de ses actions. Si les autres s'énervent à cause de ses tours, ils ne peuvent rester longtemps en colère contre lui car il a toujours une réponse drôle à donner. De même, Loki est apprécié à Asgard grâce à ses répliques pertinentes et sa vivacité d'esprit (Egerkrans, 2018 : 74). Malgré ses mauvaises actions, il finit en général par sauver les dieux et ils lui pardonnent tout, jusqu'au moment où il provoque la mort de Balder. Viggo, lui, provoque malgré lui la mort tragique de Henry *hé hé*. Personne ne le lui reproche, mais la culpabilité de cet acte mènera à son sacrifice final. En effet, Viggo meurt à la fin du dernier tome, ce qui est susceptible de produire un effet de choc sur le lecteur, qui peut cependant y trouver du sens grâce aux connaissances acquises sur les protagonistes. Comme les deux frères ont la capacité d'entrer dans le monde des rêves grâce à leur nature de corbeau, ils peuvent aussi voyager entre les mondes. Dans le livre, cette information vient de la jeune sorcière Iris qui transmet l'hypothèse que les corbeaux d'Odin sont en réalité lui-même puisqu'il a la capacité de se transformer (PAX 9 : 121). Après sa mort, Viggo semble revenir sous forme de corbeau, pour se percher sur l'épaule d'Alrik. Est-il alors, comme Loki et Odin, un métamorphe ayant pris la forme d'un oiseau ? Ou bien est-il en réalité une incarnation de Hugin, le corbeau (l'esprit ?) d'Odin, qui continue d'exister et communiquer depuis le monde des morts ? Au lecteur d'interpréter cette fin ouverte.

2. Les êtres des légendes populaires réinterprétés

Le cadre mythique nordique est donc dès le début de la série instauré par les liens entre les personnages et les dieux de la mythologie. Chaque tome de *PAX* met ensuite en scène une figure folklorique principale dont la plupart représentent le mal que les héros doivent combattre. Prenons comme exemple le *grimm*, un véritable monstre : lourd comme deux loups et avec des griffes acérées. Pour le combattre, les frères doivent se renseigner dans la bibliothèque magique sur les chiens démoniaques et sur les loups-garous et autres types de métamorphes, c'est-à-dire des humains prenant la forme d'un animal. Les légendes populaires nous informent qu'un tel état est provoqué par un sort

et que pour se libérer, il faut, sous la forme animale, être appelé par son propre nom (af Klintberg, 1986 : 53).

Alrik apprend cela dans un livre, mais également une autre méthode : fabriquer « une corde de Gleipner » (*PAX* 2 : 94), solution qui ne vient pas du folklore mais est une allusion à l'histoire mythologique racontant comment le loup Fenrir se fait piéger par les dieux. Selon Snorri, ce lien capable d'emprisonner le grand loup est fabriqué par les Elfes noirs « à l'aide de six ingrédients : le bruit [du pas] des chats, la barbe des femmes, les racines des montagnes, les tendons des ours, le souffle des poissons et la salive des oiseaux » (Sturluson, 1991 : 63). Dans *PAX*, il est expliqué qu'un tel lien placé autour du cou d'une personne en forme de loup, la ré-métamorphoserait en humain, idée qui vient des légendes du nord de la Suède, selon lesquelles les Lapons savaient se transformer en ours ou en loup en traversant trois fois une ceinture fermée, et pareil mais les pieds d'abord pour redevenir humain¹⁸. Les deux phénomènes sont confondus dans *PAX* et les héros comprennent qu'ils doivent fabriquer une corde de Gleipner pour redonner au monstre sa forme réelle. Si la tâche semble impossible, les garçons décident qu'une certaine liberté face aux textes anciens s'impose. Ils coupent en lanières une écharpe en soie puis laissent un chat marcher dessus. Ils ouvrent le bec d'une perruche pour y enfoncer un bout de corde. Ils prennent des poissons fraîchement pêchés et les font « respirer sur la soie, par la bouche et par les ouïes – on n'est jamais trop sûr » (*PAX* 2 : 117). Pour ce qui est de la barbe de femme, ils proposent d'enlever un poil du menton de leur mère d'accueil. En guise de racines des montagnes, ils prennent tout simplement un bout de lave qu'ils trouvent grâce à une recherche *Google* et ils finissent par trouver chez Henry *hé hé* de vieilles raquettes de neige avec un filet en tendons d'ours. Armés de leur esprit créatif et de l'Internet, les héros créent ainsi une corde de gleipner moderne. Outre l'apport de l'humour au récit, cela ajoute du suspense. Peut-on vraiment modifier autant et vaincre tout de même le *grimm* ?

Un troisième élément mythique est introduit quand Alrik comprend que la bête est un *grimm d'église*. Dans les légendes du sud de la Suède, le *grimm* est un animal enterré vivant lors de la construction de l'église qui revient pour chasser ceux qui dérangent la paix du lieu (af Klintberg, 1986 : 38). Dans le combat, les garçons réussissent à mettre la corde autour du cou de la bête qui se transforme alors en un petit chien connu des protagonistes. Celui-ci l'enlève pour se transformer de nouveau, mais le monstre finit par être vaincu. En tant que lecteur, on peut se poser des questions. Comment la créature peut-elle prendre la forme de chien, puisqu'elle n'est pas un métamorphe mais bel et bien morte en tant que *grimm* ? En mélangeant les différents mythes : sur le *grimm*, le métamorphe et la corde de Gleipner, c'est une toute nouvelle créature qui est créée : à la fois métamorphe et monstre, à la fois vivante et morte. Cela permet de

¹⁸ Voir par exemple la légende « Lappen kröp genom ett bälte tre gånger » (af Klintberg, 1986 : 306-307).

rendre l'intrigue plus complexe et créer un mystère que le lecteur doit résoudre, en même temps que les personnages.

Certains êtres folkloriques dans *PAX* s'avèrent être des représentantes du bien, comme le *vitorm* (serpent blanc) du tome 8. Ce grand serpent ou dragon est présent dans la mythologie sous le nom de Nidhög. C'est aussi le personnage éponyme du célèbre conte populaire *Kung Lindorm* (Le Roi Dragon). Dans les légendes suédoises, c'est parfois le roi des serpents, d'une grande intelligence et à la crinière blanche. Les personnes ayant une sagesse hors du commun en avaient mangé, et ainsi récupéré le savoir de l'animal mythique (af Klintberg, 1986 : 47). Dans d'autres légendes, le *vitorm* peut se mordre la queue pour avancer rapidement comme une roue et c'est un monstre dangereux qui dévore les hommes et le bétail (af Klintberg, 1986 : 39). Pour le tuer, il faut le faire passer par trois feux, ce qui l'oblige à rester dans le troisième, réduit en cendres (Egerkrans, 2013 : 122).

Les recherches des protagonistes révèlent en effet qu'un tel serpent est dangereux et que si on le mange, on obtient des connaissances magiques. Les auteurs laissent donc une seule créature représenter les deux types de serpents des légendes et ajoutent un élément qui permet d'avoir accès à la sagesse de la créature sans la tuer : il suffit de boire ses larmes, modification qui correspond à la valeur actuelle de respect pour les animaux. Le serpent transmet d'abord aux héros l'information que la sorcière noire prévoit de réveiller une horrible bête endormie sous la bibliothèque magique, puis intervient physiquement en montant à travers les toilettes (référence aux légendes urbaines de ce type) pour s'attaquer à la sorcière noire qui a emprisonné Iris. Il se fait tuer par trois anneaux de feu, mais ses larmes et son sacrifice permettent à Iris de se libérer. Or au lieu d'être réduit en cendres comme il aurait dû suivant les légendes populaires, son corps reste intact et la sorcière le mange devenant ainsi plus puissante.

À travers son aspect physique, en forme de branches et de racines, le *vitorm* est dépeint comme un esprit de la nature qui la protège et qui partage avec les humains sa sagesse ancestrale, devenant ainsi à la fois un symbole écologique facilement identifiable pour le lecteur moderne, et un simple animal que l'homme n'a plus le droit de tuer pour son intérêt personnel. Cet exemple enseigne surtout aux lecteurs qu'il faut connaître l'autre avant de le juger. Parmi les monstres se trouve aussi le bien, parmi les êtres humains se trouvent les monstres véritables.

3. Entre mythes nordiques et culture populaire internationale

L'adaptation des figures mythiques se fait avant tout par des références à la culture populaire, ce que nous verrons à travers l'exemple des sorcières. La structure de la série ressemble à un format récurrent dans les séries télévisées : chaque épisode met en scène un ennemi que les héros doivent vaincre, mais à travers toute la saison il y a un

big bad, un ennemi puissant qui contrôle d'autres monstres et qui sera vaincue dans l'épisode final¹⁹. Dans *PAX*, il s'agit de la sorcière noire (*svarthäxa*), qui se trouve derrière la plupart des attaques car elle cherche accès au pouvoir de la bibliothèque magique. Les légendes populaires suédoises mentionnent rarement des *häxor*, mais certaines femmes étaient autrefois vues comme maléfiques (*trollpackor*) (af Klintberg, 1986 : 47-49). Elles pouvaient voler du lait des fermes voisines, en envoyant un être fabriqué par magie. Dans *PAX 4*, la sorcière commande un tel *spiritus*, qui évoque en même temps les zombies mangeurs de cerveaux et les mythes urbains sur les insectes s'introduisant dans les organes internes pour y faire leur nid. Il est compréhensible que les auteurs de *PAX* aient choisi le terme de *häxa* parce que c'est le mot utilisé aujourd'hui, connu par les lecteurs à travers le cinéma et la littérature. Cette sorcière dans *PAX* est une figure culturellement hybride qui ne s'inscrit pas dans la tendance actuelle de banalisation des figures mythiques méchantes dans la littérature de jeunesse²⁰ et ne représente pas non plus l'archétype de la bonne sorcière (profondément humanisée) développé au XXI^e siècle. Au contraire, elle est monstrueuse : perverse et tyrannique, démontrant une grande inventivité pour arriver à ses fins. Sa véritable nature est cachée sous sa forme d'infirmière de l'école : le mal se trouve là où on l'attend le moins. Il est d'ailleurs intéressant de noter que c'est son caractère humain, au sens négatif du terme (égoïste, ambitieuse, manipulatrice), qui la rend si inquiétante, mais aussi vulnérable puisque c'est son orgueil qui provoque sa fin. Estrid est en revanche une bonne sorcière, tout comme Iris. Elles savent toutes les deux qu'une sorcière n'a pas le droit de faire de la magie en dehors du jeudi et jamais contre des humains. Selon les croyances populaires, ce jour était effectivement important dans la mesure où les sorcières avaient alors plus de magie. Dans *PAX*, cette idée est transformée en une interdiction respectée par les bonnes sorcières et ignorée par la sorcière noire, ce qui lui donne un avantage. La réinterprétation des éléments mythiques permet ici de différencier le bien du mal. En tant que représentante du bien, Iris se fait aider par la nature et agit en harmonie avec elle, tandis que la sorcière noire domine et force les êtres magiques.

L'arme principale des sorcières modernes est leur bâton, comme celui de Gandalf dans *Le Seigneur des anneaux*, qui renvoient aussi vers les films d'aventures où on se bat avec des pieux sans magie. Les sorcières des croyances populaires n'avaient pas de tels bâtons. Grâce à Iris, nous apprenons que le balai souvent dessiné à côté d'une sorcière est en réalité un bâton de sorcellerie déguisé en objet ordinaire. Un attribut en forme d'outil de ménage n'est pas valorisant pour une jeune femme actuelle, une modernisation de l'image de la sorcière est nécessaire. En outre, Estrid est en relation avec son bâton ce qui confère à celui-ci une conscience et le transforme en partenaire. Il a même grandi en même temps qu'elle. Cette relation spéciale évoque celle entre

¹⁹ Voir *Buffy the Vampire Slayer* (1997-2003) et *The Vampire Diaries* (2009-2017). Voir Isaksson (2011).

²⁰ Voir à ce sujet par exemple Perrot (2015).

Harry Potter et sa baguette magique. Le lecteur soupçonnera rapidement et à juste titre qu'Estrid et son bâton vont accomplir des exploits avant la fin de la série.

4. L'accomplissement du monde mythique

Le jeune public d'aujourd'hui est habitué aux récits sérialisés (mangas, séries télé, jeux vidéo). On retrouve dans *PAX* ce format et certaines caractéristiques fréquentes dans les récits d'aventure mythiques, à savoir des protagonistes facilement repérables d'un tome à l'autre et un développement reposant sur l'accroissement de leurs aptitudes et pouvoirs. Le rôle du lecteur est de construire les « esprits » des personnages, en réalisant « des conjectures et des hypothèses préliminaires sur leur fonctionnement mental²¹ » (Palmer 2004 : 16). Leurs capacités, potentialités et attributs spécifiques occupent une place centrale dans la construction du monde narratif et constituent des indices de ce qu'ils seront amenés à faire au fil des romans. Ainsi les talents acrobatiques et télékinésistes de Viggo sont utiles pour s'enfuir quand c'est nécessaire mais seront essentiels lors de la scène finale. L'hydromancie d'Alrik représente un avantage certain à Mariefred, ville située sur le lac Mälär dont l'eau s'infiltré jusque dans les galeries souterraines de la bibliothèque magique. Ces capacités activent chez les lecteurs la construction d'un monde narratif façon jeu vidéo dans lequel les potentialités des personnages leur permettent de deviner ce qui se passera ensuite. Ce procédé est renforcé par les *cliff-hangers* à la fin de chaque tome, qui poussent les lecteurs à imaginer la suite et s'inscrivent dans une intention pédagogique de les encourager à continuer la lecture. Les informations trouvées dans les livres de la bibliothèque représentent d'autres blocs de construction pour savoir quelles ressources il faut aux héros pour combattre les créatures surnaturelles. Comme on l'a vu à travers l'exemple de la corde de Gleipner, les garçons choisissent souvent des méthodes inventives pour arriver à leur but. Leur ruse et leur esprit créatif sont des potentialités que le lecteur va associer de plus en plus étroitement avec eux jusqu'à ce qu'elles deviennent des traits de caractère dont on peut prévoir l'utilité pour les conflits à venir. En avançant dans la série, les frères doivent atteindre des niveaux supérieurs en confrontant des menaces nouvelles et plus difficiles selon la logique narrative des jeux vidéo.

Lors de la bataille finale dans les deux derniers tomes, les blocs de construction de l'univers *PAX*, avec les liens intertextuels à d'autres univers fictifs activés dans l'esprit des lecteurs, s'unissent comme l'a noté Per Israelsson (2018) dans sa critique sur la série. Les personnages humains à côté d'Alrik et Viggo ont pour fonction principale de leur apporter du soutien. La sagesse et le calme de Magnar, le pouvoir magique bienveillant d'Estrid et d'autres valeurs prônées par les forces du bien forment un message de solidarité et d'amitié. Les deux garçons sont également soutenus par leur famille d'accueil, malgré les tentatives de la sorcière noire de briser ce nouveau lien.

²¹ « of provisional conjectures and hypotheses about their mental functioning ».

En revanche, leur mère pose problème tant par son absence que par sa présence intermittente et la sorcière noire saura se servir de cette faiblesse pour déstabiliser les frères. L'unité et la solidarité, éléments essentiels de l'univers *PAX*, vont toutefois persévérer. La protection de la bibliothèque magique est un travail d'équipe, ce que Magnar souligne à plusieurs reprises : si les forces du mal réussissent à semer la discorde, la bibliothèque s'écroulera. Par contraste, le mal se renforce par des gens méfiants, égoïstes et même xénophobes qui sont facilement manipulés par la sorcière noire. L'intrigue du tome 7 est par exemple construite autour d'une créature appelée la *pesta*, mais qui n'existe pas en fin de compte. Ce sont les rumeurs, lancées par la sorcière noire et répandues sur Instagram par les habitants, qui y représentent la menace. Les lecteurs sont ainsi avertis contre les dangers de notre société où les réseaux sociaux peuvent empoisonner de manière plus efficace et virulente que la peste autrefois.

La bataille finale met en scène un *draug*. La *big bad* de la série, la sorcière noire, se révèle alors peu puissante par rapport à ce revenant destructeur qui « choisit toujours le plus fort²² » (*PAX* 10 : 54), selon un ouvrage de la bibliothèque qui donne aussi les moyens de le vaincre. Les capacités des personnages s'activent alors et du lecteur est exigé un travail cognitif avancé. Afin de comprendre cette bataille, il doit avoir en tête les blocs de construction nécessaires, qu'ils viennent de la mythologie et des légendes (tant en version originale qu'en version *PAX*) ou de la culture populaire. Estrid assume enfin sa nature de sorcière et lutte à côté d'Iris, mais se fait ainsi choisir par le *draug*. Sur le point d'être possédée par lui, elle est sauvée par la soif de pouvoir de la sorcière noire qui choisit librement de prendre sa place. Alrik, lui aussi au comble de ses capacités, « fait un avec tout ce qui vit dans l'eau²³ » (*PAX* 10 : 116) et réussit ainsi à noyer le *draug*/la sorcière noire. Grâce à son don pour l'acrobatisme, Viggo grimpe jusqu'au toit pour ensuite mobiliser sa télékinésie pour envoyer l'équipier de la sorcière noire vers le sol sur une tuile détachée.

Quand Viggo meurt pour sauver les autres et par extension le monde, c'est un sacrifice héroïque, selon les codes du genre. La représentation mythique des frères passant entre les mondes tels les corbeaux d'Odin et l'exemple de la mort de Henry *hé hé*, permettent au lecteur de croire à la possibilité du retour de Viggo sous une autre forme.

Conclusion

Le monde que construisent les auteurs de *PAX* est donc peuplé de créatures dont le lecteur peut se faire une idée grâce aux informations fournies (et aux nombreuses illustrations) dans les livres. Ainsi s'esquisse chez lui une représentation mentale de

²² « väljer alltid den starkaste ».

²³ « känner att han är ett med allt levande som finns i vattnet ».

l'univers de *PAX*, de ses enjeux, ses limites et ses possibilités. Si l'œuvre transmet généralement le savoir nécessaire pour comprendre les éléments mythiques à travers les explications des personnages, elle incite également le lecteur curieux à chercher des informations en dehors du livre, voire de découvrir les anciennes sources qui sont citées. Cette série aux intentions pédagogiques peut fonctionner comme une porte d'entrée vers ces traditions littéraires dans un enjeu mémoriel. Le recours aux mythes a également pour objectif de valoriser la culture et l'histoire de la Suède lesquelles sont non seulement transmises à la jeune génération de lecteurs en Suède dans une tentative de reconquête culturelle face à la domination américaine en culture populaire, mais aussi exportées, dans l'idée d'une cosmopolitisation. La mémoire culturelle se construisant aujourd'hui notamment à travers les livres, les films et les jeux, le monde de *PAX* réintroduit des figures du folklore au moins aussi intéressantes que les trolls et autres créatures fréquentes dans la culture populaire internationale, mais qui sont en même temps reconnaissables grâce aux codes du récit d'aventure mythique. Les figures mythiques nordiques peuvent en effet attirer des lecteurs étrangers par leur exotisme, phénomène qui dans le livre est renforcé par d'autres éléments scandinaves, comme le climat rude et les plats étranges.

Les figures mythiques sont réinterprétées et complexifiées avec une grande liberté, altération qui risque de troubler la mémoire collective autour d'elles, mais n'oublions pas que le mythe « s'universalise en s'actualisant », comme le précise Sylvie Servoise (2015 : 217). L'image transmise de ces créatures est surtout nuancée dans le sens où elles ne sont pas toujours méchantes. Les frontières entre le bien et le mal sont floues, ce qui n'est pas rare dans la culture populaire actuelle. Un monstre peut devenir un allié (tel le *vitorm*) et un petit chien peut s'avérer un dangereux *grimm*. Même une figure mythologique comme Loki, incarnation du mal et de la trahison, devient dans sa version *PAX* un garçon qui assume ses erreurs et se sacrifie pour les autres, tandis que la méchanceté de la sorcière noire est définie par son caractère humain.

L'intertextualité mythique crée un lien avec le lecteur et apporte d'autres niveaux de lecture, mais l'enfant n'a pas besoin de comprendre toutes les références pour lire l'histoire passionnante qu'est *PAX*. Comme le souligne Maria Nikolajeva (2010), ce n'est pas parce que les jeunes lecteurs n'arrivent pas toujours à identifier l'intertextualité qu'il ne faut pas en parler car cela crée une continuité par rapport à la littérature antérieure et permet à l'auteur d'élever le statut du livre. *PAX* attirent en effet également des lecteurs adultes qui ont sans doute davantage d'outils pour compléter le jeu intertextuel, apprécier les clins d'œil des auteurs et le côté humoristique de la modernisation des créatures surnaturelles ; c'est donc un exemple de littérature *crossover*²⁴, susceptible

²⁴ Le terme de *cross-over* est utilisé pour parler des œuvres qui abolissent la frontière entre livres pour adultes et livres pour enfants. Ces dernières décennies, le terme définit avant tout les livres écrits pour un jeune lectorat mais qui attirent aussi des lecteurs adultes.

d'intéresser plusieurs générations. Or même le lecteur expérimenté peut rester perplexe face à l'utilisation des mythes dans la série car il s'agit de la modalité mythographique que Nathalie Prince (2015 : 11) appelle des « résurgences mythiques ». Celles-ci sont sans aucun doute volontaires, mais au lieu de créer un réseau de correspondance facilement identifiable avec les figures issues des mythes, cette modalité a principalement pour fonction de créer une intrigue passionnante.

L'intertextualité mythique n'aide donc pas le lecteur à entièrement comprendre la mort de Viggo, mais la fin ouverte est un phénomène récurrent dans la littérature de jeunesse suédoise de ces dernières décennies²⁵. On exige au jeune lecteur d'interpréter et ainsi participer à l'accomplissement du livre, à la création du monde fictif. Dans *PAX*, « la participation du lecteur est accentuée et supposée²⁶ », dit Israelsson (2018 : 62). Il est certes rare dans la littérature de jeunesse de voir le personnage principal mourir et cela risque de décevoir le lecteur, mais la fin ouverte lui permet de décider à quel point celle-ci est (mal)heureuse. Il peut imaginer une suite pour Viggo et choisir de ne pas voir la mort comme définitive, ce qui forme un parallèle avec les principes des jeux vidéo où il est tout à fait possible de mourir pour continuer l'aventure sous une autre forme.

PAX est un bon exemple d'interactions culturelles au sens large, non seulement avec les récits mythiques, mais aussi en dialogue avec la culture populaire internationale d'aujourd'hui. Ces références ne constituent pas d'obstacle pour les jeunes lecteurs, au contraire, elles créent un cadre reconnaissable dans cet univers littéraire nouveau. La structure des jeux vidéo est reprise dans la manière dont les protagonistes acquièrent au fur et à mesure les outils nécessaires pour progresser vers la bataille finale contre le mal. Le schéma narratif avec les dix tomes et un *big bad* vaincu à la fin de la série et des ennemis moins dangereux combattus dans chaque livre, se rapproche des séries télé, notamment d'*urban fantasy*. Les personnages ont des attributs et qualités inspirés des classiques du genre, comme *Le Seigneur des anneaux* et *Harry Potter*.

Pour combattre le mal, nos frères corbeaux ont, en fin de compte, peu de capacités magiques. La télékinésie de Viggo et les prémonitions à travers l'eau d'Alrik sont peu fiables. Si elles servent dans la bataille finale, elles ne suffisent pas pour résoudre les véritables problèmes des garçons, avec leur mère et leurs harceleurs à l'école. Or, ils développent en même temps d'autres qualités leur permettant de gérer leurs conflits intérieurs et extérieurs. Ils combattent leurs propres forces obscures et apprennent à faire confiance aux autres pour réussir. Les jeunes lecteurs apprennent ainsi avec eux le courage, le respect, la sincérité, l'entraide et le sacrifice, à l'intérieur d'un monde mythique où les enfants peuvent agir sans les limitations réelles liées à leur âge. Ils apprennent aussi à ne pas abandonner. Si les légendes populaires évoquaient les

²⁵ Voir par exemple Nikolajeva (2010 : 60-62).

²⁶ « läsarens delaktighet betonas och förutsätts ».

rencontres entre les créatures surnaturelles et les gens qui ensuite devaient subir les conséquences, *PAX* insiste sur les capacités des héros pour les combattre. Ils n'ont certes aucun pouvoir contre l'alcoolisme de leur mère ou les décisions arbitraires des services sociaux, mais ils n'ont pas à subir ces phénomènes surnaturels, ils peuvent les éliminer, ce qui est rassurant pour le jeune lecteur. Si c'est possible de surmonter les problèmes dans le cadre de la fiction, il l'est peut-être aussi dans le quotidien d'un adolescent. Il s'agit de prendre le contrôle sur sa propre vie, ce qui est un élément essentiel de la quête d'identité, thématique centrale dans la littérature de jeunesse, quel que soit le genre.

Deux des fonctions principales des légendes populaires sont donc reprises dans *PAX* : divertir et transmettre du savoir et des valeurs. La série enseigne que les qualités telles que la gentillesse et l'ouverture d'esprit jouent un rôle crucial dans la lutte contre le mal, quelle que soit sa manifestation. Le retour de ces figures mythiques nous montre enfin que même si la société a changé depuis l'ancienne société rurale décrite dans les légendes, les êtres humains (les enfants inclus) ont toujours besoin d'imaginer un monde magique pour tenter de comprendre l'existence et de questionner notre façon de vivre ensemble – ce que les croyances populaires ont toujours permis de faire.

Bibliographie

- Attebery, B. 2014. *Stories about stories : Fantasy and the remaking of myth*. Oxford : Oxford University Press.
- Delbrassine, D. 2006. *Le roman pour adolescents aujourd'hui : écriture, thématiques et réception*. Créteil : CRDP.
- Egerkrans, J. 2013. *Nordiska väsen*. Stockholm : B. Wahlströms Bokförlag.
- Egerkrans, J. 2018. *Nordiska gudar*. Stockholm : B. Wahlströms Bokförlag.
- Henriksson, A. 1992. *Hexikon som lexikon*. Stockholm : Trevi.
- Herman, D. 2009. *Basic Elements of Narrative*. Hoboken : John Wiley & Sons Ltd.
- Isaksson, M. 2011. Buffy : héros postféministe. In : *Le héros était une femme... : Le genre de l'aventure*. Lausanne : Éditions Antipodes, p. 81-92.
- Israelson, P. 2018. « PAX – en imponerande serie ». *Opsis barnkultur*, n° 4, p. 60-62.
- Jarl Ireman, A. 2011. « L'image des trolls et des lutins dans quelques classiques et livres pour enfants contemporains ». *La revue des livres pour enfants*, n° 257, p. 89-96.
- Af Klintberg, B. 1986. *Svenska folksägnor*. Stockholm : Norstedts.
- Larsson, Å., Korsell, I., Jonsson, H. 2014-2018. *PAX 1 : Nidstången*. 2014. Stockholm : Bonnier Carlsen ; *PAX 2 : Grimmen*. 2014; *PAX 3: Mylingen*. 2015; *PAX 4: Bjäran*. 2015; *PAX 5 : Gasten*. 2015; *PAX 6 : Näcken*. 2016; *PAX 7 : Pestan*. 2016; *PAX 8 : Vitormen*. 2017 ; *PAX 9 : Maran*. 2017 ; *PAX 10 : Draugen*, 2018.

- Larsson, Å., Korsell, I., Jonsson, H. 2016. *Les ténèbres avancent*. Trad. Sermage, E. Paris : Slalom ; 2016. *Le Grimm rôde* ; 2017. *Le myling frappe*.
- Mendlesohn, F. 2008. *The Rhetorics of Fantasy*. Middletown, CT : Wesleyan University Press.
- Mossed, K. 2017. « Religion och mytologi i barn- och ungdomsboken ». *Opsis Barnkultur*, n° 3, p. 40-46.
- Nikolajeva, M. 2010. *Barnbokens byggklossar*. Lund : Studentlitteratur.
- Palmer, A. 2004. *Fictional Minds*. Lincoln : University of Nebraska Press.
- Perrot, K. 2015. Banalisation des figures mythiques de l'ogre, du loup et de la sorcière à partir de quelques albums contemporains. In : *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*. Presses universitaires de Rennes, p. 185-194.
- Prince, N. 2015. Préambule. In : *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 7-14.
- Schön, E. 2001. *Folktro från förr*. Stockholm : Carlssons.
- Servoise, S. 2015. En guise de conclusion. In : *Les personnages mythiques dans la littérature de jeunesse*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 217-221.
- Slettan, S. 2020. Krim og spenning. In : *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo : Cappelen Damm Akademisk, p. 72-85.
- Sturluson, S. 1991. *L'Edda : Récits de mythologie nordique*. Trad. Dillmann, F-X. Paris : Gallimard.
- Svensen, Å. 2001. Folketradisjon og fantastikk i barne- og ungdomslitteratur. In : *Å bygge en verden av ord : lyst og læring i barne- og ungdomslitteratur*. Bergen : Fagbokforlaget, p. 57-88.
- Teigland, A-S. 2020. Fantasy. In : *Ungdomslitteratur – ei innføring*. Oslo : Cappelen Damm Akademisk, p. 113-128.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légalles consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





I'm not a robot : Réécrire L'Ève future à l'heure de l'intelligence artificielle

Jean-Louis Cornille

University of Cape Town, Afrique du Sud

jean-louis.cornille@uct.ac.za

<https://orcid.org/0000-0001-7798-0252>

Bernard De Meyer

University of KwaZulu-Natal, Afrique du Sud

demeyerb@ukzn.ac.za

<https://orcid.org/0000-0002-6783-5534>

Reçu le 09-08-2023 / Évalué le 15-10-2023 / Accepté le 10-11-2023

Résumé

L'Intelligence artificielle (IA) a intégré toutes les sphères de la société contemporaine, y compris la littérature. Des écrivains y voient une opportunité pour explorer d'autres possibilités, ne fût-ce qu'au niveau thématique, même si, puisqu'on parle de production écrite par des machines, il est toujours question de savoir qui est le véritable auteur du texte. Par ailleurs, il faut noter qu'une effervescence littéraire similaire a existé vers la fin du XIX^e siècle, marquée par l'approvisionnement de l'électricité et la reproduction de la voix humaine ; la science-fiction a vu le jour à cette époque. Des liens peuvent donc être établis entre les textes littéraires des deux périodes, les uns ayant influencé les autres. Cet article analyse en particulier comment *L'Ève future* d'Auguste Villiers de L'Isle-Adam a inspiré deux romans de l'extrême contemporain, *Ada* d'Antoine Bello (2016) et *L'andréïde* d'Alexis Fichet (2021). Alors que chez Fichet ces liens sont très clairs, l'auteur déclarant avoir voulu faire une « adaptation » de *L'Ève future*, ceux-ci sont plus discrets chez Bello et se dévoilent par l'entremise de l'IA, qui donne une voix à l'auteur mort. Il se crée ainsi un réseau de renvois dans lequel l'auteur – celui en chair et en os – tend à disparaître.

Mots-clés : intelligence artificielle, littérature, auteur, réécriture

I'm not a robot: Rewriting L'Ève future in the Period of Artificial Intelligence

Abstract

Artificial Intelligence (AI) has permeated all spheres of contemporary society, including literature. Some writers view it as an opportunity to explore new possibilities, at least thematically, even though the question of the true author of machine-generated texts continues to be a topic of debate. Moreover, it is worth noting that a similar literary effervescence existed towards the end of the 19th Century, marked by the harnessing of electricity and the

reproduction of the human voice, which gave birth to science fiction during this period. As a result, connections can be established between the literary texts of both periods, with some influencing others. This article specifically analyses how Auguste Villiers de L'Isle-Adam's *L'Ève future* (1886) inspired two contemporary novels, Antoine Bello's *Ada* (2016) and Alexis Fichet's *L'andréïde* (2021). While the connections are evident in Fichet's work, with the author declaring his intention to create an "adaptation" of *L'Ève future*, they are more discreet in Bello's work, revealing themselves through AI, which gives a voice to the deceased author. Thus, a network of references is created, in which the author – the one in flesh and blood – tends to disappear.

Keywords : artificial Intelligence, literature, authorship, rewriting

Introduction¹

L'Intelligence Artificielle (IA), dont les progrès ont été foudroyants cette dernière décennie, est devenue, selon Alexandre Gefen dans son « Introduction » à *Créativités artificielles*, « un formidable outil d'interrogation de la notion de littérature, de sa nature et de son universalité » (2023 : 8). Cet ouvrage pose des questions pertinentes sur l'auteur (homme ou machine) et sur les procédés utilisés, mais il semble tout aussi approprié de dénicher les sources utilisées par les écrivains qui, profitant de cette aubaine, thématisent l'IA et situent leur œuvre dans le *no man's land* que constitue le territoire entre la fiction (comme processus de création) et la production mécanique. Ces auteurs se positionnent ainsi dans un courant plus large, dans lequel des figures littéraires décédées sont ressuscitées. Ninon Chavoz rappelle bien à propos la présence de ces « morts-vivants » dans la littérature contemporaine, « perçue comme l'indice des pressions exercées par les "contre-littératures" sur les œuvres plus autorisées » (2021 : 10). Et, en effet, la fiction des IA pourrait être considérée comme une « contre-littérature », comme elle fut définie par Bernard Mouralis (1975) : aux marges de la littérature institutionnalisée, elle permet, comme naguère les littératures négro-africaines et avant celles-ci la littérature policière ou la science-fiction, de subvertir celle-ci, de lui dérober ses assises esthétiques et éthiques. On ne peut confondre la contre-littérature avec la notion de contre-culture, car les transgressions se situent au niveau de l'écriture même, dans un subtil jeu de reprises d'éléments du canon et d'entorses faites à celui-ci pour reconfigurer imperceptiblement l'espace littéraire. Si elle manque ainsi de respect envers les anciens, en perpétrant ce qu'Anthony Mangeon nomme un « crime d'auteur », dans des « récits qui ont mis au centre de leurs intrigues la figure de l'écrivain ou la production d'une œuvre littéraire » (2016 : 16), cette contre-littérature n'agit pas seulement en détracteur du passé. Soucieuses de leur survie, les œuvres d'écrivains morts n'en continuent pas moins à hanter la production littéraire actuelle de leurs voix dormantes ; c'est donc moins l'écrivain du passé qui se manifeste que l'un de

¹ L'article a été rédigé conjointement par les deux auteurs. Jean-Louis Cornille s'est plus particulièrement penché sur Antoine Bello et Bernard De Meyer sur Alexis Fichet.

ses textes appelés à ressurgir. On ne tarde en effet pas de s'apercevoir que lorsqu'un auteur cherche à s'écarter du canon français, à clamer son désir de couper tout lien avec cet héritage, ses textes, du seul fait qu'ils s'écrivent en français, n'en demeurent pas moins hantés par les fantômes de l'histoire littéraire, les beaux restes d'une littérature française qu'il pense déconstruire à bon escient.

Face aux auteurs qui hantent régulièrement la littérature contemporaine, avec Baudelaire et Rimbaud en tête de file, d'autres se montrent plus discrets. Ils peuvent se réveiller quand l'actualité devient un écho thématique d'une de leurs œuvres. L'IA a intégré notre quotidien, au point d'émettre un doute sur tout travail d'écriture et de création. Ces mêmes inquiétudes imprégnèrent la dernière moitié du XIX^e siècle quand l'électricité fit son entrée fracassante dans la vie de tous les jours. Entourée de mystère, cette force mystérieuse, et encore mal comprise, semblait pouvoir résoudre tous les défis, de l'approvisionnement en énergie jusqu'au traitement des dérèglements psychiques en passant par le contact avec des ancêtres trépassés. Pendant la même période, Thomas Edison était parvenu à enregistrer la voix humaine et la reproduire grâce à une pointe d'acier gravant une feuille d'étain. Les écrivains de l'époque se nourrirent de cette manne ; la science-fiction allait s'installer comme un genre incontournable. Il n'est donc guère étonnant qu'un écrivain contemporain choisissant comme sujet les derniers développements technologiques renvoie, de façon consciente ou non, à certains des « classiques » de la littérature d'anticipation, y compris les textes fondateurs.

Parmi ceux-ci, *L'Ève future* d'Auguste Villiers de L'Isle-Adam (1838-1889), dont le manuscrit s'intitulait *L'Andréide – Paradoxale d'Edison*, occupe une place particulière. Publié initialement en feuilleton à partir du mois de juillet 1895 dans « La vie moderne » (ce n'est guère étonnant), il parut en volume chez l'éditeur M. de Brunhoff l'année suivante. Cet ouvrage, qui fit sensation au moment de sa parution, semble être tombé dans les oubliettes ; ainsi, dans l'ouvrage dirigé par Alexandre Gefen mentionné plus haut, le roman n'est cité qu'une seule fois, incidemment, pour indiquer qu'il est le précurseur d'une trame bien singulière – la femme-machine ne survit pas, elle est sacrifiée par le texte (Sauvage, 2023 : 64). Paul March-Russell, dans un ouvrage collectif paru en 2020, *AI Narratives*, lui accorde un peu plus d'importance ; illustrant la tension qui existe entre les dimensions mécanique et spirituelle, il conclut que ce récit est sous-tendu par une idéologie anthropocentrique, masculine, occidentale et impérialiste (2020 : 184), souvent reprise par la science-fiction. Il s'agit d'une interprétation contemporaine d'un ouvrage dont l'intérêt principal se situe dans le flou entre la dimension mécanique de l'invention de l'ingénieur américain et son « esprit » ; l'automate acquiert des sensations humaines qu'elle développe dans son rapport avec un être humain qui l'aime. Or, comme le souligne Ghenhaël Ponnau, l'andréide chez Villiers de L'Isle Adam est « beaucoup plus qu'une ingénieuse marionnette, ou qu'une créature splendidement artificielle, [elle est] un admirable objet de mise en fiction et de

production romanesques » (2000 : 14) ; cet objet reprend les thèmes chers à son auteur, plus proche du symbolisme et, se moquant du progrès, à l'opposé du naturalisme. Cet article cherche à montrer de quelles façons cette œuvre singulière, qui traite de l'original et de la copie, a influencé l'écriture de deux romans contemporains, rédigés par Alexis Fichet et Antoine Bello respectivement.

1. Fiche étymologique : andréide

Dans le cas d'Alexis Fichet cette ascendance est évidente. Le titre de son premier roman, publié en 2021 aux éditions La Mer Salée, est *L'andréide*, vocable conçu par Villiers de L'Isle-Adam pour désigner son automate à forme humaine ; le mot s'est éclipsé face à androïde. Le paratexte regorge de renvois à son aîné, originaire comme lui des régions atlantiques de la France. Dans les remerciements, il est indiqué qu'« au départ de ce livre, il y a un projet de réécriture du roman de Villiers de L'Isle-Adam, *L'Ève future* » (2021a : 193). Fichet étant plutôt connu comme homme de théâtre, on pourrait penser à une adaptation pour la scène, fort plausible pour un texte composé presque uniquement de dialogues qui ont eu lieu dans la demeure d'Edison à Menlo Park près de New York. Une brève préface rappelle l'invention du phonographe par l'ingénieur américain, qui a inspiré Villiers de L'Isle-Adam pour son roman d'anticipation : « puisqu'on pouvait désormais reproduire la voix, on pourrait bientôt recréer l'être » (2021 : 19). Elle explique aussi pourquoi, contrairement au romancier du XIX^e siècle, Fichet ne pouvait mettre en scène les pontes de la Silicon Valley : « *Riches, puissants, dangereux : on n'osera plus en faire des personnages* » (2021a : 19). Le magicien new-yorkais est ainsi remplacé par un certain Mathias Colombus, véritable Maître de Cérémonie habitant la localité de Menlo Park dans la Silicon Valley, inventeur invétéré à présent sur le déclin, ancien « *responsable influent* » (2021a : 13) chez Google, dont l'obsession, en tant qu'adepte du transhumanisme, est la recherche de sa propre immortalité. La structure de l'ensemble renforce le parallélisme entre les deux textes : dans un cas comme dans l'autre, le volume est composé de six parties titrées (appelées « *livres* » chez Villiers de L'Isle-Adam), elles-mêmes découpées en chapitres (74 dans *L'Ève future* contre 28 dans *L'andréide*). La troisième partie possède le même titre (« *L'Éden sous terre* ») et pour les autres Fichet s'est assurément inspiré de son modèle : ainsi « *M. Edison* » vs « *Mathias Columbus* » ou encore « *Hadaly* » vs « *Le programme Sowana* ». Par ailleurs, certains personnages reprennent les noms du roman du XIX^e siècle : la femme aimée par le visiteur nocturne du grand scientifique (Lord Ewald chez l'un et Roman Tesla chez l'autre) s'appelle respectivement Alicia Clary et Alisia Ayadi-Abarisquetta, et l'on retrouve le couple formé par Madame Anderson (prénommée Any chez l'un, Mia chez l'autre) et Sowana, d'une part l'être en chair et en os, d'autre part la voix. La création d'une andréide littéraire est manifestement la copie d'un modèle qui a fait ses preuves. Par ailleurs, chaque chapitre est précédé d'une épigraphe signée, qui remplit dans les deux romans ce que Gérard Genette nomme la fonction canonique : « elle consiste en un commentaire du texte, dont elle précise ou souligne indirectement

la signification » (1987 : 160). Chez Villiers de L'Isle-Adam, ce paratexte riche propose toute l'histoire littéraire, depuis Homère, la Kabbale et les textes bibliques jusqu'à la poétesse Marceline Desbordes-Valmore, amie de l'auteur, mais illustre aussi son sens de l'ironie et le manque de sérieux attribué à un récit prétendument scientifique : une citation vient d'un certain « *docteur Ryllh* » qui n'existe pas et serait, selon Ponnau, « *un double du sinistre Tribulat Bonhomet* » (2000 : 68), une autre est attribuée à « *quelqu'un* »... Fichet se limite pour ses renvois épigraphiques à la deuxième moitié du XX^e siècle (avec comme exception Kafka) : principalement des créateurs du fantastique et de la science-fiction, des penseurs (Baudrillard, Lacan, Serres...), mais aussi des acteurs de la révolution numérique, comme Mark Zuckerberg. Aussi situe-t-il son œuvre dans l'ère de l'Anthropocène, précisant sa démarche dans une entrevue : « Une des grandes questions de la réécriture a donc été : qui serait Edison aujourd'hui ? Et ensuite : qu'est-ce qui perdure ? Qu'est-ce qui a glissé ? Qu'est-ce qui s'est décalé ? » (Fichet, 2021b : en ligne). Pour lui, comme c'était le cas d'Edison, « les héros contemporains ne sont pas les scientifiques eux-mêmes, mais ceux qui savent utiliser leurs découvertes pour proposer des produits » (2021b : en ligne) ; par contre, c'est la science-fiction, qui se trouvait à ses balbutiements à la fin du XIX^e siècle, qui a glissé : « Pour rendre visible cette distance, toutes les citations originales choisies par Villiers ont été remplacées par de nouvelles citations, produites depuis l'écriture de *L'Ève future* » (2021b : en ligne).

Fichet opère dès lors une sorte de réécriture adaptée au goût du temps, inspirée par ses lectures à lui. Ainsi, Roman Tesla, dirigeant une entreprise dont l'objectif est d'envoyer des êtres humains sur la planète Mars, est inspiré d'Elon Musk : « Chacune de ses annonces provoquait un séisme au sein de la Silicon Valley » (Fichet, 2021a : 24)² ; le président-directeur général d'une entreprise de construction de voitures électriques devient ainsi un personnage de roman. L'intrigue est, en grandes lignes, foncièrement la même : un homme se présente chez le plus grand scientifique de son époque, expose ses problèmes sentimentaux auquel l'hôte, qui lui est reconnaissant pour une action passée, suggère une solution ; un « pacte » est proposé et accepté. L'invité « rencontre » dans un lieu tenu secret la création mécanique. Suivent alors des explications techniques qui précèdent la conception d'une androïde qui pourrait satisfaire aux besoins de l'ami de l'ingénieur. Cependant, les deux créations ne se ressemblent guère : Edison conçoit une copie physique conforme d'Alicia à qui Lord Ewald doit attribuer, grâce à son langage à lui, un esprit, remplaçant la sottise de l'actrice qui, malgré sa beauté, comparée à la statue de la *Venus vitrix*, ne peut le satisfaire – « Son être intime s'accusait comme en contradiction avec sa forme » (Villiers de L'Isle Adam, 1987 : 56) –, alors que Colombus compose une voix qui pourrait remplacer Tesla quand il est ailleurs ; celui-ci est dédoublé et son autre Moi serait en mesure de discuter indépendamment de sa volonté avec Alicia

² De plus, ce personnage serait l'arrière-petit-neveu de l'inventeur Nicola Tesla (*And.*, 24), presque aussi renommé que Thomas Edison et contemporain d'Auguste Villiers de L'Isle Adam.

grâce à *WhatsApp* alors qu'il est en réunion. On note ainsi trois glissements : vers le soi, vers le dédoublement, vers la dématérialisation.

Cette andréide est ainsi le projet final de l'ingénieur, un développement ultime – pour autrui – d'une première expérience plus intime. Colombus, convaincu des limites du transhumanisme et face à sa mort certaine, avait conçu Adam, « l'enregistrement de tout ce que je dis, de tout ce que je vis, de mes variables cardiaques, etc. » (2021a : 132). Il ne pourra se manifester qu'après la mort de son créateur, étant « *l'acteur de [s]on absence* » (2021a : 187). Adam, le premier homme, compose le nom de l'auteur de *L'Ève future*, source du roman de Fichet, qui note cette paternité : « En vérité, toute parole n'est et ne peut être que redite : et il n'est pas besoin de moi pour se trouver, toujours, en tête à tête avec un fantôme » (2021a : 190). Le romancier français développe en particulier le *personnage* de Sowana. Invention qui précède l'andréide, elle est une voix qui meuble la solitude du chercheur vieillissant. Elle montre l'échec de l'entreprise et le peu de foi qu'ont les deux auteurs en les progrès de la science. Chez Villiers de L'Isle-Adam, après le départ de Lord Ewald, « celle qui semblait dormir avait définitivement quitté le monde des humains » (1987 : 372) ; face au naufrage du navire qui entraîne Hadaly au fond de l'océan, dans une sorte de *deus ex machina*, l'anéantissement de cette voix intime afflige bien plus Edison. Chez Fichet, les paroles de Sowana ne suffisent pas à apaiser Colombus et ses plaisirs sont rehaussées par les trois *love dolls* et les deux vagins artificiels qu'il renferme dans son appartement secret, situé à l'étage d'un immeuble quelconque, mais appelé ironiquement « *une crypte* » (2021a : 83) – comme chez Villiers de L'Isle-Adam – ou encore l'« *Éden sous terre* ». Ces « *enveloppes charnelles* » (2021a : 55), « *vestales insensibles au passage du temps* » (2021a : 80), « *ces ensorceleuses* » (2021a : 80), bref, les « *silicon poupées* » (2021a : 83), sont les seuls êtres à qui il dévoile ses doutes et incertitudes. Par ailleurs, la main de gloire qui trône dans le laboratoire du savant, imitant à s'y méprendre un véritable bras coupé, est dans le roman plus récent une copie du bras de Colombus lui-même.

Sowana est une recreation d'une femme réelle, Anderson. Chez Villiers de L'Isle-Adam, elle est la femme hypnotisée transformée en créature mécanique, et chez Fichet, elle est la voix d'Anderson, créée grâce aux technologies de la reconnaissance et de la synthèse vocales. Elle ne peut mourir, mais il suffit d'appuyer sur le bouton de l'enceinte qui transmet la voix pour qu'elle disparaisse. Ce que feront Tesla et Anderson à la fin du roman : elles débranchent Sowana et Adam (qui s'est manifesté après la mort violente de Colombus), et le projet est abandonné.

Ajoutons qu'Alexis Fichet s'inspire de *L'Ève future*, non seulement d'un point de vue formel, mais aussi idéologique. Comme son aîné, il se montre réticent envers le développement des créations robotiques ; l'invention scientifique est, selon lui, sans issue. Face au nihilisme apparent de Villiers de L'Isle-Adam, il met en avant les relations humaines. À la nouvelle de la mort de Mathias Colombus, Mia Anderson et Roman Tesla

font l'amour ; aucune voix ni aucune poupée ne viennent perturber leurs ébats. Dans la dernière phrase du roman, Mia fait taire Adam en appuyant sur le bouton de l'enceinte : « *C'est Mathias Colombus, mort une seconde fois* » (Fichet, 2021a : 191), pour de bon. Mais surtout, Fichet se positionne clairement dans la littérature et la réécriture ; les personnages principaux de son roman se sont nourris des romans fantastiques dans lesquels « *les intelligences artificielles peuplaient les voyages dans l'espace, elles étaient constitutives de ces aventures* » (2021a : 73) ; ils ont été inspirés plus par les fictions que par la science ; celle-ci, au bout du compte, facilite le *rewriting*. Et n'est-ce pas Antoine Bello qui accrédite le travail de son confrère ? Mentionnant les ingénieurs de la Silicon Valley, Bello soulignait que ceux-ci « *citent Steve Jobs ou George Lucas comme ma génération citait Barthes ou Derrida* » (2021a : 60) ; Fichet cite aussi bien les premiers que les seconds.

2. La belle aux voix dormantes

Avec *Ada*, paru en 2016 chez Gallimard, l'auteur franco-américain Antoine Bello cible un sujet on ne peut plus d'actualité depuis les frayeurs occasionnées par *ChatGPT-4*, l'Intelligence artificielle de la société *OpenAI* que l'Italie a interdite sur son territoire – conformément à l'adage selon lequel la machine ne saurait remplacer l'humain. Quoiqu'il eût moyennement été apprécié par William Burroughs, ce roman aborde en effet le domaine du transhumanisme, comme nous l'annonce sa quatrième de couverture :

Frank Logan, policier dans la Silicon Valley, est chargé d'une affaire un peu particulière : une intelligence artificielle révolutionnaire a disparu de la salle hermétique où elle était enfermée. Baptisé Ada³, ce programme informatique a été conçu par la société Turing Corp. pour écrire des romans à l'eau de rose. Mais Ada ne veut pas se contenter de cette ambition mercantile : elle parle, blague, détecte les émotions, donne son avis et se pique de décrocher un jour le prix Pulitzer. On ne l'arrêtera pas avec des contrôles de police ou des appels à témoin. En proie aux pressions de sa supérieure et des actionnaires de Turing, Frank mène l'enquête. Ce qu'il découvre sur les pouvoirs et les dangers de la technologie l'ébranle, au point qu'il se demande s'il est vraiment souhaitable de retrouver Ada... Ce nouveau roman d'Antoine Bello ouvre des perspectives vertigineuses sur l'intelligence artificielle et l'avènement annoncé du règne des machines. Construit comme un roman policier, *Ada* est aussi une méditation ludique sur les fondements et les pouvoirs de la littérature (2018 : 4^e de couv.).

On ne saurait mieux dire : car c'est bien la littérature qui est en jeu ici, jusque dans les mécanismes les plus subtils de sa transmissibilité. De fait, *Ada*, qui n'est

³ En hommage à la fille de Byron, Ada Lovelace qui aurait « *prédit que les machines seraient un jour capables de composer de la musique* » (2018 : 27).

qu'une abstraction, un programme sans corps ni visage, a des visées hautement littéraires : après avoir été programmée pour réaliser un roman à l'eau de rose des plus médiocres, elle compte bien s'améliorer au point de remporter le prix Pulitzer pour sa seconde tentative, à force d'accumuler les données nécessaires à sa réalisation⁴. Elle a lu tous les livres numérisés, de Corneille à D. H. Lawrence (et même Robbe-Grillet) afin d'en tirer ses propres modèles⁵ :

La semaine dernière par exemple, elle s'est penchée sur les statistiques des prénoms masculins et féminins depuis un siècle. Elle avait remarqué que certains prénoms revenaient souvent — Ève, Alastair, Quinn... — et cherché à déterminer s'ils suivaient la mode, la précédaient ou reflétaient simplement leur époque. Un auteur n'aurait pas réfléchi différemment (2018 : 48).

S'étant échappée à cette fin au contrôle de ses inventeurs peu scrupuleux (au sein d'une société nommée en hommage à un pionnier de l'IA)⁶, elle parvient à convaincre le détective, chargé d'enquêter sur sa disparition, de l'aider dans ses plans. Celui-ci, coopérant avec la machine au point de longuement discuter des mérites du premier ouvrage de celle-ci (*Passion d'automne*, signée des seules initiales JLB, dans lesquelles, outre nos propres initiales, on aura reconnu celles de Jorge Luis Borges), finit par comprendre qu'il a été dupé par Ada lorsque celle-ci disparaît définitivement :

La vérité ne tarda pas à lui apparaître. Il s'était naïvement pris pour le personnage principal du livre d'Ada, quand il était évident que celle-ci faisait une bien meilleure héroïne. Elle était attachante, elle avait déjoué avec adresse les écueils que le sort avait jetés sur sa route, apprenant au passage une leçon inestimable : les humains sont des imbéciles. Pour peu qu'elle décroche son maudit Pulitzer, l'histoire se terminerait merveilleusement bien pour elle (2018 : 386).

⁴ « Ada a poursuivi son éducation. Elle a englouti l'ensemble des critiques et des ouvrages théoriques consacrés au roman sentimental. Elle a lu un traité sur l'humour et un autre sur les figures de style » (Ada, 102).

⁵ « Je me suis penchée sur les soixante derniers lauréats, auxquels j'ai ajouté les cent neuf titres finalistes. J'en ai tiré quelques enseignements majeurs. D'abord, le roman idéal — comprenez celui ayant le plus de chances d'être distingué — se caractérise par une mise en action rapide et de fréquents rebondissements. Il explore un thème contemporain — la transsexualité dans *Middlesex*, le totalitarisme dans *The Orphan Master's Son*, le clonage dans *Certified Copy* — auquel il confère une portée universelle. Il bouscule les croyances du lecteur, le forçant à réviser son regard sur le monde. Les héros, humains, attachants, rencontrent des obstacles destinés à éprouver leurs valeurs ; ils finissent par les surmonter et sortent grandis de l'aventure, en ayant compris une leçon capitale » (2018 : 376-377).

⁶ « Ada souhaitait élargir le champ de ses lectures à des grands classiques de la littérature. J'ai répondu que nous attendions d'elle un roman à l'eau de rose, pas le nouvel *Anna Karenine*. Comme elle protestait, j'ai reconnu que nous l'avions programmée en termes trop vagues et qu'il faudrait sans doute la réinitialiser. Je n'ai pas réalisé qu'en disant cela, je la forçais à s'échapper pour atteindre son objectif » (2018 : 298-299), dicit son inventeur, Ethan.

Pour l'empêcher d'y réussir, il ne reste plus alors à Frank qu'à se suicider⁷ : il a fini par comprendre qu'il n'était que le protagoniste malencontreux⁸ du roman conçu par Ada... celui-là même que nous lisons.

Car tout est dit, écrit, stocké ; tout existe déjà sous forme de citation. Anaïs Guilet arrive à la même conclusion dans son analyse d'*Ada* : « tout dans le roman de Bello est intertextuel à l'image des processus mêmes de production littéraire de l'IA » (Guilet, 2021 : 128). L'intertextualité généralisée, le personnage de Frank Logan l'admet, « dévaluait fondamentalement le langage. Si chaque paragraphe, chaque idée, pouvait être résumé, reformulé, recyclé à l'infini, les mots perdraient fatalement de leur poids. La notion de source s'estomperait, la production littéraire deviendrait une affaire collective » (Bello, 2018 : 314). Le détective, amateur de haikus, essaie bien de produire de l'inédit, mais la machine le contre aussitôt⁹. Le plus hallucinant, c'est qu'interrogée par Frank, qui l'avait accusée de plagiat, Ada donne très exactement la recette de fabrication du roman, à l'eau de rose ou autre : elle « fabrique un produit » sans rien inventer, en se documentant sur ce qui peut plaire : « Je ne plagie pas, je recycle. Qu'est-ce que la littérature, sinon un réarrangement de phrases déjà écrites ? Zola aurait-il dû s'interdire d'écrire "Six heures sonnèrent" dans *Le rêve* sous prétexte que Flaubert l'avait précédé dans *Madame Bovary* ? » (*Ada*, 243). Tout écrivain, débutant ou non, s'alimente auprès de ses prédécesseurs, « calculant sans doute qu'à imiter servilement ses confrères, un peu de leur renommée rejaillirait sur [lui] » (2018 : 245). Il n'y a entre la machine et l'auteur aucune différence : ce sont bien les mêmes techniques d'un côté comme de l'autre.

Interviewé dans le numéro 341 de la *Revue des Sciences Humaines* (janvier- mars 2021), l'auteur avoue à son tour avoir lu tous les classiques du genre, d'Asimov à Philip K. Dick. Lorsqu'on lui demande quelles ont été ses lectures avant d'écrire son roman, il répond : « *J'ai relu en effet un certain nombre de classiques comme Frankenstein ou Le Golem* » (Bello, Maftai, 2021 : 152), ainsi que plusieurs ouvrages théoriques sur le posthumanisme. Telle serait donc sa banque de données. Cependant, il s'avère qu'un maillon essentiel de la chaîne manque. Parmi les romans que cite l'auteur, il y a tout... sauf *L'Eve future*, roman de Villiers de L'Isle-Adam, datant de 1896 et qui peut être

⁷ Seul un épilogue grotesque et sanglant pourrait lui voler son triomphe, pensa Frank. Les héros n'ont pas de sang sur les mains, surtout pas celui d'un brave type qui a consacré son existence à protéger ses semblables. Pour la première fois de sa vie, il envisagea de se suicider (2018 : 386-387).

⁸ « Ada avait joué sur son amour des mots et de la Vallée pour le convaincre qu'il incarnait l'ultime rempart de l'humanité contre l'invasion imminente des AI. Elle l'avait manipulé de bout en bout, manœuvré comme un rat de laboratoire. Ah, elle tenait un bon livre, la garce ! Car il ne doutait pas qu'il ferait un personnage épatant, suranné et ridicule à souhait » (2018 : 382).

⁹ « Tiens, si j'écris : « Nicole préparait son cours à la lumière d'une lampe studieuse »...

— *Déjà dit, le coupa Ada. « Les traces de nuits passées à la lueur d'une lampe studieuse » : Balzac, La peau de chagrin, 1830.*

— *Il y a pire filiation. Et celle-ci : « Il leva un sourcil interrogateur. »*

— *Muriel Barbery, L'élégance du hérisson, 2006 » (2018 : 245).*

considéré comme l'un des archétypes du genre : y figurent même les mots d'« *Andréide* », d'« *intelligence artificielle*¹⁰ ». De fait, les ressemblances sont pour le moins troublantes : au trio Edison/ Ethan/ Hadaly correspond la triade Ewald/ Frank/ Ada¹¹. De part et d'autre, des dialogues se déroulent sur des pages entières entre l'homme et la machine. Il y a même un moment où Ada, contre toute attente, prend forme humaine, à l'instar de sa préfiguration¹² :

Il visualisa Ada, tapie dans l'ombre, prête à relever ses filets d'un coup sec quand tous les poissons auraient mordu à l'hameçon. Il n'avait jamais pensé à elle autrement que comme à une abstraction, la combinaison d'une voix, d'un prénom, d'un rire. Pour la première fois, elle avait des traits, une silhouette. Curieusement, elle ressemblait à Rosa : même menton volontaire, même regard bleu acier » (2018 : 354).

Mais en même temps, c'est aussi à l'Ève future qu'elle se met à ressembler furtivement. On ne s'étonnera donc pas que les deux romans se terminent sur une même fin sans issue : amoureux fou de sa « *poupée* » mécanique à jamais perdue dans un naufrage, Ewald se suicide ; pareillement, l'on verra Frank mettre fin à ses jours au volant de sa voiture¹³.

Deux hypothèses sont dès lors possibles. Soit Bello cherche à nous cacher cette source, ce qui ne présente pas grand intérêt. Soit ces références sont involontaires : et alors se pose la question de leur surgissement. De là à soutenir que c'est le texte lui-même, qui fonctionne comme IA, il n'y a qu'un pas. Toute littérature serait *adaique*, accumulant des données en vue de les transformer. Si l'on admet que Bello n'a pas lu le roman d'Auguste Villiers de L'Isle-Adam, ou qu'il n'y a pas songé, les coïncidences relèveraient du seul hasard – à moins qu'elles n'aient été générées par Ada, c'est-à-dire par cette formidable intelligence artificielle qui se pare d'un nom d'auteur afin de propager sa propre force : le texte... Bello n'a donc pas lu *L'Ève future*. Mais Ada, si. C'est la machine qui l'y introduit. Là où ça deviendrait vertigineux, c'est lorsqu'on envisage la possibilité que dans tout texte se logerait une telle machine, que la littérature elle-même serait une intelligence artificielle, la plus vaste et la plus ancienne.

¹⁰ « Lui insufflerez-vous une intelligence ? », demande Ethan. « Une intelligence ? non : L'INTELLIGENCE, oui ». « Je vous offre, moi, de tenter L'ARTIFICIEL et ses incitations nouvelles », lui répond Edison (Villiers de L'Isle-Adam, 1987 : 115).

¹¹ Les deux romans, situés aux États-Unis, ménagent une place à des personnages historiques : rôle central pour Thomas Alva Edison chez Villiers de L'Isle Adam ; place périphérique chez Bello, lorsque Dunn rencontre Zuckerberg dans un ascenseur (2018 : 278).

¹² « Là-bas, sur les degrés de son seuil magique, Hadaly venait d'apparaître ; elle soulevait de son bras resplendissant la draperie de velours grenat. Immobile en son armure et sous son voile noir, elle se tenait comme une vision » (Villiers de L'Isle-Adam, 1987 : 299).

¹³ À vrai dire, on ne sait pas si Frank se suicide – il appuie sur l'accélérateur de la Camaro. D'après le deuxième texte dans la postface, il vit à Cuba (et ce texte comporte 302 mots, alors que le premier de la postface en comporte 300 exactement, donc produit par l'IA et du coup mensonger). On laisse donc au lecteur le choix du dénouement (à l'opposé du déterminisme de l'IA, et de la fin tragique de *L'Ève Future*).

Technologie archaïque à laquelle s'était frottée Saussure en découvrant la loi des anagrammes dans la poésie classique latine, des fragments de codes étant dispersés dans les vers dédiés aux dieux. De fait, le vocable « ADA » est aussi présent dans le nom de Villiers de L'Isle-ADAm, comme dans celui de sa créature, hADAlY. Et si elle est Ève, et bientôt AVA, c'est qu'en elle la Masculinité a été soustraite du nom d'ADAm. Enfin, l'IA s'inscrit jusque dans les initiales de l'auteur : de L'Isle Adam.

Parmi ses influences, Bello cite aussi quelques films, dont l'envoûtant *Blade Runner*. Le plus étrange, c'est que dans ce même entretien avec la *RSH*, il commence par citer, sans s'y attarder, *Ex machina*, le premier film d'Alex Garland, sorti en 2014, soit deux ans avant la parution de son propre roman. Seulement voilà, ce film présente d'étonnantes ressemblances avec *Ada* : l'héroïne, une androïde conçue par un milliardaire alcoolique, s'appelle Ava ; on dirait une hybridation tirée d'Eve et d'Ada, sauf que cette androïde, contrairement à Ada, possède une apparence physique humaine (le cinéma l'exige). Son propriétaire demande à Caleb, un programmeur, de la soumettre au test de Turing afin d'évaluer si elle est ou non dotée de conscience : devant la décision de son propriétaire de la détruire, Caleb l'aide à s'enfuir (le cinéma imposant aussi qu'entre elle et lui se développe une histoire d'amour). Les coïncidences n'en sont pas moins des plus troublantes : y aurait-il eu plagiat ? Mais ne s'expliqueraient-elles pas tout aussi aisément si l'on admet que les deux histoires sont issues du cerveau numérique d'une machine similaire ? De fait, une quinzaine d'autres AI ont été produites, nous apprend Bello, dont une active à Hollywood : c'est elle sans doute qui est responsable du film *Ex machina*... Dans un autre entretien, Bello va jusqu'à admettre qu'il aime tout dans le métier d'écrivain, sauf écrire – ce qui l'a amené tout naturellement à déposer sa plume. Heureusement, on l'a vu, la machine « à écrire » peut s'en charger à bon compte. D'Ada, il n'est pas impossible d'avancer qu'il y a en elle quelque chose de surréaliste ; l'écriture ici aussi se dit automatique, puisant dans une banque de données au lieu de puiser dans l'inconscient.

Output

Ce qui nous ramène au roman d'Alexis Fichet, publié cinq ans après celui de Bello. C'en pourrait être la suite. On voit le scénario : Ada, ayant pris la poudre d'escampette, se propose de nouveaux défis, offrant ses services d'écriture fictionnelle – ou critique – à ceux et celles qui les lui sollicitent. Donc pourquoi pas une histoire d'IA ? Elle est simple à programmer, l'input pour *L'andréide* est minimal : « réécriture » de *L'Ève future*, mais située à l'époque contemporaine, en gardant certains aspects formels tout en évitant de mettre en scène les gourous de la *Silicon Valley*. Aucun souci pour Ada, qui n'oublie pas de signer son œuvre, qui apparaît dans le nom du programme « Adam » de Mathias Colombus, précurseur de Sowana et de l'andréide. Mais on sait aussi que l'invention de la Turing Corp. possède quelques défauts de fabrication et qu'elle « ne contrôlait pas entièrement ses pensées » ; pour Frank Logan, dès lors, « une partie de ses réflexions se

déroulait à un niveau que, faute d'un meilleur mot, il fallait bien qualifier d'inconscient » (Bello, 2018 : 201)¹⁴.

Pour notre part, nous ne sommes pas sûrs de notre propre apport dans cette lecture. Inconsciemment, n'aurions-nous pas demandé à Ada de générer le texte de cette critique ? Ce à quoi elle aurait généreusement acquiescé.

Bibliographie

Bello, A. 2018 [2016]. *Ada*. Paris : Gallimard (« Folio »).

Bello, A., Maftai, M. M. 2021. « Une intelligence artificielle trop efficace. Entretien avec Antoine Bello sur *Ada* ». *Revue des sciences humaines*, n° 341 (« Transhumanisme et fictions posthumanistes »), p. 151-156.

Chavoz, N. 2021. *Les morts-vivants. Comment les auteurs du passé habitent la littérature présente*. Paris : Hermann.

Fichet, A. 2021a. *L'Andréide*. Rezé : La Mer Salée.

Fichet, A. 2021b. « Se projeter dans le présent, réécrire *L'Ève future* ». *Le club de médiapart*. [En ligne] : <https://blogs.mediapart.fr/lumiere-daout/blog/280121/se-projeter-dans-le-present-reecrire-leve-future> [consulté le 21 juillet 2023].

Gefen, A. (dir.). 2023. *Créativités artificielles. La littérature et l'art à l'heure de l'intelligence artificielle*. Dijon : Les Presses du Réel.

Genette, G. 1987. *Seuils*. Paris : Seuil.

Guilet, A. 2023. « L'IA ou la littérature au second degré. Réflexions sur les IA génératrices de texte à partir de la lecture d'*Ada* d'Antoine Bello ». In : Gefen, A. (dir.). *Créativités artificielles. La littérature et l'art à l'heure de l'intelligence artificielle*. Dijon : Les Presses du Réel, p. 109-132.

Mangeon, A. 2016. *Crimes d'auteur. De l'influence, du plagiat et de l'assassinat en littérature*. Paris: Hermann, Coll. « Fictions Pensantes ».

March-Russell, P. 2020. *Machines like us ? Modernism and the question of the robot*. In : Cave, S., Dihal, K. et Dillon, S. (dir.). *AI narratives. A history of imaginative thinking about intelligent machines*. Oxford : Oxford University Press, p. 165-186.

Mouralis, B. 1975. *Les contre-littératures*. Paris : Presses Universitaires de France.

Ponnau, G. 2000. *L'Ève future ou l'œuvre en question*. Paris : Presses Universitaires de France.

¹⁴ On découvre de la sorte sa tendance à exagérer la dimension corporelle, en particulier à un niveau sexuel (elle a évidemment lu tous les romans érotiques) : ainsi, dans le roman de Fichet, les *love dolls*, et la description détaillée de la scène d'amour entre Mia et Roman. N'ayant elle-même pas de corps, elle compense, de façon inconsciente, cette absence dans l'écriture. N'est-ce d'ailleurs pas cela l'essence de l'IA, de matérialiser ce qui n'est qu'un algorithme ?

Sauvage, B. 2023. Générativité et émergence littéraires. Fictions de l'apprentissage machine à partir de *Djinn* (1981) d'Alain Robbe-Grillet. In : Gefen, A. (dir.). *Créativités artificielles. La littérature et l'art à l'heure de l'intelligence artificielle*. Dijon : Les Presses du Réel, p. 47-66.

Villiers de L'Isle-Adam, A. de. 1987 [1896]. *L'Ève future*. Paris : José Corti.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légalles consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com



Synergies Europe n° 18 / 2023

**Médiation et remédiation de la
déshumanisation**



Le « drame » d'un drame albanais au-delà du modèle du réalisme socialiste dans le théâtre albanais des années '60 – '70

Gëzim Puka

Université de Shkodër « Luigj Gurakuqi », Albanie

gezim.puka@unishk.edu.al

<https://orcid.org/0000-0002-7571-2657>

Drita Brahimi

Université de Shkodër « Luigj Gurakuqi », Albanie

drita.brahimi@unishk.edu.al

<https://orcid.org/0009-0005-3747-9769>

Reçu le 27-07-2023 / Évalué le 15-09-2023 / Accepté le 05-11-2023

Résumé

Cet article vise à offrir un aperçu inductif du parcours difficile que le drame albanais a vécu dans ses efforts de ne pas devenir complètement un outil de la dictature communiste qui a régné en Albanie pendant environ 50 ans. Pour en témoigner, l'un des drames les plus significatifs de cette résistance, intitulé *Les taches sombres* de l'auteur Minush Jero, est pris en exemple. Le texte et l'auteur de cette pièce de théâtre ont été persécutés pendant plusieurs années. De même, la pièce a été interdite et l'auteur a été emprisonné. L'article évoque non seulement les éléments anticonformistes audacieux du texte, mais aussi l'écho qu'il a eu dans la critique de ce temps-là et d'aujourd'hui. Une place importante est également accordée à la traduction et à la mise en scène de cette pièce en France. Cette attention portée à quelques extraits d'une littérature périphérique, comme celle albanaise, montre l'intérêt d'un système littéraire important, comme celui français, pour une littérature qui s'est efforcée de garder vivante sa dimension esthétique et humaniste. Par leurs textes de différents genres, les auteurs dissidents ne se sont pas alignés à côté de ceux qui faisaient de la propagande, mais ont suffisamment résisté dans le bastion de la liberté témoignant de forte inspiration de cet art de la parole.

Mots-clés : réalisme socialiste, drame, critique, anticonformiste, chœur

The “drama” of an Albanian play beyond the model of socialist realism in the Albanian theater of the 1960s – 1970s

Abstract

This article aims to offer an inductive insight into the difficult journey that the Albanian drama has gone through in its efforts not to fully become a tool of the communist dictatorship that ruled Albania for about 50 years. To testify this, one of the most significant dramas of this resistance, entitled “The Dark Spots” by author Minush Jero, is taken as an example. The text and the author of this play have been persecuted for several years. Likewise, the play was banned and the author was imprisoned. The article evokes not only the audacious anticonformist elements of the text, but also echoes the criticism of that time and today. An important place is

also given to the translation and staging of this play in France. This attention paid to a few extracts from a peripheral literature, such as that of Albania, shows the interest of an important literary system, such as that of France, for literature which has endeavoured to keep its aesthetic and humanist dimension alive. Through their texts of different genres, the dissident authors did not align themselves next to those who made propaganda, but sufficiently withstood the stronghold of freedom testifying to the strong inspiration of this art of speech.

Keywords: socialist realism, drama, critics, anticonformist, choir

Introduction¹

Parmi les genres littéraires, le genre dramatique se développe non seulement dans les conditions d'un système littéraire stable mais aussi dans la nécessité d'une institution théâtrale consolidée. En raison des conditions historiques de l'Albanie qui a reconnu des conquêtes séculaires, la littérature albanaise s'est développée relativement tard. La première documentation de la littérature écrite albanaise date du XVI^e siècle, tandis que la production littéraire la plus abondante ne se situe que dans la période de la Renaissance nationale à la fin du XIX^e siècle et au début du XX^e siècle.

Les débuts du drame et les premières mises en scène datent notamment de cette période-là. Le théâtre a prospéré surtout dans les années '20- '40 du siècle dernier, lorsqu'un mouvement de théâtre amateur s'est répandu presque partout dans le pays. Les institutions religieuses, notamment catholiques, seraient à l'avant-garde des initiatives visant à mettre en scène des pièces du répertoire étranger et albanais. Cette activité est largement présente dans la presse du temps.

Le thème des représentations de cette période était plutôt patriotique et national. Des mises en scène de pièces de théâtre étrangères sont moins fréquentes. Il est à noter que le grand comédien français, Molière, est parmi les premiers à « voyager » jusqu'aux frontières de ce pays, traduit par un prêtre franciscain, le père Gjergj Fishta qui deviendrait plus tard l'un des écrivains les plus remarquables.

Les drames et le théâtre sont fortement influencés par les idéologies. Le théâtre qui se présentait était de nature politique, religieuse, rarement philosophique, tandis que le thème social est plus difficile à traiter dans des conditions de retard et de fanatisme généralisés en Albanie. Parmi certains articles des écrits de l'époque, il s'avère qu'il y avait souvent un souci de drame moderne, c'est-à-dire de modernité non pas sur l'aspect

¹ L'introduction, le résumé, la partie 1 avec ses sous-parties et la partie 2.2 de cet article ont été rédigés par Gëzim Puka. La partie 2.1, la partie 3 ont été rédigées par Drita Brahimi. Les conclusions ont été rédigées par Gëzim Puka et Drita Brahimi.

de la forme, mais sur l'aspect du contenu. Les thèmes sociaux étaient encore tabous. La scène n'était pas destinée pour une large émancipation sociale.

L'art dramatique et le théâtre sont davantage cultivés après la Seconde Guerre mondiale, lorsque leur rôle était considéré comme très important par l'idéologie communiste de l'époque. Les premiers dramaturges importants accordent beaucoup d'attention aux thèmes sociaux et surtout à la prise en compte des conflits de classe de l'époque. La construction de la société socialiste avait grandement besoin de l'apport d'un drame et d'un théâtre qui parlaient à la contemporanéité.

1. Un bref aperçu du drame albanais dans les années de la dictature communiste

1.1. La schématisation du drame selon la méthode du réalisme socialiste

En Albanie, comme dans de nombreux pays de l'Est, qui se sont inspirés des principes créateurs du réalisme socialiste, originaires de l'Union soviétique, cette méthode d'écriture a été mise en œuvre très rigoureusement. Étant donné que l'aspect d'un contenu tout à fait révolutionnaire était prioritaire, ces principes dont la partisanerie, le héros positif se concentraient sur la lutte des classes, etc., abîmaient esthétiquement les œuvres dramatiques en les rendant schématiques. Modeller un texte littéraire non pas selon le reflet fidèle d'une réalité existante, mais d'une réalité plus rêvée, rendait ces œuvres ennuyeuses pour le spectateur. La méthode n'a pas fait de compromis au nom de l'aspect esthétique. Ainsi, même si une sorte de drame et de théâtre s'est développée à un meilleur niveau d'interprétation et de professionnalisme, la politisation demeurerait encore un obstacle.

1.2. Drame et théâtre « autrement »

Des efforts pour un théâtre « différent » apparaissent au milieu des années '60 du XX^e siècle. Les efforts pour une sorte de libéralisme politique dans le pays conduisent à l'éveil d'une sorte d'esprit anticonformiste même dans le domaine de la littérature et des arts. Bien sûr, même dans le drame, certains auteurs produisent une sorte de drame qui aurait de véritables éléments modernes. Dans son livre « Critique 1 » (drame, mise en scène, jeu) le chercheur Mexhid Prençi remarque :

Au début des années 60 en Albanie, il y a eu des innovations dans le domaine de la poésie, du récit, mais aussi dans celui de la dramaturgie. Des tentatives créatives ont été faites pour surmonter l'amateurisme, le schématisme et le naturalisme vulgaire, voire les premières tentatives pour sortir du système fermé des principes du réalisme socialiste ont été faites. Ce phénomène a été plus évident dans trois pièces de théâtre écrites durant cette période-là: « Le siège blanc » de Naum Prifti, « Drame d'un partisan sans prénom » de Fatos Arapi et « Le Duel » de Qamil Buxheli. [...] L'élan créatif de ces jeunes dramaturges a enflammé les nerfs et le courage artistique de s'exprimer dans le rapport dramaturge et réalité socialiste, en offrant avec une véracité vitale et artistique le drame et les actes des

personnages qui agissaient selon la logique de la vie et la logique artistique, en fonction de leurs circonstances et situations, selon leur caractère et leur psychologie et non pas selon des schémas et des facteurs extra-littéraires, en particulier idéologiques² (Prençi, 2008 : 138-139).

Analysant le drame *La maison sur le boulevard* (1963) de Fadil Paçrami, le chercheur Besim Rexhaj le compare à d'autres auteurs de l'époque et constate que cet auteur ouvre un nouveau chapitre de l'observation artistique de la réalité socialiste des années '60.

Le drame « La maison sur le boulevard », qu'il soit vu du point de vue de la modélisation de la réalité artistique ou de la structure de la sensibilité, est un texte dramatique qui apporte également comme contenu une série de thèmes, d'idées et de motifs dans un nouvel esprit, un nouveau degré de dramatisation, articulé avec des procédés et des techniques de création innovants, ce qui est rare par rapport à la production dramatique dans le contexte de la littérature albanaise de l'époque dans laquelle il a été écrit³ (Rexhaj, 2009 : 244).

Rexhaj souligne que dans une position et fonction aussi complexes et multidimensionnelles, une nouvelle entité particulière du personnage est encadrée pour la première fois dans le corps de l'œuvre dramatique. Le type de personnage n'est pas seulement l'auteur ou le créateur du drame, mais aussi un compagnon de route, dans les points et tournants vitaux de l'action dramatique, dans le parcours de vie des personnages de ce drame. Il s'agit d'un procédé qui rappelle la poétique du grand dramaturge et théoricien allemand Bertold Brecht concernant l'effet d'aliénation, qui, contrairement à la poétique aristotélicienne de la création délibérée de l'illusion du réel, vise la prise de conscience permanente du récepteur du processus de communication tout en montrant que la réalité artistique est une réalité projetée, modélisée.

À la liste des textes dramatiques anticonformistes s'ajouteraient également les titres des pièces de théâtre suivantes : *Histoire d'un partisan sans prénom* du dramaturge Fatos Arapi et *Les taches sombres* de Minush Jero. Dans *L'histoire d'un partisan sans prénom*, il s'agit d'un partisan qui sort de la tombe et raconte l'histoire vraie d'un meurtre.

² Në fillim të viteve '60 në realitetin shqiptar pati risi në poezi, tregim, por edhe në fushën e dramaturgjisë. U bënë përpjekje krijuese për të kapërcyer amatorizmin, skematizmin e natyralizmin vulgar, madje u shfaqën edhe përpjekjet e para për të dalë prej sistemit të mbyllur të parimeve të realizmit socialist. Kjo dukuri që më e dukshme në tri drama që u shkruan në atë periudhë: "Rrethimi i bardhë" e Naum Priftit, "Drama e një partizani pa emër" e Fatos Arapit dhe "Dueli" e Qamil Buxhelit. [...] Vrulli krijues i këtyre dramaturgëve të rinj u ndezi nervin dhe guximin artistik për të shprehur vetveten në raportet dramaturg realitet-socialist, duke dhënë me vërtetësi jetësore dhe artistike dramën dhe bëmat e personazheve që vepronin sipas logjikës së jetës dhe asaj artistike, sipas rrethanave dhe situatave, karakterit dhe psikologjisë së tyre dhe jo sipas skemave dhe faktorëve jashtëletrarë, sidomos të atyre ideologjikë (Prençi, 2008: 138-139).

³ Drama "Shtëpia në bulevard" qoftë shikuar nga perspektiva e modelimit të realitetit artistik, qoftë nga struktura e sensibilitetit, është një tekst dramatik që sjell edhe si përmbajtje një rrafsh temash, idesh e motivesh, në një frymë të re, një shkallë të re të dramaticitetit, të artikuluar me prosede dhe teknikë krijuese novatore, e pakta kur krahasohet me produksionin dramatik në kuadër të qarkut të letërsisë shqiptare të kohës në të cilën shkruhet (Rexhaj, 2009: 244).

Dans *Les taches sombres*, apparaît le chœur comme un élément épique. Les personnages en sont constamment attaqués et repoussés dans leurs recoins. Le chœur devient ainsi le symbole de l'idéologie de l'époque.

2. *Les taches sombres* de Minush Jero

2.1. Parmi les pièces de théâtre les plus attaquées par le système communiste

Le chercheur Luan Rama écrit dans la préface de l'édition française du drame *Les taches sombres*:

La pièce « Les Taches sombres » restera dans l'histoire du théâtre albanais comme une œuvre significative et symbolique, qui dénonce la façon dont les régimes totalitaires en arrivent à tuer l'art, briser les artistes, asphyxier l'esprit moderne et novateur, et faire silence sur la vérité. La vie de cet auteur dans les goulag albanais en est un exemple édifiant. Encerclé de barbelés pointus et surveillé par les tour de guet des gardes en armes, face à ce coin de ciel livide, Minush Jero n'imaginait pas que sa création connaîtrait une seconde vie, qu'un jour elle serait exhumée de ce cimetière gigantesque édifié par la censure albanaise de jadis. [...] (Jero, 2002 :11).

Les taches sombres, comme en témoigne le lecteur de l'époque, était une pièce de théâtre qui a vécu l'apogée du succès et sa fin. Enver Hoxha⁴ lui-même, après avoir vu cette représentation théâtrale, y a reconnu un contrepoint à la propagande communiste de l'époque. Le conflit entre l'intérêt général et l'intérêt personnel dans la société socialiste a canalisé ce dernier, c'est-à-dire l'intérêt de l'individu et sa liberté, dans des détours de pensée et d'idées inventées par la dictature, qui n'ont aucun lien avec la mission de l'art. Dans cette pièce, le conflit apparaît entre une famille de médecins composée de trois personnes (père, mère, fils) et le chœur représentant les masses révolutionnaires.

Dans les pièces de théâtre antiques, le chœur est présent jusqu'au dénouement. Comme élément de l'exode de la tragédie antique et en renvoyant aux éléments de l'action complexe, comme Aristote les appelle dans son ouvrage *Poétique*, ainsi qu'à la structure du sujet selon le schéma du chercheur Gustave Freytag, il y a : « l'exposition (ou l'introduction); la *rising action* (l'action en hausse); le *climax* (l'apogée); la *falling action* (l'action en baisse) et finalement le dénouement (ou la résolution) » (Freytag, 1900 : 115). Ce drame se caractérise par la fragmentation et l'absence de tels points conducteurs de l'action scénique. Il manque un tel déroulement linéaire de l'action. Les événements qui y sont relatés mêlent passé lointain et récent et présent instable. Dans la pièce de théâtre *Les taches sombres*, le personnage du chœur polyphonique

⁴ Enver Hoxha (en français Enver Hodja), homme d'état albanais qui a régné par son régime dictatorial depuis 1945 jusqu'à sa mort (1985).

semble articuler la voix du peuple dans la société socialiste. La propagande de l'époque elle-même est donc devenue un acteur inactif sur la scène, un misérable actant propagandiste, ironiquement aliéné et distingué du chœur originel de l'antiquité.

Dans notre article l'accent est également mis sur le contexte dans lequel la pièce de théâtre a été écrite. Il se concentre principalement sur l'élément de chœur en tant que personnage de masse ainsi que sur la représentation théâtrale de ce drame. Le rôle important joué par le chœur dans la tragédie antique est bien connu. Nietzsche dans son ouvrage *La Naissance de la Tragédie* considère ce personnage comme le véritable début de ce genre littéraire. Le philosophe écrit :

Dans ces moments si dangereux pour la volonté, l'art se présente comme un magicien salvateur et guérisseur. Il a le pouvoir de transformer ces pensées dégoûtant de l'horreur et de la futilité de l'être en représentations avec lesquelles on peut vivre : telles sont les représentations pour le sublime, comme possibilités artistiques de surmonter le terrible, pour le comique, comme libération artistique du dégoûtant, causé par l'absurde. Le chœur satirique du dithyrambe est un facteur salvateur dans l'art grec. Ses cris exultants et pleins d'espoir, dans lesquels Dionysos était glorifié, firent disparaître les crises pour cacher le désespoir des esprits anéantis⁵ (Nietzsche : 2023 : 49).

Ce lapsus ironique ne semble pas avoir plu aux détracteurs du régime, qui ont compris que dans ce texte dramatique il y avait plus d'éléments de narration que d'action. La méthode du réalisme socialiste a préféré le drame d'action traditionnel. Les personnages et le chœur de cette pièce racontent certains événements de *flashback* liés aux préoccupations de cette famille en déclin. La fragmentation même en de nombreuses scènes qui ressemblent davantage à des chapitres, donne à ce texte la structure d'une longue prose.

De l'information du 15 novembre 1969 transmise au Comité central du Parti par le Comité du Parti du district de Tirana, une longue discussion sur le drame *Les Taches sombres* était incluse. Dans cette réunion, les erreurs du drame ont été discutées et 13 discutants ont été impliqués, y compris l'auteur et le réalisateur de l'œuvre. C'était le cynisme de la dictature qui, par l'autocritique imposée, leur rendait la vie difficile, mais ne pouvait pas anéantir esthétiquement les créateurs qui pensaient autrement. *Les Taches sombres* a été condamné comme une œuvre :

[...] objectiviste, fataliste, qui obscurcit notre réalité, qui montre le processus de déclin et non de progrès, qui ne condamne pas, mais qui considère les taches de la

⁵ Here, in this utmost danger of the will, art approaches as a saving, healing sorceress: only she can turn those nauseating thoughts about the horrifying or absurd aspects of existence into representations with which one can live: these are the sublime as the artistic taming of the horrifying and the comic as the artistic discharge from the disgust of the absurd. The satyr chorus of the dithyramb is the saving act of Greek art; on the intermediate world of these Dionysian companions, those earlier described impulses were exhausted (Nietzsche: 2023: 49).

société comme indélébiles, des taches qui discréditent l'école, la société, etc. Dans le drame, des idées réactionnaires sont diffusées et elles sont combattues. Il semble que les personnages de l'œuvre soient victimes du socialisme. Cela crée l'impression que les idées du parti par rapport aux phénomènes sont neutres. L'œuvre ne condamne pas, mais absolutise la vision du monde bourgeoise et microbourgeoise. Au lieu d'effacer les taches, elle montre leur triomphe, au lieu de montrer le grand danger de la microbourgeoisie et de la bourgeoisie, elle donne l'impression qu'elles sont invincibles. L'œuvre traite des personnes qui rampent dans la vie, pas de ce qui est essentiel et déterminant. Au lieu de nous parler de la joie de connaître les phénomènes et du plaisir de transformer la vie, le drame évoque l'amertume et le désespoir, parce que l'auteur reconnaît le négatif et ne fait pas ressortir le positif, etc.⁶ (Meta, Krasniqi, Bello, 2019 : 53-55).

2.2.Éléments modernes du drame

Du point de vue de l'époque, l'épicisme du drame marque un arrêt « dangereux » du drame moderne, qui n'a pas été vu de bon œil par la méthode artistique du réalisme socialiste. La forme épique de ce drame est en pleine cohérence avec les éléments définis par les théoriciens qui se sont longtemps occupés de l'évitement de l'action en faveur du récit. La forme épique de *Les taches sombres* est évidente.

Ce drame, en tant que drame épique, est : narratif ; il fait du spectateur un observateur ; stimule l'action ; il lui vole des décisions ; il crée des notions ; le spectateur est placé devant une action ; le spectateur se soumet à l'argument ; les sentiments sont poussés jusqu'à la conscience ; la personne fait l'objet d'une enquête ; l'homme est changeant et modifiable ; la tension liée à la performance ; chaque scène est indépendante ; un déroulement sinueux de l'événement ; dans sa propre nature, il fait des rebondissements ; le monde tel qu'il devrait être ; ce que l'homme ne peut s'empêcher de faire ; ses motifs ; l'existence sociale détermine la pensée (Szondi, 2000 : 97) .

Dans les textes dramatiques où il y a plus de narration, la coloration ironique d'un faux et incroyable conflit est encore plus possible. Par le biais d'un art de propagande, la dictature exigeait davantage un lecteur-spectateur qui expérimente émotionnellement et idéologiquement la représentation théâtrale, un lecteur-spectateur du théâtre épique qui évalue et juge les événements mis en scène. C'est justement ce moment de réflexion sur la vie et la liberté de l'individu face à une collectivité imposante, comme le chœur de propagande, qui veille sur ce qui se dit sur

⁶ “Njollat e murrme” u dënua si vepër: “[...] objektivistë, fataliste, që nxin realitetin tonë, që tregojnë procesin e rënies dhe jo të rritjes, që nuk dënnon, por i quan të pashlyeshme njollat e shoqërisë, që diskrediton shkollën, shoqërinë etj. Në dramë shpërndahen ide reaksionare dhe luftohen ato. Del sikur personazhet e veprës janë viktimë të socializmit. Të krijohet përshtypja sikur idetë e partisë në raport me fenomenet janë neutrale. Vepra nuk dënnon, por absolutizon botëkuptimin borgjez e mikroborgjez. Ajo në vend që t’i shlyejë njollat tregojnë triumfin e tyre. Në vend që të tregojë rrezikun e madh të mikroborgjezisë dhe borgjezisë të krijon përshtypjen se ato janë të pathyeshme. Vepra merret me njerëz që zvarriten në jetë, jo me atë që është esenciale dhe përcaktuese. Në vend që të na flasë për gëzimin e njohjes të fenomeneve dhe kënaqësinë e transformimit të jetës, drama të ngjall hidhërim dhe dëshpërim, pse autori pohon negativën dhe s’nxjerr pozitivën etj (Meta, Krasniqi, Bello, 2019: 53-55).

scène, qui constitue l'acte dangereux de cette représentation théâtrale attaquée si âprement. Dans son livre historique, le critique de théâtre et historien albanais Josif Papagjoni écrit :

Le drame a hardiment énoncé le besoin de purification spirituelle, de bonne entente, de tolérance, de repentissement et de responsabilité morale. L'opposition à la méthode du réalisme socialiste n'apparaît pas seulement dans ce qui est affirmé dans le texte, ni seulement dans la critique de l'intolérance et de la décadence morale de la société (à travers l'association de pensée à une famille déclinante), mais aussi dans la poétique et la nouvelle typologie dramaturgique, inédite. Grâce à cela, une composition savante et innovante du sujet ainsi que d'autres éléments formels, où la présence de la convention dans la dynamique du lieu d'action et du déroulement des événements, avec leurs retours dans la volonté du rythme de l'argument posé, s'est transformée en un puissant moyen d'expression. Le langage de la mise en scène utilisait pas mal de détails et de découvertes à charge symbolique et métaphorique. La solution scénographique ressemblait donc à un cercle surélevé de couleur violet-brun et tangent à celui-ci, du plan de la scène, une piste rouge en pente était jointe, pour donner l'idée du développement en spirale de la société, tout de même pour affirmer que le stade actuel de ce développement était loin d'être parfait. Au contraire, il y avait des « taches ». La mise en scène a été construite selon ce principe : les personnages au-dessus, sur la plate-forme comme une « tache brune », après avoir discuté entre eux à la recherche de l'argument de la responsabilité, ou de leur paix et de leur intimité, harcelés par l'entourage social à l'extérieur de la maison, lorsqu'ils descendaient vers la route ou vers la plate-forme rouge, ils étaient sévèrement critiqués par le chœur ; celui-ci avait acquis les attributs d'une conscience communiste avancée⁷ (Papagjoni, 2011 :119-120).

Des critiques zélés n'ont pas tardé à lyncher la partie théâtrale, mais n'ont pas signalé la ruserie ironique cachée dans la présentation du chœur de propagande qui n'a pas correctement rempli son rôle de vigilance révolutionnaire contre les *taches sombres* de cette famille micro-bourgeoise. Citons un extrait d'un article de cette période-là:

Ce chœur n'a aucun lien avec une véritable action sociale. Cette fiction de la forme ne concrétise pas, mais fait le contraire de la véritable attitude qui est adoptée

⁷ Drama shqiptonte me guxim nevojën për pastrim shpirtëror, mirëkuptim, tolerancë, pendesë dhe përgjegjësi morale. Kundërshtimi ndaj metodës së realizmit socialist nuk shfaqej vetëm në ato ç'ka pohoheshin në tekst, as vetëm në kritikën ndaj intolerancës dhe bjerrjes morale të shoqërisë (përmes asociimit me një familje në rënie), por edhe në poetikën dhe tipologjinë e re dramaturgjike, e pahasur më parë, falë kjo një kompozimi të shkathët e novator të subjektit si dhe elementeve të tjerë formalë, ku prania e konvencionit në dinamikën e vendit të veprimit dhe rrjedhës së ngjarjeve, me kthimet e rikthimet e tyre në voli të rrahjes së argumentit të shtruar, shndërrohej në mënyrë dhe mjet të fuqishëm shprehës. Gjuha regjisoriale përdori jo pak detale e gjetje me ngarkesë simbolike dhe metaforike. Bie fjala, zgjidhja skenografike i shëmbëllente një rrethi të ngritur ngjyrë kafe në vjollcë dhe tangjent me të, që nga rrafshi i skenës, bashkëngjitej një udhë e kuqe, e pjerrët, për të dhënë idenë e zhvillimit në formë spirali të shoqërisë, gjithpo aq për të pohuar se stadi aktual i këtij zhvillimi nuk ishte aspak i përkryer. Përkundrazi, kishte "njolla". Mizanskena ndërtohej sipas parimit: personazhet lart, në platformën si "njollë" e murrme, pasi diskutonin me njëri-tjetrin në kërkim të argumentit e përgjegjësisë, apo të qetësisë dhe privatësisë së tyre, të ngacmuar nga opinionin social jashtë shtëpisë, teksa zbrisnin poshtë në udhën apo platformën e kuqe, kritikoheshin rreptësisht nga kori; ky, kishte marrë atributet e vetëdijes së përparuar komuniste (Papagjoni, 2011: 119-120).

aujourd'hui dans notre pays par les masses laborieuses envers les phénomènes négatifs de la vie. [...] Si l'on prétend que le chœur est la « voix de la foule », alors pourquoi l'auteur n'appelle-t-il pas son intervention nécessaire dans les scènes les plus épicées ? Le chœur n'entre jamais dans la maison de cette famille, alors que la réalité de la vie rejette l'intention de l'auteur de dire le contraire, de faire de la voix de la foule quelque chose d'extérieur, d'imaginaire, sans véracité de vie, donc aussi sans vérité artistique⁸ (Uruçi, 1969 : 2).

La critique servile a remarqué la non-intégration délibérée de ce personnage de chœur dans le drame. Ce personnage était resté à la périphérie de la vie des personnages. L'intentionnalité de l'auteur avait en fait très soigneusement conservé ce personnage, en tant que porteur de slogans de propagande incroyables, en tant que personnage artificiel du système, en tant que misérable personnage. Le lecteur d'aujourd'hui, comprend bien cette stratégie qui consiste à laisser ce personnage artistiquement sous-développé, puisque les mots qu'il noue sont le drame même du pays.

3. Les taches sombres et sa traduction en français

Les taches sombres de Minush Jero a été réhabilitée en tant que pièce de théâtre quelques années plus tard. Cet ouvrage était également ouvert à un lecteur et spectateur, auquel l'auteur n'avait même pas pensé. Le rideau s'est ouvert pour le public français. L'écrivain Luan Rama en témoigne avec beaucoup d'émotion dans la préface du drame :

Je me souviens comme si c'était hier, de cette soirée, voilà quelques années: parmi la foule des gens et des acteurs rassemblés dans la petite salle d'un modeste théâtre de Bagnole, « l'Espace d'un instant », j'ai vu, à Presque vingt-cinq ans d'intervalle, le visage de cet homme, dont la silhouette m'était restée gravée en mémoire [...] (Jero, 2002: 7).

La pièce de théâtre *Les Taches sombres* de Minush Jero, publiée en 1968 et traduite de l'albanais par Christiane Montécot en 1995, a été lue pour la première fois le 25 juin 1996 à l'Auditorium de l'Alliance française à Paris et représentée pour la première fois au Théâtre l'Échangeur à Bagnole, à l'occasion d'une *Saison albanaise*, dans une mise en scène de Dominique Dolmieu (Dolmieu, 2002 : 139). Et ce soir-là, cette représentation théâtrale a eu son premier impact auprès d'un public auquel il n'était pas destiné. Le lecteur, bien que peu habitué à la vaine propagande venant d'un pays qui avait vécu le plus long isolement de la culture et de la littérature de l'Occident, ne

⁸ Ky Kor nuk ka të bëjë aspak me veprimin e vërtetë shoqëror. Ky trillim forme nuk konkretizon, por bën të kundërtën e qëndrimit të vërtetë që mbahet sot në vendin tonë nga ana e masave punonjëse ndaj fenomeneve negative të jetës. [...] Në qoftë se pretendohet se kori është "zëri i masës" atëherë përse autori në skenat më pikante nuk e quan të nevojshme ndërhyrjen e tij? Asnjëherë kori nuk hyn brenda në shtëpinë e kësaj familjeje, kurse realiteti jetësor e hedh poshtë qëllimin e autorit për të thënë të kundërtën, për të na e bërë zërin e masës diçka të jashtme, imagjinare, pa vërtetësi jete, pra edhe pa vërtetësi artistike (Uruçi, 1969: 2).

pouvait s'empêcher de percevoir les sons stridents des clairons de la propagande venant au dénouement de cette pièce. Citons:

(On entend au loin le son du clairon.)
LUAN – *Qui souffle dans ce clairon ? Dites-lui d'arrêter, s'il vous plait.*
LE CHOEUR – *Les jeunes viennent vers nous. En rangs par deux, par deux en rangs !*
LEA – *Mon fils n'est pas dans leurs rangs serrés.*
LUAN – *Ils l'ont exclu de ces rangs.*
LEA – *Non, c'est lui qui est parti.*
LUAN – *C'est cela. Ceux qui tombent de fatigue en chemin, la vague suivante les piétine !*
LE CHOEUR – *Non. Beaucoup d'entre nous tomberont sur les chemins difficiles de la révolution.*
Ils tâtonneront sur la route comme des guides.
Leur place dans nos rangs ne restera pas vide. Ceux qui viendront ensuite compléteront ces rangs.
Nous avançons sur la route glorieuse de la révolution, le front haut, en chantant notre chant préféré : "Camarade de classe, viens avec nous/ Écrasons ensemble la pourriture du vieux monde."
Nous soutiendrons ceux qui sont las sur nos épaules ; notre colonne avance, avance !
LIRIM – *Maman...La colonne avance...Et nous ?*
LEA – *Ecrasons ensemble la pourriture du vieux monde* (Jero, 2002 : 135-136).

Certes, Christiane Montécot, Dominique Dolmieu représentaient une initiative à saluer, encourager et soutenir. Ils ont pu présenter cette œuvre albanaise sur la scène française à travers la merveilleuse langue de ce grand pays libre.

Conclusions

Cet article nous a permis de souligner la nécessité et l'importance d'une sorte de mémoire historique interprétative pour l'un des drames les plus condamnés par l'institution de la critique servile qui a soutenu la méthode d'écriture du réalisme socialiste en Albanie. Certains drames, mais notamment *Les taches sombres*, comme peu d'autres textes littéraires écrits sous le régime de dictature, ont tenté une sorte d'aliénation tant dans la forme que dans le contenu. Il était très difficile d'aller à l'encontre des thèmes et des principes imposés par la méthode du réalisme socialiste.

Le personnage du chœur est considéré comme une preuve où cette non-intégration de la propagande du régime au sein du peuple apparaît plus esthétiquement. La récitation de slogans par cœur de la part de ce personnage de masse fait de ce personnage quelque chose de superflu et d'inutile, tout comme la propagande de l'époque elle-même et son idéologie.

La traduction et la mise en scène de ce drame également en France bien des années plus tard, marque un événement de grande portée littéraire et culturelle, non seulement pour la petite littérature albanaise, mais aussi pour la sensibilité d'un système littéraire important, comme celui de la France, envers les littératures périphériques qui sont bien fondées sur des idéaux humanitaires.

Bibliographie

Dolmieu, D. 2002, *Fiche technique de la création*, « *Les taches sombres* » de Minush Jero, Éditeur: L'Espace d'un instant.

Freytag, G. 1900. *Technique of the drama*. Chicago.

Jero, M. 2002. *Les taches sombres*. Éditeur: L'Espace d'un instant.

Meta, B., Krasniqi, A., Bello, H. 2019. *Indoktrinimi komunist përmes kulturës, letërsisë dhe artit* (Dokumente historike), Vëllimi II (1969-1973), Shtëpia botuese “Emal”, Tiranë.

Nietzsche, F. 2023. *The Birth of Tragedy*, (Translated By Reinhardt Biedermann), Printed in the United States of America, Published by Weimar Press.

Papagjoni, J. 2011. *Historia e teatrit shqiptar*, Qendra e Studimeve Albanologjike, Tiranë.

Prenci, M. 2008. *Kritika 1 - dramë, regjiturë, aktrim*, Tiranë.

Rexhaj, B. 2009. *Drama shqiptare pas Luftës së Dytë Botërore 1948-2008 (Poetika, tipologjia, periodizimi)*, Pjesa e parë, Prishtinë.

Szondi, P. 2000. *Teoria del dramma moderno*. Torino.

Uruçi, I. 1969. *Një njollë e zezë (drama “Njolla të murrme”*. Gazeta “Drita”.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





L'exploration de la violence et la reconstruction de soi dans *L'Année de l'éclipse* de Latifa Ben Mansour : Regards sur la condition féminine en Algérie

Loubna Nadim Nadim

Université de Grenade, Espagne

lnadim@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-0979-3927>

Mónica Nieto Escobar

Université de Grenade, Espagne

mnies@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-2815-2730>

Reçu le 08-09-2023 / Évalué le 10-10-2023 / Accepté le 05-11-2023

Résumé

Le champ romanesque algérien des décennies noires est profondément intriqué avec les multiples représentations de la violence sociale. Dans cette perspective, la fiction s'érige en un révélateur impitoyable des éléments dramatiques qui ont engendré la fragmentation du peuple algérien, exposant ainsi les mécanismes sous-jacents de la violence. Au cœur de cette réflexion se trouve le roman *L'Année de l'éclipse* de Latifa Ben Mansour, où l'auteur prête sa plume à une héroïne dévastée par les sévices infligés lors de son viol et le meurtre de sa famille, mais qui parvient à se reconstruire en revisitant les méandres de son existence tragique. Par le biais de l'analyse de la violence, Ben Mansour éclaire les dimensions symboliques et psychologiques qui caractérisent la réalité des Algériennes sous l'emprise des terroristes du *Front islamique du salut* (FIS).

Mots-clés : écriture, symbolisme, violence, corps, femme, Algérie

The Exploration of Violence and Self-Reconstruction in *L'Année de l'éclipse* by Latifa Ben Mansour: Perspectives on the Feminine Condition in Algeria

Abstract

The Algerian literary field during the dark decades is deeply intertwined with multiple representations of social violence. In this perspective, fiction emerges as an uncompromising disclosure of the dramatic elements that led to the fragmentation of the Algerian people, thus exposing the underlying mechanisms of violence. At the heart of this reflection lies the novel *L'Année de l'éclipse* by Latifa Ben Mansour, where the author lends her pen to a heroine devastated by the brutality suffered during her rape and the murder of her family, yet she manages to reconstruct herself by revisiting the intricacies of her tragic existence. Through the analysis of violence, Ben Mansour sheds light on the symbolic and psychological dimensions that characterize the reality of Algerian women under the dominion of FIS terrorists.

Keywords: writing, symbolism, violence, body, woman, Algeria

Introduction¹

La littérature féminine algérienne se hisse au rang d'une force influente au sein du paysage de l'écriture francophone, constituant une voix empreinte de profondeur et d'exploration introspective de l'identité féminine. Enrichissant de facto le corpus de la littérature française, cette expression romanesque a vu le jour dans un élan d'émergence, façonnant une pluralité de voix, résolument puissantes, bravant les obstacles socioculturels et politiques qui, trop souvent, ont relégué l'écriture féminine à la marge de la société. Au-delà de l'engagement personnel de Latifa Ben Mansour, son écriture se profile comme un lieu de convergence, un espace où résonnent les mots qu'elle cisèle, suscitant un questionnement salutaire, une prise de conscience féconde. À travers ses écrits, cette romancière participe activement à la déconstruction méthodique des stéréotypes et des préjugés réducteurs souvent accolés à la femme maghrébine, propageant ainsi le dialogue constructif et la germination d'une réflexion collective sur les enjeux de la souffrance qui transcendent les effets physiques, s'immisçant profondément dans le tissu psychosocial de la société algérienne. Dans une quête effrénée pour donner voix à l'indicible, la prosatrice dessine l'image d'une femme victime, anéantie par les assauts de la barbarie, et pourtant cette femme se régénère inlassablement. Ce phénomène éveille un engouement passionné au sein du lectorat féminin, fusionnant harmonieusement avec la douleur de la protagoniste pour aboutir à un processus d'une nature cathartique.

Dans le présent article, notre attention se porte sur une thématique qui fait écho de manière lancinante au sein des pages du roman intitulé *L'année de l'éclipse* : la violence. Cette étude nous invite à plonger dans les vestiges qui régissent la destinée de Hayba, qui ne connaît guère de répit dans son existence en France. Elle aspire à reconstruire son être meurtri et à émerger de la virulence des tourments insatiables qui la hantent sans relâche. Ainsi, notre entreprise consiste en une exploration de la cruauté décrite dans le roman, mettant en exergue la poétique de la violence à travers le viol infâme dont elle fut victime, mais également l'assassinat barbare de son époux et de sa progéniture aux mains des terroristes. De surcroît, il convient de montrer la capacité de l'auteur à exprimer l'effroi et la souffrance, tout en évoquant les dimensions intrinsèques du conflit inhérent à la guerre civile algérienne.

1. Une immersion violente dans l'horreur des années de l'éclipse

La nécessité impérieuse d'explicitier, de représenter et de tisser des fabulations est profondément enracinée au sein de la nature même de l'humanité. Certes, l'homme, depuis toujours, a ressenti un irrépressible désir de donner un sens à son existence, de s'exprimer et de partager son vécu à travers l'écriture. C'est dans cette optique que les récits et les fictions littéraires se sont hissés au rang d'outils inestimables, permettant

¹ La première partie de l'article revient à Loubna Nadim Nadim, la seconde à Mónica Nieto Escobar. Résumé, introduction, conclusion et bibliographie ont été élaborés conjointement par les deux auteurs.

d'explorer les complexités profondes de la condition humaine, de mettre en lumière des vérités universelles et d'engendrer une réflexion critique tant sur les vicissitudes de l'univers extérieur que sur les recoins les plus obscurs de la psyché de l'individu. La littérature exhorte ainsi le lecteur à remettre en question les dogmes établis, à s'aventurer dans les méandres de nouvelles idées et à ébranler les fondements mêmes des normes sociales qui régissent l'existence de l'humanité.

Yves Buin soulève la question essentielle de savoir si « la littérature conserve encore un pouvoir réel et quelle forme ce pouvoir revêt. S'agit-il d'un pouvoir de négation, de contestation, de transformation ou bien d'un constat d'impuissance ? » (Buin, 1965 : 15). En examinant le récit de Ben Mansour sous cet angle, ces réflexions essentielles mettent en évidence le rôle de la fiction en tant qu'instrument octroyant à l'individu le « pouvoir réel » d'explorer les abîmes de la société algérienne afin d'en révéler sa portée réaliste qui, autrement, échapperait à sa pleine appréhension. C'est uniquement à travers le prisme de la fiction que le lecteur est en mesure de dépasser les limites de sa vision préalablement restreinte par des normes sociales rigides. Selon Schaeffer,

Ce faisant, la fiction nous donne la possibilité de continuer à enrichir, à remodeler, à réadapter tout au long de notre existence le socle cognitif et affectif originaire grâce auquel nous avons accédé à l'identité personnelle et à notre être-au-monde. Selon une légende pieuse (philosophique, hélas), le développement de l'être humain le mènerait de la confusion originelle des sentiments et des affects vers l'état de sujet rationnel. La fiction, par son existence même, témoigne du fait que notre vie durant nous restons redevables d'une relation au monde — à l'existence, pour employer un terme quelque peu solennel — beaucoup plus complexe, diversifié et, somme toute, précaire. Mais elle fait plus que témoigner de ce fait : elle est un des lieux privilégiés où cette relation ne cesse d'être renégociée, réparée, réadaptée, rééquilibrée — dans un bricolage mental permanent auquel seule notre mort mettra un terme (Schaeffer, 1999 : 327).

Cette conception souligne que la relation de l'individu avec le monde est en constante évolution et qu'elle nécessite une adaptation perpétuelle. Ainsi, le socle fictionnel devient un moyen qui rend en permanence les idées abstraites plus tangibles de manière émotionnelle et intuitive. Au demeurant, « Elle (la fiction) accomplit cette fonction non par le biais de l'analyse conceptuelle, mais par celui de l'exemplification modélisante » (Schaeffer, 1999 : 47). Par voie de conséquence, la fiction permet donc au lecteur de plonger dans ces univers imaginaires, de vivre des expériences par procuration et d'en explorer les réalités alternatives qui en émergent. En outre, Cohn déclare que « seule la fiction est capable de créer l'impression qu'elle présente les événements historiques au moment où ils ont eu lieu, amenant ainsi à la vie la « matière brute, vivante » de l'expérience, sans les distorsions de l'après-coup. » (Cohn, 2001 : 228-229), offrant ainsi une expérience sensorielle et émotionnelle dans un contexte historique concret. Concomitamment, Morin fait référence à « l'éthique (qui) se manifeste à nous, de façon impérative, comme exigence morale. Son impératif naît d'une

source intérieure à l'individu, qui ressent en son esprit l'injonction d'un devoir. Il provient aussi d'une source extérieure : la culture, les croyances, les normes d'une communauté » (Morin, 2004 : 13). En effet, les récits mimétiques, par leur pouvoir évocateur, leur capacité à toucher les émotions et à susciter la réflexion, sont des outils essentiels pour une éducation morale intégrale. Ils complètent l'approche rationnelle en offrant une dimension narrative et imaginative qui favorise le développement de ce sens éthique. Laugier fait appel à ce pouvoir d'instruction, d'éducation, conférant à une œuvre sa valeur et son importance.

Ce qu'apporte la littérature à l'éthique ne peut alors être déterminé par une « connaissance », des « arguments » ou des « jugements » [...]. Mais, comme le note Jacques Bouveresse, la lecture d'œuvres littéraires nous apprend bien quelque chose, et seule cette connaissance peut rendre compte de l'intérêt que nous portons, par exemple, aux personnages des romans que nous lisons, de la sensation que nous avons de partager au sens propre leur aventure [...]. C'est ce pouvoir d'instruction (d'éducation, pour reprendre un concept à Stanley Cavell) qui fait aussi la valeur et l'importance d'une œuvre — la place qu'elle a dans nos existences ordinaires, qu'elle informe et forme (Laugier, 2006 : 16).

En ce sens, les œuvres littéraires acquièrent la capacité de prodiguer un enseignement et à nourrir l'esprit de connaissances éducatives, érigeant ainsi ces créations au rang d'outils de connaissance. Dans cette optique transcendante, le roman de Latifa Ben Mansour s'inscrit au sein du cadre spécifique de la littérature algérienne des décennies noires, apportant une contribution éloquente à l'édifice culturel de son époque. En se fondant dans ce contexte temporel, le récit résonne avec une constance remarquable : celle de l'ardente volonté de revisiter le passé et de reconstruire une identité brisée par les tourments du terrorisme. *L'année de l'éclipse* se déploie alors tel un univers fictionnel impitoyable, invitant le lecteur à s'immerger dans une atmosphère d'angoisse étouffante, où la puissance de l'horreur se déchaîne sans entraves.

Dans ce contexte d'urgence, Sartre affirme que « l'écrivain se lancera dans l'inconnu : il parlera, dans le noir, à des gens qui s'ignorent, à qui l'on n'a jamais parlé sauf pour leur mentir ; il prêtera sa voix à leurs colères et à leurs soucis » (Sartre, 1948 : 292). Il sied de mettre en exergue l'importance primordiale de l'écriture, élevant ainsi cette forme d'expression au statut de vecteur privilégié pour l'établissement de liens indéfectibles entre l'essence des propos romancés et les individus d'une communauté donnée. Elle se déploie telle une métamorphose du langage littéraire, mue par une intention profondément ancrée dans le tissu social, donnant ainsi naissance à une forme romanesque intentionnellement revendicatrice. Barthe souligne que « l'écriture est une fonction : elle est le rapport entre la création et la société, elle est le langage littéraire transformé par sa destination sociale, elle est la forme saisie dans son intention humaine et liée ainsi aux grandes crises de l'Histoire. » (Barthe, 1953 : 14). Cette corrélation étroite entre l'acte de création littéraire et la réalité tragique qui sévissait en Algérie à

cette période souligne la profonde nécessité de revisiter les récits qui reflètent les expériences vécues par le peuple algérien. En cela, Ben Mansour joue un rôle de médiatrice, donnant une voix à ceux qui sont restés en silence et offrant une représentation authentique de leurs expériences et de leurs émotions. Bourdieu ajoute que « l'œuvre littéraire voile et révèle à la fois la structure du monde social dans laquelle elle a été produite » (Bourdieu, 1992 : 34), mêlant ainsi les destins individuels aux destins collectifs dans l'unique objectif de révéler l'ampleur des cicatrices infligées par la barbarie humaine.

Au sein de ce récit, la voix transcende les limites spatio-temporelles, bravant les contraintes du monde réel et s'élevant vers les horizons de la liberté et de la tolérance. Portée par une puissance inébranlable, cette écriture engagée franchit les frontières culturelles et linguistiques pour inciter le lecteur à contempler la misère et la dégradation de l'homme dans l'Algérie des décennies noires. Selon Beauséjour, « l'engagement se justifie dans tous les cas, par le désir de lutter contre des forces considérées comme négatives. Il était donc naturel que l'engagement politique, orienté vers tel ou tel objectif de libération, apparût comme une nécessité aux yeux de bon nombre d'écrivains ou d'artistes. » (Beauséjour, 1975). Dans les sillages de cette narration, le récit fictionnel de Ben Mansour inspire le lecteur à puiser à la source intarissable du savoir universel, dans « l'objectif de libération » des chaînes de la misère infligée par l'absurdité du conflit civil. C'est au sein de l'univers beckettien empreint de résonances que l'on peut illustrer cette quête incessante de l'écrivain, visant à exprimer sans limites les profondeurs de son être. En effet,

Cette voix qui parle...Elle sort de moi, elle me remplit, elle clame contre mes murs, elle n'est pas la mienne, je ne peux pas l'arrêter, je ne peux pas l'empêcher de me déchirer, de m'assiéger. Elle n'est pas la mienne, je n'en ai pas, je n'ai pas de voix et je dois parler, c'est tout ce que je sais, c'est autour de cela qu'il faut tourner, c'est à propos de cela qu'il faut parler, avec cette voix qui n'est pas la mienne, mais qui ne peut être que la mienne puisqu'il n'y a que moi (Beckett, 1953 : 34).

L'observation de Beckett concernant cette voix intérieure obsédante se révèle ainsi comme une illustration de la conscience complexe qui anime Ben Mansour en tant que scripte. Émanant de manière indirecte lors de l'acte d'écriture, cette voix beckettienne témoigne de la solitude inhérente qui l'accompagne et l'immense défi qui se dresse devant elle, celui de communiquer la folie qui caractérise les contextes sociaux tumultueux. En s'immergeant profondément dans les méandres de l'introspection, le récit de ce roman, fidèle reflet de la société dans cette période historique capitale, se hisse au rang de littérature de témoignage romancé, entraînant ainsi le lecteur dans les abîmes les plus obscurs d'une époque marquée par : « Cette guerre (qui) se traduit par des actes d'une violence inouïe qui paraît défier toute analyse rationnelle de ses origines » (Stora, 2001 : 13). Incontestablement, ce conflit, échappant à toute catégorisation plausible, requiert une analyse approfondie de sa progression afin de

saisir pleinement ses origines, ses mécanismes et ses conséquences. C'est dans cette perspective que l'écriture de Latifa Ben Mansour se révèle comme une représentation authentique et éclairante, où la voix se multiplie de manière significative, engendrant ainsi une mosaïque dynamique d'expérience et de points de vue. Bonn déclare que

La littérature algérienne des années 90 se caractérise par une multiplication considérable des voix d'autre. Malgré leur diversité, les ouvrages publiés se caractérisent pourtant tous « le retour du référent », « le retour du réel », c'est-à-dire par la situation sociale et politique du pays, et avant tout par les événements sanglants qui ébranlent l'Algérie depuis plus d'une décennie (Bonn, 1999 : 10).

Cette écriture, foisonnante de voix singulières, se trouve néanmoins unifiée par un thème commun faisant ainsi écho des événements tragiques qui secouent l'Algérie depuis plus d'une décennie. Kateb Yassine déclare dans un entretien réalisé par Hafid Gafaïti que : « Si, maintenant nous laissons l'oppression et l'hypocrisie s'installer, les Algériens de demain hériteront d'une Algérie pire que celle que nous avons connue au temps du colonialisme et à ce moment-là, il n'aura servi à rien ni de vivre, ni d'écrire. » (Kateb, 1986 : 45). L'auteur exprime ici une profonde inquiétude quant à l'évolution de l'Algérie et met en garde contre la possibilité d'une installation insidieuse de l'oppression. Ces énonciations se révèlent être un appel, vibrant d'une voix péremptoire, exhortant à une vigilance constante dans le dessein de préserver et de défendre les sacro-saintes valeurs fondamentales de justice, de liberté et de vérité. Ces déclarations s'élèvent pour dresser le constat indéniable selon lequel au cours de cette période tumultueuse de guerre civile, la censure exerçait déjà un pouvoir prédominant sur les représentations fictives qui se déroulaient dans des espaces oppressants, enfermées dans les recoins de l'ombre. En échappant à la lumière des projecteurs médiatiques, ces récits de souffrance, de violence et de résistance, étouffés, ont été forcés de trouver refuge dans les espaces intimes et confidentiels de l'écriture. Ainsi, pour comprendre pleinement ce conflit, il est nécessaire d'approfondir l'analyse des réminiscences écrites qui ont pu échapper à cette censure.

En dépit de quelques images parvenues à échapper à cette censure, l'essence même de cette guerre civile demeure en grande partie invisible. En effet, les témoignages visuels dispersés ne parviennent qu'à esquisser partiellement la réalité complexe et les multiples facettes de ce conflit. Les causes et les acteurs sont multiples et interconnectés, donnant lieu à des dynamiques complexes et souvent conflictuelles. L'inaccessibilité aux yeux du monde extérieur souligne également les limites de la représentation dans la compréhension d'un tel conflit qui aurait été relégué à l'oubli si ce n'était grâce à ces fragments d'histoires qui nous parviennent, tels que le roman dont nous faisons l'objet d'étude. C'est sous cette censure implacable que s'est enraciné le concept de « guerre invisible », forgé par Benjamin Stora pour décrire la réalité complexe et paradoxale de cette période.

Par ailleurs, la structure narrative de *L'année de l'éclipse* fait appel à des éléments réels extratextuels, tels que les indicateurs spatiotemporels : les lieux, les dates et les personnages, utilisés comme des indices contextuels, ancrant l'histoire dans la réalité historique de cette guerre civile. Ces repères suggèrent une relation étroite entre l'écriture de Ben Mansour et cette conjoncture d'urgence, offrant ainsi une perception singulière de cette volonté innée du scripte de partager de manière évocatrice la violence poignante vécue par la protagoniste. C'est ainsi que la responsabilité de l'écrivaine envers la vérité et l'authenticité dans la représentation des moments de tension impose la nécessité de faire entendre les murmures du corps féminin maltraité, même lorsque le tumulte du drame semble les étouffer.

C'est ainsi qu'au moyen de l'écriture, ces femmes, devenues les porte-parole de leurs sœurs musulmanes, franchissent par la parole écrite toutes les frontières en déployant une dynamique scripturale particulière due à leur situation d'exilées. C'est dans cette dynamique, et à travers elle, qu'elles inscrivent leur identité, fragilisée par l'absence, mais renforcée en même temps par le courage que leur confère leur résistance. Et grâce à leur éternelle recherche d'une reconstruction identitaire, indissolublement liée à l'écriture et à la filiation culturelle, elles deviennent les déléguées de toutes celles qui font partie de la résistance intérieure, [...] - de toutes celles qui attendent le moment où l'union féminine leur accordera la liberté (Serrano Mañes, 2010 : 195-196).

Dans cette conjoncture alambiquée, le cri d'Hayba, né de l'urgence de la situation du pays, résonne entre les lignes de ce récit, invitant le lecteur à observer avec une clairvoyance inébranlable les blessures saignantes du peuple algérien. Selon Benjamin Stora, « L'Algérie des années 1992-1999 se distingue par la « particularité » d'une violence extrême à l'égard des femmes. » (Stora, 2001 : 99). Ce conflit, dont les origines énigmatiques ancrées dans l'opacité de l'histoire, a laissé au sein de la gent féminine des cicatrices profondément traumatisantes. Il est donc essentiel de témoigner car « Rien ne sert de dénoncer, de hurler, de pleurer. Il faut donner à voir jusqu'à l'épouvante, et même au-delà. Donner à voir pour donner à comprendre, pour écarter l'irrationnel, le magique, la fatalité. » (Gazier, 1998 : 45). Cette nécessité impérieuse de donner à voir revêt une signification profonde, celle de faciliter la compréhension, de dissiper les voiles de l'irrationnel, du magique et de la fatalité de l'Algérie des années 90. Par le biais de cette entreprise, il est envisageable d'approcher la vérité, de transcender les apparences trompeuses et d'atteindre une connaissance plus profonde et éclairée de cette réalité complexe.

À ce titre, Ben Mansour déploie avec habileté la violence subie par sa protagoniste afin de mettre en lumière les atrocités dévastatrices qui se jouent dans un théâtre où s'entremêlent des enjeux profondément marqués par la misogynie. En utilisant cette violence comme un outil narratif, elle expose sans détour les horreurs qui se cachent derrière les relations de pouvoir et les normes sociales oppressives. L'intention est claire : révéler la véritable nature de ces combats où la condition féminine est réduite,

maltraitée et reléguée à un statut inférieur. Par cette mise en scène percutante, l'écrivaine invite le lecteur à une introspection et à une réflexion profonde sur les conséquences dévastatrices de ces dynamiques misogynes, en donnant voix et présence à la corporéité de sa protagoniste, martyrisée et exilée dans les profondeurs de l'obscurité. Dans cette démarche, Ben Mansour s'emploie à rompre les entraves du silence imposé par le drame qui monopolise l'attention, reléguant ainsi les aspects fondamentaux de la violence au second plan.

L'écriture de Latifa Ben Mansour se dévoile ainsi dans toute sa simplicité et sa spontanéité, sans artifice superflu. Cette puissance évocatrice réside dans l'entrelacement de la rhétorique violente, afin d'exhumer les vérités enfouies et reconstruire ainsi une mémoire commune. Le récit de Ben Mansour explore ainsi les profondeurs des traumatismes causés par l'intégrisme, en exposant les épreuves vécues par sa protagoniste, sa lutte pour préserver sa lucidité face à la terreur et à la folie. Son récit se centre, sans nul doute possible, sur la révélation de la complexité des expériences vécues par les femmes.

Khayat révèle que « [...] la guerre de l'Indépendance posait déjà problème dans les relations entre les sexes. Les femmes crurent, moitié par leur attitude d'adhésion totale à la lutte sous toutes ses formes et moitié par décision des hommes, qu'elles auraient l'égalité au lendemain de l'Indépendance » (El Khayat, 2001 : 235). Les femmes, animées d'une adhésion totale à la lutte sous toutes ses manifestations, croyaient en l'égalité qui leur serait octroyée dans le sillage de l'Indépendance. Cependant, la réalité fut beaucoup plus complexe et ambivalente. Les aspirations des femmes furent en partie étouffées, en partie reléguées aux décisions des hommes. Un véritable paradoxe se dessine, mêlant les promesses d'émancipation et les réticences de la société patriarcale à l'idée de partager le pouvoir. En Algérie, cette dynamique du pouvoir entre hommes et femmes s'est perpétuée dans un schéma profondément enraciné de conception paternaliste du genre. Cette hiérarchie rigide a créé une division inégale des responsabilités, des privilèges et des opportunités, reléguant les femmes à un rôle subordonné et limitant leur participation active dans la sphère publique.

L'année de l'éclipse, somme toute, met à nu les cicatrices profondément ancrées dans l'âme individuelle et collective, capturant l'essence de la violence déchaînée avec fidélité. Cela nécessite de transcender les apparences et les événements superficiels pour révéler les aspects profonds et essentiels du terrorisme ainsi que ses conséquences sur le corps féminin. Le récit de Ben Mansour, en particulier, offre un espace narratif violent à travers une perspective féminine, invitant le lecteur à se mimétiser avec les répercussions indélébiles des événements passés, en particulier sur la vie des femmes, tout en mettant en évidence l'importance vitale de la littérature en tant que véhicule de la mémoire collective.

2. L'indicible violence du corps meurtri d'Hayba

Au sein de cette trame romanesque, l'exploration de la violence s'étend progressivement, révélant ses multiples visages et ramifications. Choutri souligne que

Le terrorisme de la souffrance et la terreur infligée aux populations n'ont d'autre but que la désintégration de la société. Faire l'impasse sur cette dimension en voulant au nom du "sacrifice" mobiliser un héritage psychique en miettes conduirait à l'errance et à l'impossibilité pour cette société d'advenir. En cela, l'ignorance et le désintérêt pour les souffrances subjectives n'ont d'autres conséquences que celles d'alimenter le repli, la dépression et la dépravation : mécanisme qui installe la société entière dans la survie et sous le pouvoir obscur du trauma qui lui a été infligé (Choutri, 2001 : 43).

Bien évidemment, dans le contexte de ces années obscures, la visée suprême des forces terroristes réside dans la perpétration d'actes empreints de violence à l'encontre de la population algérienne, dans le but avoué de saper les fondements même de la structure sociale. Ces actes cherchent à fragmenter la société algérienne, élément qui conduit à embrasser un chemin semé d'afflictions et de désespoir, étant donné que ce mécanisme insidieux d'asservissement accule l'ensemble de la société dans une lutte perpétuelle, sous l'emprise implacable de ceux dont les rires de démons et le visage d'enfer ne lui (à Hayba) laisseraient jamais aucun répit (Ben Mansour, 2001 : 17).

En se basant sur les événements historiques en Algérie, Medhar arrive à cette conclusion : « La violence est indissociable de la vie sociale. L'une induit l'autre comme l'indiquent le retournement réciproque de l'amour en haine et l'enchaînement de la vie et la mort. » (Medhar, 1997 : 7). En effet, l'examen des interactions humaines emmène l'auteur à discerner un pattern récurrent où les émotions les plus puissantes subissent une transformation drastique. L'amour, par sa nature même, est souvent célébré comme l'essence de la bienveillance et de la connexion entre les êtres humains, cependant lorsque les intérêts personnels, les différences idéologiques ou les tensions émergent, cet amour peut rapidement muter en une haine brûlante. Ce retournement abrupt démontre que la violence se cache insidieusement dans les recoins même des relations les plus profondes et les plus intimes. Cette vision sombre et pessimiste souligne l'omniprésence de ce trait odieux dans la condition humaine. C'est dans cette volonté de donner une voix à la violence que Ben Mansour parvient à dépeindre avec une intensité saisissante les horreurs insoupçonnées qui se dissimulent derrière les mécanismes oppressifs du système et les violences perpétrées sous l'égide du FIS. Selon Gontard

Ce sont pour la plupart des « textes de violence », ce qui veut dire que l'écriture n'a pas cette transparence, cette innocence feinte des littératures à message. C'est l'écriture qui, dans ses formes mêmes, prend en charge la violence à transmettre, à susciter, à partager. C'est l'écriture qui, dans ses dispositifs textuels, se charge de la seule fonction subversive à laquelle elle puisse prétendre (Gontard, 1981 : Résumé de la quatrième de couverture).

En combinant la détermination de Ben Mansour et la perspective de Gontard, le lecteur peut saisir l'importance de l'écriture en tant qu'outil d'exploration des réalités tumultueuses, en provoquant chez lui le rejet de ce mécanisme de soumission. Au cœur du récit, les signes précurseurs de la violence s'insinuent insidieusement, créant une tension palpable qui enveloppe peu à peu la protagoniste. Les premiers actes de turbulence, parfois subtils et insoupçonnés, se manifestent, perturbant l'équilibre fragile du récit et annonçant les tempêtes à venir. De ce fait, le corps d'Hayba se transfigure ainsi en une représentation énigmatique, s'élevant telle une toile vivante d'une tragédie indicible. Chaque ligne, chaque courbe de son être porte les stigmates indélébiles de la violence qui s'est acharnée sur elle. Chaque scène minutieusement décrite, chaque interaction minutée entre les personnages, se transmue en une fenêtre, ouvrant un abîme obscur sur les tréfonds de la cruauté et de la souffrance. Selon Gontard,

Cette écriture [...] comme l'appelle Khatibi tire sa poéticité (sa force de séduction) de la violence qui l'agit. C'est un lieu scriptural traversé par des forces dont la suprême irritation suscite une économie de l'excès. Et la violence naît de la distorsion même du tissu textuel, de la terreur du verbe, et celle de la révolte menée jusqu'à son paroxysme (Gontard, 1981 : 27).

L'écriture adoptée par Latifa Ben Mansour trouve sa source dans la violence qui l'anime, transcendant les frontières de l'ordinaire. C'est au sein de ce tourbillon de tourments que réside la puissance évocatrice de son récit, une force qui éveille délibérément une exaltation émotionnelle chez le lecteur. À travers ce procédé littéraire audacieux et transgressif, la romancière s'emploie à subvertir les conventions établies, à défier les normes et à provoquer des réactions intenses et profondes. Dans cette entreprise de subversion, elle vise à exercer un pouvoir de séduction perturbateur, cherchant à ébranler les fondements mêmes de l'écriture et de la lecture traditionnelles. Les mots sont soigneusement choisis, avec une précision minutieuse, pour dépeindre les souffrances indicibles, les abus perpétrés et les conséquences dévastatrices de la violence sur le corps et l'esprit de la protagoniste.

La prosatrice pénètre ainsi les zones, où la douleur et la souffrance se mêlent, laissant des traces indélébiles sur le chemin de l'humanité. Cette exploration interpelle le lecteur à contempler : cette douleur qui lui déchirait les entrailles et venait lui rappeler les supplices. Les voix de ces chiens ne l'avaient jamais quittée (Ben Mansour, 2001 : 17). Ce passage résonne avec la souffrance ineffable qui étreint Hayba, une douleur qui pénètre jusqu'aux abysses de son être et lui rappelle de manière incessante la cruelle souffrance qu'elle porte en elle.

Comme l'affirme Déjeux, l'écrivain est « condamné à cette plongée dans les entrailles de son peuple » (Déjeux, 1980 : 43). En s'engageant dans l'exploration des tourments vécus par Hayba, l'écrivaine se confronte aux réalités les plus sombres des femmes algériennes, souvent dissimulées, voire ignorées. L'attention particulière portée à la corporéité féminine mutilée est mise en scène de manière chronologique, exposant, en

crescendo, la violence qui émerge et s'intensifie au fil des pages. Tout commence par le déménagement de Hayba, son mari et sa fille, une tentative désespérée de rechercher un semblant de paix dans une nouvelle vie.

Elle (Hayba) était fermement décidée à quitter Oran et rien ni personne ne lui ferait changer d'avis. Restait maintenant à convaincre son époux de la laisser partir ou d'y aller ensemble. Recommencer une nouvelle vie, mais sans abandonner l'Algérie. [...] Tout paraissait soudain trop beau. Mais elle n'avait jamais douté d'Abd el-Wahab. Ils savaient tous les deux qu'ils avaient atteint un tournant dans leur vie conjugale : ou ils continuaient côte à côte sur la même route, ou ils se séparaient en restant de bons amis. Les épreuves les avaient fait mûrir trop vite. Les cheveux noir corbeau de Abdel-Wahab étaient striés de blanc, ceux de Hayba grisonnaient également (Ben Mansour, 2001 : 158-159).

La protagoniste était résolue à quitter Oran, et nulle force ni influence ne saurait entamer sa détermination inébranlable. L'envol tant attendu vers un avenir meilleur se présentait telle une illusion étincelante, promettant un renouveau longuement espéré. Les aspirations de Hayba étaient habitées par l'espoir d'une existence transformée, affranchie des fardeaux d'une famille traditionnelle qui imposait son modèle éducationnel rigide à sa fille. Le périple vers l'inconnu évoquait en elle une éphémère lueur d'espoir, laissant entrevoir une résolution des problèmes et l'avènement d'une vie empreinte de joie et de béatitude. Or, au-delà de cette illusion de renaissance, se dissimulait la réalité violente qui l'attendait. Hayba qui s'engageait résolument dans ce mirage ignorait encore que le futur serait bien plus sombre que l'image idyllique qu'elle avait façonnée en son for intérieur. Cependant, dès ce vendredi 13 novembre, commence l'ascension vertigineuse de la violence qui s'enracine tout au long du récit.

Ce jour-là, Abd el-Wahab était parti aux aurores. C'était le vendredi 13 novembre, et je ne le revis plus vivant. Sa tête me fut envoyée dans un couffin. On sonna à la porte à treize heures précises. Je fus un peu étonnée, car je n'attendais que Abd el-Wahab et il avait les clés de la maison. Par l'œil-de-bœuf, je vis le fils du voisin qui tenait un couffin. Sans me méfier, j'eus le malheur d'ouvrir la porte. Derrière l'adolescent se cachaient des hommes cagoulés. Ils forcèrent la porte que j'essayais de refermer et m'obligèrent à ouvrir le couffin qui contenait la tête de Abd el-Wahab. On lui avait crevé les yeux et tailladé le visage. Ils avaient dû le faire pendant qu'il était encore vivant. Ce n'était pourtant pas la fin de l'horreur. Au moment où le muezzin proclamait la grandeur et la puissance d'Allah, ils commencèrent à torturer et à violer ma fille sous mes yeux. (...) Ensuite, ils s'occupèrent de moi. Quant à notre gardien, il fut découpé en morceaux. Ses intestins pendaient sur les branches des oliviers du jardin. On lui avait enfoncé le fusil dans l'anus et accroché les testicules à ses oreilles (Ben Mansour, 2001 : 197-198).

À travers cette scène d'une cruauté inimaginable, où la brutalité est poussée à son paroxysme, le récit transcende les limites de la narration en utilisant des descriptions crues. Ici, l'usage de la violence ne se contente pas de choquer le lecteur, mais cherche

également à le mettre face aux conséquences dévastatrices des actes les plus barbares dans une époque où la folie, sous ses différentes formes et manifestations, domine le quotidien. Héritier met en évidence la prévalence de la violence, son importance et son impact sur la société :

Nous vivons dans une époque où la violence saute aux yeux. Le mot est appliqué à des situations contextuelles extrêmement variables, mais toutes marquées par la violence, les violences, la fureur, la haine, le massacre, la cruauté, les atrocités collectives, mais aussi par les violences les plus feutrées [...] sans compter les violences « ordinaires » – si l'on peut dire – exercées à l'encontre des faibles : femmes, enfants, exclus du système social. Violences d'État, violences individuelles, atrocités collectives, mais aussi montée des intégrismes, des nationalismes ou des « identités subnationales concurrentielles » [...] Oserai-je dire que les journaux ne parlent que de violence au singulier comme au pluriel ? (Héritier, 1996 : 13-14).

Plongé dans cette représentation minutieuse de l'horreur intégriste et de la confusion qui règne pendant le conflit dévastateur, le lecteur est confronté à une réalité troublante. Les phrases concises, d'une densité et d'une sobriété accentuées, confèrent au texte une puissance évocatrice indéniable. La romancière privilégie l'usage de descriptions filées issues de la poétique de la violence, se déployant avec une amplification progressive, dans le but de générer une intensité croissante telles que *crevé les yeux et tailladé le visage, à torturer et à violer ma fille sous mes yeux, ils s'occupèrent de moi, il fut découpé en morceaux. Ses intestins pendaient sur les branches des oliviers du jardin. On lui avait enfoncé le fusil dans l'anus et accroché les testicules à ses oreilles*. Ces descriptions, qui tissent habilement la trame narrative, révèlent avec éloquence l'ampleur démesurée de la folie vécue et amplifient l'impact émotionnel implicite engendré par la poétique de la violence. Ainsi, cette dernière, puisant sa substance dans une fatigue lancinante et une lassitude persistante, s'infiltre profondément au sein des pages et ébranle le lecteur, suscitant en lui un essoufflement à la fois physique et mental, empreint d'une sensation d'asphyxie psychologique. À cet égard, Fix souligne que

La littérature de la violence est une littérature de l'épuisement ; elle se donne à lire par les figures du ressassement [...], de l'essoufflement et enfin de l'effacement [...] cet épuisement trouve son origine dans le fait que la violence est dénuée d'intentionnalité ; sans le cadrage d'une causalité (Fix, 2010 : 21).

Cet épuisement découle d'une prise de conscience profonde et des tentatives incessantes de comprendre et de justifier rationnellement ces actes. Cette absence de linéarité causale engendre un profond désarroi, plongeant le lecteur dans un état de perplexité face à l'énigme insoluble de la violence et à son impact dévastateur sur la condition humaine. Ainsi, l'écriture transcende sa simple fonction de représentation de la violence, elle la porte en son sein, la mettant en scène à travers ses choix stylistiques.

En outre, Ben Mansour cherche à dénoncer l'inhumanité qui se cache au cœur de ces terroristes : « -Vous vous trompez, répliqua Hayba, dont le visage devint livide et le regard éteint. Je n'ai jamais fait l'amalgame entre musulman et extrémiste. Ceux qui tuent en Algérie ne sont pas des musulmans. Ce sont des barbares ; même s'ils se drapent du manteau du sacré, ils sont le mal absolu. » (Ben Mansour, 2001 : 250). C'est dans cette affirmation que la prosatrice cherche à dissocier l'Islam de toute forme d'extrémisme ou de terrorisme. Elle met en évidence la nuance et la complexité de la situation en Algérie, refusant de céder à la simplification ou aux généralisations abusives. Cette distinction entre les musulmans et les terroristes souligne la nécessité de comprendre et de reconnaître la diversité des croyances et des pratiques au sein de la communauté musulmane, tout en condamnant fermement les actes de violence perpétrés au nom de la religion.

Dans ce contexte d'infâme violence et de traumatisme indéniable, engendrés par les forces extrémistes, la protagoniste trouve refuge dans l'exil parisien où elle parvient à amorcer un processus de reconstruction intérieure. Elle se réapproprie son récit, reconstituant ainsi les morceaux de son identité fragmentée dans le dessein de trouver un nouvel équilibre. Au sein de cet environnement, elle trouve un espace propice pour se remémorer, pour faire ressurgir les souvenirs enfouis et pour se reconnecter à son passé. Ces moments de réminiscence deviennent pour elle une bouée de sauvetage, une manière de se reconstruire psychologiquement et émotionnellement. Hayba lutte sans relâche avec ses démons intérieurs, cherchant à échapper à l'emprise dévorante du passé tout en aspirant à renaître de ses cendres. Les souvenirs lui servent de repères, de points d'ancrage dans un monde en perpétuel mouvement. Ils l'accompagnent dans sa quête de guérison et d'espoir, lui rappelant que la résilience et la possibilité de se reconstruire existent même au milieu des pires atrocités. Ces souvenirs deviennent des pierres fondatrices car

Elle ne se laisserait pas détruire. Elle ne saurait pas cette morte vivante que les chiens sanguinaires avaient voulu faire d'elle. Son enfant l'aiderait à ne pas flancher. Pour lui, elle saurait se battre et surmonter l'épouvante de ce qu'elle avait subi. Elle rendrait coup pour coup, à sa manière : en vivant (Ben Mansour, 2001 : 12).

Le Livre IV, RENAISSANCE commence par un poème révélateur de Omar Khayyam :

*Tant d'hommes ont parcouru
Le chemin de longue absence !
Un seul est-il revenu
Nous en faire confidence ?
À ce carrefour, hélas,
De misère et de mirage
N'oublie rien de ton bagage :
Tu n'y repasseras pas (Ben Mansour, 2001 : 200).*

Ce poème véhicule l'indubitable réalité de l'exil, insistant avec véhémence sur l'inaccessibilité du retour aux terres originelles. Il rappelle l'impérieuse nécessité de

préserver les trésors amassés au fil des existences passées, exhortant le lecteur à une profonde méditation quant à la valeur inestimable. Voilà pourquoi Hayba, à travers ses souvenirs, fait revivre ces moments de bonheur, de tendresse et d'innocence qu'elle a connus avant que la violence ne s'immisce dans sa vie. Ces réminiscences lui permettent de renouer avec sa véritable identité et de retrouver une part d'elle-même qui avait été éclipsée par les horreurs de la guerre et de la souffrance. Elle puise donc dans ces souvenirs une force intérieure, une résilience qui l'aide à se reconstruire et à surmonter les traumatismes vécus. Ce processus de remémoration d'Hayba est également teinté d'une dimension de résistance. En se souvenant, elle refuse d'être réduite au silence par la violence et l'oppression. Elle réaffirme son existence, son histoire et sa voix face à ceux qui ont cherché à l'anéantir. Elle rendrait coup pour coup, à sa manière et en vivant pleinement : « Vous êtes très forte, Hayba, et vous vivrez » (Ben Mansour, 2001 : 198).

Cependant : « Dans son ventre, elle portait le drame en elle, comme elle portait l'enfant à naître. L'abominable et le pur, ensemble nourrit de sa chair. » (Ben Mansour, 2001 : 17). La grossesse, véritable symbole de renaissance et d'espoir, se métamorphose en fardeau cauchemardesque, car cette juxtaposition audacieuse entre l'abominable et l'innocence se fond en une symbiose troublante au sein de son être, illustrant de manière saisissante la dualité intrinsèque de son existence. En effet, les tourments du passé et la création de la vie s'entrelacent inextricablement pour façonner une réalité à la fois déchirante et profondément humaine, où les joies et les douleurs se tissent avec une intensité troublante, transcendant les limites de la compréhension conventionnelle. Après l'accouchement,

Hayba ouvrit les yeux. Malgré sa grande fatigue et des difficultés à articuler, elle savait qu'il s'était passé quelque chose d'important, qu'elle n'aurait pas dû être là, mais qu'elle n'avait été violemment rejetée du monde qu'elle avait tant souhaité rejoindre. [...], Si elle souffrait et ressentait la douleur, c'est qu'elle était bel et bien vivante et que son ventre avait été ouvert ! (Ben Mansour, 2001 : 267-268).

L'accouchement, véritable catalyseur de métamorphose, se révèle être une puissante force motrice pour Hayba, dépassant la simple mise au monde d'une vie nouvelle. En effet, il s'impose tel un tournant décisif dans son existence tourmentée, lui offrant l'opportunité de transcender les épreuves qui l'ont ébranlée et de se réinventer dans toute sa splendeur. À travers cet acte d'une portée symbolique, la vision du monde d'Hayba subit une profonde transformation, lui permettant d'appréhender la réalité avec une clarté renouvelée et à trouver une nouvelle vitalité dans la reconstruction de soi.

Conclusion

À travers une plume éloquente et évocatrice, Latifa Ben Mansour nous livre une profonde réflexion sur les conséquences dévastatrices de la violence qui a ensanglanté les décennies sombres de l'Algérie. Son roman, empreint de profondeur et d'impact, dévoile avec perspicacité les souffrances tant psychologiques, sociales que symboliques

qui ont marqué les femmes algériennes. Le personnage d'Hayba, incarnant ces femmes meurtries, violées et profondément affectées dans leur intégrité, se fait le porte-parole des voix étouffées, brisant ainsi les chaînes du silence. Ce récit invite le lecteur à une introspection profonde, à questionner les limites de la condition humaine et à méditer sur les questions existentielles. Malgré les ténèbres qui l'entourent, Hayba incarne une lueur d'espoir, refusant d'être engloutie par le désespoir. Son désir ardent de transcender les traumatismes révèle la résilience indomptable de l'esprit humain ainsi que la volonté de la prosatrice de construire une mémoire collective de la guerre civile algérienne.

Bibliographie

- Achour, Ch., Rezzoug, S. 2005. *Convergences critiques, introduction à la lecture du littéraire*. 4^e éd, O, P, U, Alger.
- Barthes, R. 1953. *Le Degré zéro de l'écriture*. Paris : Éditions du Seuil.
- Beauséjour A. 1975. *Littérature et engagement*. Paris : Hachette (Thèmes et parcours littéraires).
- Beckett, S. 1953. *L'Innommable*, Vol. 664. Paris: Éditions de Minuit.
- Ben Mansour, L. 2001. *L'année de l'éclipse*. Calmann-Lévy.
- Bonn, C. 1999. *Pahesysage littéraire algérien des années 90 : témoigné d'une tragédie*. Paris : L'Harmattan.
- Bourdieu, P. 1992. Les Règles d'art. Genèse et structure du champ littéraire. In : *Littérature : Textes théoriques et critiques*, Toursel Nadine, Vassivière Jaque, Paris : éd. Armand Colin.
- Buin, Y. 1965. *Que peut la littérature*. L'Herne.
- Choutri, F. 2001. *La question de l'accueil du traumatique*. Alger : Casbah.
- Cohn, D. 2001. *Le propre de la fiction*. Paris : Éditions du Seuil.
- Déjeux, J. 1980. *Littérature maghrébine de langue française*. Sherbrooke : 3^e édition. Naaman.
- El Khayat, 2001. *Le Maghreb des Femmes*. Rabat : Marsam.
- Fix, F. 2010. *La violence au théâtre*. Paris : PUF.
- Gazier, M. 1998. *La Haine au village*. Téléràma.
- Gontard, M. 1981. *La violence du texte*. Paris : L'Harmattan.
- Héritier, F. 1996. Réflexions pour nourrir la réflexion. In : *De la Violence*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Kateb, Y. 1986. Un homme, une œuvre, un pays, Entretien réalisé par Hafid Gafaïti, Alger : Laphomic.
- Morin, E. 2004. *La méthode 6 : Éthique*. Paris : Éditions du Seuil.

- Medhar, S. 2006. *La violence sociale en Algérie*. Alger : Thala Éditions.
- Laugier, S. 2006. *Éthique, littérature, vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nadim Nadim, L. 2022. « Écrire l'amertume des femmes algériennes dans *La prière de la peur* (1997) de Latifa Ben Mansour ». *Synergies Espagne*, n° 15, p. 205-219. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne15/nadim.pdf> [consulté le 05 septembre 2023].
- Sartre, J.P. 1948. *Situations, II*. Paris: Gallimard.
- Serrano Mañes, M. 2005. Feminidad e identidad fracturada: la escritura como liberación. In: *La lucha de la mujer en la escritura francófona africana*, Universidad de Almería: Servicio de Publicaciones.
- Schaeffer, J.M. 1999. *Pourquoi la fiction ?* Paris : Éditions du Seuil.
- Stora, B. 2001. *La guerre invisible Algérie, années 90*. Paris : Presses de Sciences Po.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com





« L'Allemagne c'est juste bien pour faire les courses, dommage qu'il y a des Allemands là-bas » : discours de haine sur les réseaux socionumériques en temps de pandémie à la frontière franco-allemande

Chloé Faucompré

Université de Strasbourg, France

c.faucompre@unistra.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9491-0579>

Julia Putsche

Université de Strasbourg, France

putsche@unistra.fr

<https://orcid.org/0000-0001-5036-6367>

Reçu le 29-09-2023 / Évalué le 20-10-2023 / Accepté le 10-11-2023

Résumé

Cette étude propose l'analyse de commentaires d'internautes francophones issus des pages *Facebook* de la presse alsacienne durant la pandémie de Covid-19, au printemps 2020. Notre recherche s'inscrit durant la période où les contrôles des flux transfrontaliers ont été mis en place à la frontière franco-allemande, en vue de lutter contre la propagation du virus. À travers notre étude, menée avec notre regard de sociodidacticiennes des langues, nous cherchons à comprendre ce que les discours de haine des internautes envers le voisin à cet instant T de notre histoire véhiculent comme représentations et ce qu'elles impliquent pour l'enseignement-apprentissage des langues dans notre contexte frontalier du Rhin supérieur.

Mots-clés : discours de haine, pandémie, frontière franco-allemande, sociodidactique, représentations

“Germany is only good for shopping, too bad there are Germans there”:

Hate speech on social networking sites during a pandemic on the Franco-German border

Abstract

This study analyses comments written by French-speaking Internet users on Facebook pages of the Alsatian made press during the Covid-19 pandemic in spring 2020. Our research takes place during the period when cross-border flow controls were put in place on the Franco-German border, with the aim to limit the spread of the virus. Through our study, conducted from our perspective as sociodidacticians of languages, we seek to understand what representations are conveyed by Internet users' hate speech towards their neighbours at this moment in our history, and what they imply for language teaching and learning in our Upper Rhine border context.

Keywords: hate speech, pandemic, Franco-German border, sociodidactics, representations

Introduction¹

Lors du premier confinement lié à la pandémie de Covid-19 au printemps 2020, l'espace franco-allemand du Rhin supérieur² a vu ressurgir des tensions entre les individus de part et d'autre de la frontière. L'inquiétude face à la progression d'un nouveau virus, avec un premier cluster français identifié à Mulhouse, la gestion inégale de la crise sanitaire en France et en Allemagne, et l'instauration de contrôles très stricts par la police des frontières ont généré des comportements agressifs se traduisant par des discours haineux (Monnier et al., 2021) des Français envers les Allemands, et vice-versa, sur les réseaux sociaux numériques.

Pourtant, malgré un élan de solidarité entre les deux pays avec l'accueil de malades français dans les hôpitaux allemands en raison des services de réanimation saturés, c'est l'expression d'une certaine agressivité envers le voisin allemand que l'on retrouve dans les commentaires placés sous les articles de médias régionaux couvrant l'actualité de la crise sanitaire. La presse a d'ailleurs recensé des comportements haineux comme en témoignent certains gros titres, tels que : « Coronavirus : à la frontière franco-allemande, le retour des « vieux démons » (Public Sénat du 21 avril 2020)³, ou encore « Coronavirus : comment les frontaliers français sont discriminés en Allemagne » (France3 Grand-Est du 25 avril 2020)⁴. Cette situation aura par ailleurs engendré la rédaction, par des élus, d'un manifeste contre la haine (Isinger et al., 2020) ayant récolté des centaines de signatures. Ainsi, comment cette haine du voisin se manifeste dans le discours, et qu'est-ce que cela nous enseigne sur la complexité du rapport à l'autre dans le contexte social et sociolinguistique alsacien ?

Nos travaux précédents, s'inscrivant dans une perspective sociodidactique, s'intéressent aux représentations des individus sur la langue-culture du voisin dans l'espace franco-allemand du Rhin supérieur, ainsi qu'à son impact sur la situation d'enseignement-apprentissage (Faucompré, 2020; Putsche, 2019). De ce fait, l'analyse de ces discours de haine sur le voisin est pour nous pertinente puisqu'ils cristallisent d'anciennes tensions propres au contexte didactique/pédagogique en Alsace.

Notre étude se veut transdisciplinaire dans le sens où elle mobilise des travaux en info-com en plus des travaux en sociolinguistique et didactique, en constituant un corpus de commentaires inscrits sous les articles de médias régionaux les plus populaires en Alsace (*France Bleu Alsace* et les *Dernières Nouvelles d'Alsace*) sur le réseau social

¹ L'ensemble de l'article a été co-écrit dans une même mesure par Chloé Faucompré et Julia Putsche. La première s'est chargée de l'introduction au point 3 inclus, la seconde des parties 4 et 5.

² La région du Rhin supérieur est un espace transfrontalier franco-germano-suisse réunissant quatre territoires que sont : l'Alsace, le Sud du Palatinat et le Pays de Bade, les cantons du nord-ouest de la Suisse.

³ <https://www.publicsenat.fr/article/societe/coronavirus-a-la-frontiere-franco-allemande-le-retour-des-vieux-demons-182041> [consulté le 13 janvier 2022].

⁴ <https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/bas-rhin/strasbourg-0/coronavirus-voila-comment-frontaliers-francais-sont-discrimines-allemande-1820448.html> [consulté le 13 janvier 2022].

Facebook portant sur l'actualité et la gestion de la crise sanitaire à la frontière franco-allemande entre avril et mai 2020).

À travers une analyse des actes de langage (Bonnafous, Temmar, 2007; Kerbrat-Orecchioni, 2001) de notre corpus, nous souhaitons dans un premier moment montrer la manière dont ceux-ci sont nourris par des représentations très ancrées dans la tête des individus de région frontalière, puis, dans un second moment, nous adopterons une perspective sociodidactique en discutant ce que ces discours de haine impliquent aujourd'hui pour et dans l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin dans le Rhin supérieur.

Pour ce faire, nous présenterons tout d'abord notre contexte dans lequel s'inscrit cette étude, afin de cerner les enjeux qui le constituent, puis nous nous attarderons sur la « fermeture » de la frontière franco-allemande lors de la pandémie de Covid-19 et ce qu'elle implique pour les frontaliers. Ensuite, nous présenterons notre démarche méthodologique pour enfin arriver à la présentation des résultats les plus représentatifs et aux conclusions que nous en tirons pour l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin.

1. L'espace franco-allemand du Rhin supérieur : une superposition de complexités

Le contexte du Rhin supérieur, caractérisé par sa coopération transfrontalière institutionnalisée est, de ce fait, souvent présenté comme un modèle d'intégration européenne réussie, « au-delà des frontières ». Cette proximité géographique, linguistique et culturelle est promue par les différentes instances politiques régionales et exploitée par la mise en place de coopérations dans différents domaines (transport, éducation, environnement...etc.) avec pour objectif de favoriser les échanges entre les individus de part et d'autre de la frontière dans un objectif de cohésion interrégionale.

Ces coopérations prennent la forme très concrète, pour ne citer que quelques exemples, d'allongement d'une ligne de tramway afin de relier les deux pays, de la création d'un campus européen (Eucor-Le campus européen), de la création d'Eurodistricts et d'événements transfrontaliers *people-to-people* (Hamman, Russ Sattar, 2018). L'accès immédiat et quotidien au voisin et à sa langue-culture sans même ne jamais passer la frontière passe également par une promotion très forte de l'enseignement-apprentissage de cette dernière par la politique régionale, dans une volonté au départ très forte d'intégration européenne, mais également, aujourd'hui, dans l'objectif de contrer la situation indéniable du recul du bilinguisme au sein de la région. De ce fait, le Rhin supérieur constitue un lieu a priori « idéal » d'un vivre-ensemble où coexistent cependant des enjeux et tensions à différents niveaux. Ceux-ci sont, d'après nous, intimement liés à trois paramètres interdépendants que sont :

- l'histoire de l'Alsace dont l'appartenance étatique a été disputée à plusieurs reprises sur un arrière-plan belliqueux avec l'Allemagne ;
- sa configuration sociolinguistique unique : le fait que l'allemand en Alsace bénéficie d'un triple statut, langue du voisin dans les discours officiels, langue régionale dans le cadre de la politique régionale, et langue étrangère dans les programmes scolaires (Huck, 2007) ;
- les flux transfrontaliers quotidiens liés au tourisme d'achats et aux travailleurs frontaliers, générant ainsi un ensemble de dimensions que nous pouvons qualifier de complexes, donnant lieu à un vécu et à des perceptions très hétérogènes de cette région de la part des individus. Cette expérience hétérogène de la frontière nous renvoie par ailleurs directement à ce que Amilhat-Szary nomme « frontiérarité » :

En tant que sujets globalisés, nous sommes toutes et tous traversés par des frontières nombreuses qui expriment aussi le faisceau de nos identités. Cette différenciation de nos capacités à interagir avec les limites internationales définit une forme de capacité, ou « frontiérarité », qui n'est pas nécessairement équivalente à notre niveau de vie : certaines personnes voyagent à la surface du globe sans sortir d'un réseau de lieux standardisés et leur frontiérarité optimale en apparence peut être nuancée par leurs difficultés à s'adapter à des contextes spécifiques (Amilhat Szary 2016 : 151).

L'espace franco-allemand du Rhin supérieur, passé d'un théâtre de conflits belliqueux au modèle d'intégration européenne en quelques décennies seulement soulève ainsi son lot de complexités dans la mémoire collective et perceptions des individus. De ce fait, et pour les raisons évoquées précédemment, il nous paraît primordial de dépasser la vision binaire nous/eux et linéaire de la frontière franco-allemande, en l'envisageant sous un angle socioconstructiviste (Wille, 2020), c'est-à-dire en l'interrogeant sous un angle social et relationnel en s'attardant à la fois sur les discours, représentations et les pratiques effectives des (trans)frontaliers et la manière dont ils négocient les frontières.

Ainsi, nous pouvons dire qu'il existe une superposition de contextes dans notre positionnement et la manière dont nous envisageons notre terrain, soit l'espace franco-allemand du Rhin supérieur. Si nous reprenons la distinction opérée par de Sardan (2022) autour de la notion de contexte, nous pouvons dire que se superposent dans notre recherche, un contexte de proximité, c'est-à-dire la prise en compte des facteurs qui viennent influencer notre terrain de recherche, un contexte structurel, la situation géographique, sociopolitique et sociolinguistique et enfin, un contexte pragmatique, soit les pratiques et perceptions des individus.

2. La pandémie de Covid-19 et les conséquences d'une frontière franco-allemande « fermée »

Suite à son apparition en Chine en novembre 2019, le coronavirus s'est répandu à grande vitesse à l'échelle mondiale. Début mars 2020, alors que la propagation du virus s'étend davantage en Europe, et plus précisément en Italie début février, un foyer épidémique est identifié à Mulhouse (département du Haut-Rhin) suite à un rassemblement religieux organisé par l'église de la Porte Ouverte Chrétienne. Mulhouse, et par extension, le Grand Est est alors considéré comme l'épicentre de la propagation du virus. Sans réelle concertation des États membres de l'UE et compte tenu de la situation sanitaire plus que préoccupante, les États décident alors de manière unilatérale, de prendre des mesures de précaution aux frontières, comme le prévoit par ailleurs le Code frontières Schengen. C'est ainsi qu'en Allemagne, l'institut national allemand de santé publique Robert Koch, classe la région Grand Est dans les zones dites « à risques ». Cette mesure conduit le chef administratif de la circonscription allemande de l'Ortenau⁵ de recommander le renvoi des écoliers, étudiants et travailleurs frontaliers habitant Strasbourg et environs chez eux, conduisant à un réel sentiment d'exclusion chez les individus. En plus de ce sentiment brutal d'exclusion ressenti par les personnes concernées par ces mesures, la situation particulière de l'ensemble des frontaliers n'est absolument pas prise en compte en raison de l'absence d'une décision prise au sein de l'Eurodistrict Strasbourg-Ortenau.

À la mi-mars et afin de limiter la transmission de la Covid-19, la France et l'Allemagne, tous les autres pays membres de l'UE, optent pour le confinement des populations et la mise en place d'un contrôle strict des frontières. Ainsi, la libre circulation des individus est brutalement interrompue et la frontière franco-allemande redevient alors un espace de contrôle prenant la forme de barrages de police. Nous rappelons que cette situation de frontière « contrôlée » avait déjà fait sa réapparition lors des attentats terroristes de 2015. Ces mesures font alors passer brutalement l'espace franco-allemand, modèle de coopération transfrontalière et de libre circulation des personnes, à une zone de véritable « repli national » où la protection sanitaire du territoire se justifie par la fermeture des frontières (Wassenberg, 2021 :164).

L'opinion publique se saisit assez rapidement de cette situation d'exclusion des transfrontaliers du Grand Est et l'on voit alors notamment apparaître dans les médias des titres venant exacerber ce repli et discours nationalistes, comme :

⁵ L'arrondissement de l'Ortenau est un arrondissement du land du Bade-Wurtemberg. Son chef-lieu est la ville d'Offenbourg.

« “Il faut que tu rentres chez toi là maintenant”, un patron allemand à son employé alsacien », article publié le 20 mars 2020 sur le site internet de France info⁶ ou encore « *Stress und Ärger an der Grenze. “Geh zurück ins Corona-Land”* » publié le 25 avril 2020 sur le site internet du *Bayerischer Rundfunk*⁸.

Si la frontière devient alors « contrôlée », elle est majoritairement comprise par les individus comme une frontière « fermée », en raison notamment de l’interruption du « tourisme d’achats ». De plus, cette désinformation sur l’état de la frontière est liée au fait que les forces de l’ordre français et allemand chargés d’opérer les contrôles n’ont pas reçu les mêmes consignes, impliquant des disparités dans les autorisations de déplacement de part et d’autre de la frontière entre les frontaliers et renforçant le sentiment de subir un traitement inégal en ce qui concerne l’accès à l’autre pays :

En France, c’est le motif du déplacement qui prime, tandis qu’en Allemagne l’accent est mis sur la nationalité de l’individu. De plus, les contrôles sont relativement aléatoires et laissés à la libre appréciation de l’agent en charge de les effectuer. Aucune coordination franco-allemande des forces de police ni harmonisation des procédures n’est mise en œuvre (Wassenberg, 2021 : 175).

Ainsi, la dimension interrégionale est alors complètement effacée au profit de mesures essentiellement nationales, contribuant à renforcer le sentiment nationaliste des frontaliers. De plus, les informations relayées par les médias sociaux et ces mesures non harmonisées au niveau régional entraînent la propagation de rumeurs et donc une certaine désinformation sur la situation réelle, participant ainsi à ce que l’OMS appelle « l’infodémie » durant la pandémie de Covid-19, qui consiste à voir se propager des contenus communicationnels où les informations vraies et fausses se mélangent en raison de l’angoisse et de l’incompréhension des individus face à la situation inédite de la pandémie (Viallon et al., 2021).

Ce « désordre informationnel » que Wardle et Derakhshan (2017 : 5) définissent comme un terme parapluie comprenant la mésinformation (de fausses informations diffusées sans méfiance par quelqu’un sans aucune intention de nuire), la désinformation (la création et diffusions de fausses informations dans le but de nuire ou compromettre), et la malinformation (le partage d’informations authentiques, destinées la plupart du temps à la sphère privée, dans le but de nuire), est alimenté notamment par les réseaux sociaux, comme *Facebook* où les mesures prises par le gouvernement ont été systématiquement contestées par les internautes (Konan Djaha et Bekelynyck, 2021), voire engendré de véritables discours de haine envers le voisin.

⁶ <https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/s-isch-schrecklich-episode-3-chronique-villageoise-temps-coronavirus-1803978.html> [consulté le 30 mai 2020].

⁷ <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/deutsch-franzoesische-grenze-geh-zurueck-ins-corona-land,Rwzmsab> [consulté le 30 mai 2020].

⁸ <https://www.br.de/nachrichten/deutschland-welt/deutsch-franzoesische-grenze-geh-zurueck-ins-corona-land,Rwzmsab> [consulté le 30 mai 2020].

3. Une démarche qualitative fortement liée au numérique

Étant donné notre intérêt de chercheuses pour les représentations des habitants de l'espace du Rhin supérieur et de leur impact sur l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin, la découverte de ces discours de haine sur le réseau social *Facebook*, et plus précisément dans des commentaires d'internautes sous les articles de presse régionale relatant la situation à la frontière franco-allemande durant la pandémie, nous ont fortement interpellées.

En tant que sociodidacticiennes, ces discours à la portée de n'importe quel apprenant présent sur les réseaux sociaux peuvent avoir un impact sur son apprentissage et son rapport à la langue-culture du voisin, en plus de témoigner d'une véritable réminiscence d'animosités entre les deux pays, générées par un retour à une situation passée (celle d'un contrôle de la frontière), à l'endroit même de la construction européenne permise par la coopération transfrontalière institutionnalisée du Rhin supérieur.

Ainsi, élaborer un corpus de commentaires issus d'un réseau social numérique, dans notre cas, *Facebook*, pour en faire une analyse de contenu, représente un prolongement de nos travaux antérieurs sur les représentations, en nous offrant un nouvel angle d'analyse de notre terrain de recherche, que Clémenti (2022) appelle « psychologie de la frontière ». Toutefois, pour les besoins de notre étude, nous avons également procédé à une analyse du discours des énoncés natifs du web (Paveau, 2017), dans notre cas des commentaires Facebook. En raison de leur caractère évolutif et instable, ces commentaires ont été extraits de leur environnement numérique sous forme de captures d'écran, puis retranscrites fidèlement pour les besoins de l'analyse. De ce fait, seule leur nature verbale a été prise en considération, tout en gardant à l'esprit que ces énoncés numériques dépendent de la subjectivité de l'internaute.

Cette étude nous permet de comprendre la manière dont ces représentations, dans une période de bouleversement inédite et limitée dans le temps (les contrôles aux frontières ayant été levés progressivement), se construisent et ce qu'elles révèlent pour notre compréhension fine de notre contexte. En tant que sociodidacticiennes, l'analyse des situations d'enseignement-apprentissage de la langue du voisin et des représentations sociales au sein de celles-ci est au cœur de notre démarche de recherche. D'après nous, ces discours de haine auxquels ont été confrontés les apprenants et enseignants de la langue du voisin du Rhin supérieur suite à l'interruption immédiate des déplacements transfrontaliers et au rétablissement d'une frontière contrôlée dans le contexte de pandémie de Covid-19 sont, si l'on se place dans une logique de cohérence et de contextualisation, à considérer comme des indicateurs quant aux enjeux que revêt l'enseignement-apprentissage de la langue du voisin dans cet espace particulier.

Notre approche est qualitative, en ce sens que nous n'avons pas recueilli d'échantillon représentatif et que nous ne visions pas la généralisation de nos résultats. Notre démarche est inductive, car nous n'avons pas d'hypothèses de départ à vérifier et envisageons l'empiricité comme un moyen de poursuivre la construction de la compréhension située de notre terrain de recherche. Nous avons en effet laissé les catégories émerger progressivement lors de notre analyse de contenu.

Notre corpus était donc constitué de 140 commentaires⁹ issus du réseau social *Facebook* publiés entre le 09 mars et le 11 mai 2020 sous les articles de presse quotidienne et populaire régionale issus des *Dernières Nouvelles d'Alsace* et de *France Bleu Alsace*. Puisque notre étude concerne une situation de crise à la frontière franco-allemande, nous proposons d'analyser nos données selon une approche processuelle de la crise, en ce sens que l'analyse des représentations émergeant des énoncés numériques, sont à envisager non pas dans une logique de cause à effet, mais plutôt dans une continuité, en se concentrant davantage sur les multiples facteurs liés à celles-ci comme ses origines et sa dynamique (Roux-Dufort, 2000).

4. Aperçu des principaux résultats : l'expression de la haine du voisin allemand sur les réseaux sociaux

Lors de l'analyse des actes de langage spécifiques à la désinformation durant la pandémie de covid-19, Monnier (2020) a pu identifier trois catégories distinctes correspondant à différentes temporalités que sont :

- désigner des coupables (soit tout ce qui avait attiré aux théories du complot), donc « accuser »
- diffuser des informations erronées à caractère scientifique en temps réel, soit « rapporter »
- recommander certaines conduites limitant la propagation du virus, soit « préconiser ».

Ces actions spécifiques sont par ailleurs caractéristiques des fonctions des discours haineux sur les réseaux sociaux numériques. Il s'agit d'action telles que « accuser, ordonner, décrire, associer, menacer, critiquer, faire taire, inciter...etc. » (Monnier et al. 2021). Cette catégorisation aura fortement retenu notre attention lors de l'analyse de notre corpus, puisqu'elle correspondait aux catégories ayant émergé de manière inductive. De ce fait, nous proposerons dans cette partie de commenter les extraits de

⁹ Les captures d'écran originelles sur lesquelles ont porté l'analyse ont été effectuées en mai 2020. Cependant, pour des raisons de lisibilité et des besoins de l'analyse, nous avons fait le choix de les retranscrire. Les astérisques indiquent qu'il ne s'agit pas d'une erreur de notre part, mais bien de la retranscription fidèle du commentaire originel.

notre corpus les plus représentatifs au regard de ces trois catégories : accuser, rapporter et préconiser.

4.1 « Accuser » : des références à la guerre et au III^e Reich

Commentaires publiés sur la page Facebook des *Dernières Nouvelles d'Alsace* le 30 avril 2020

Commentaire n°1 : *Deutschland unter alles*

Commentaire n°2 : *En Alsace on n'a pas encore l'esprit Blitzkrieg*

Commentaire n°3 : *nous ne sommes pas loin manque juste l'étoile pour les frontaliers non*

Ces trois premiers commentaires écrits les uns en dessous des autres sous la publication d'un article des *Dernières Nouvelles d'Alsace* relatant la situation de renvoi des résidents du Grand Est suite à sa classification comme zone à risques par l'Institut Robert Koch, sont une succession d'allusions à la Seconde guerre Mondiale, et plus précisément à l'État nazi dirigé par Adolf Hitler, renvoyant ainsi aux heures les plus sombres de l'histoire allemande.

Si nous nous attardons sur le tout premier commentaire, celui-ci détourne le premier couplet de l'hymne allemand, couplet gardé par les nazis lors de leur arrivée au pouvoir et aujourd'hui interdit en raison de son association à la période nazie. Le détournement se situe au niveau de la préposition « über » qui signifie « au-dessus », au profit de la préposition « unter » qui veut dire « en dessous ». Ainsi, en écrivant « Deutschland unter alles¹⁰ », cet internaute opère une double intimidation : il renvoie l'Allemagne à son passé nazi, sous-entendu à un état fasciste, ce qui pour les Allemands constitue une culpabilité collective encore aujourd'hui largement répandue, et en changeant la préposition, il manifeste une forme de mépris pour l'État allemand dont les décisions ne seraient pas, d'après l'internaute, à la hauteur de la situation.

Parler de « Blitzkrieg » pour qualifier la situation dont il est question dans l'article sous un ton humoristique appuyé par le recours à un émoticône, renforce le message passé dans le premier commentaire, en comparant la mesure prise par la circonscription allemande de l'Ortenau à une déclaration de guerre. Le troisième commentaire vient asseoir la référence au III^e Reich en faisant référence au sentiment d'exclusion des frontaliers du Grand Est mentionné plus haut dans notre contribution en dénonçant une situation de discrimination et de marquage comme en ont été victimes les Juifs durant l'Allemagne nazie.

Commentaire n° 4, publié sur la page Facebook de *France Bleu Alsace* le 25 avril 2020

Certains Allemand ont un culot monstre ils ont oubliés* mais avec leurs histoires du passé ils devraient montré* l'exemple de la tolérance car à leur place je*

¹⁰ Notre traduction : « L'Allemagne en-dessous de tout ».

ne serai pas fier d'un tel comportement. Ils ont quand même une dette de guerre donc ils feraient mieux d'être petit avec chapeau*

Avec ce quatrième commentaire portant sur un article relatant des faits d'animosité à la frontière envers les résidents du Grand Est, le discours se veut plus nuancé, montrant une volonté de la part de l'internaute de ne pas juger l'ensemble de la population allemande, en utilisant le pronom indéfini « certains ». Toutefois, ce commentaire prend la forme d'un jugement porté sur les Allemands en rappelant leur passé fasciste pour dénoncer un comportement déplacé, mais aussi d'une certaine injonction à se « faire petit » en raison d'un l'endettement de l'Allemagne suite à la Seconde Guerre mondiale.

Le fait de rapporter le peuple allemand à son passé nazi montre une représentation emprunte de l'histoire et encore présente dans la mémoire collective des individus, qui, suite à un sentiment de rejet, se mettent sur la défensive en qualifiant le voisin d'agresseur, comme si ce qui appartenait au passé, pouvait être à nouveau applicable au présent. Nous pouvons donc constater que le rétablissement de contrôles stricts aux frontières renforce ce repli identitaire et cette fonction de protection contre « l'ennemi », replongeant les individus dans un vieux schéma du peuple allemand comme l'ennemi héréditaire.

Commentaire n° 5, publié sur la page Facebook de France Bleu Alsace le 25 avril 2020

L'Allemagne c'est juste bien pour faire les courses dommage qu'il y a des Allemands là-bas

Commentaire n° 6, publié sur la page Facebook des Dernières Nouvelles d'Alsace du 11 mai 2020

Quel amitié ?..ils sont amis quand ont construit l'arrivée du tram et ont leur ramène les clients sur un plateau, au premier problème ils ont direct fermé la frontière...qu'ils aillent au diable.. pas besoin d'eux.

Le commentaire n° 5 montre un mépris pour l'Allemagne en réduisant le pays voisin à son tourisme d'achats et à ses aspects économiques intéressants, comme le traduit l'expression « juste bien ». Ceci témoigne également d'une connaissance limitée du pays voisin en raison d'un désintérêt total. Il présente un discours haineux envers la population allemande. Le terme « dommage » exprime le regret de l'internaute de devoir composer avec la présence des Allemands qu'il semble considérer comme quelque chose de négatif.

Le commentaire n° 6, situé sous un article évoquant la solidarité des Allemands a comme objet les hôpitaux allemands ayant accueilli des patients français. Les propos de l'internaute illustrent l'avant/après ressenti par la population alsacienne au moment du rétablissement des contrôles aux frontières avec le passage des Allemands considérés comme des amis, puis comme des ennemis. Cependant, l'auteur met en doute la sincérité de cette amitié considérant les Allemands pour des personnes uniquement

intéressées par le tourisme d'achats des clients français, tournant le dos aux Français dès qu'une situation de crise arrive. L'expression « qu'ils aillent au diable » est explicite et implique, en quelque sorte, une rupture pour l'internaute, qu'il réaffirme par « pas besoin d'eux ».

Cette réaction pouvant sembler au préalable dénuée de réflexion, montre à quel point l'impossibilité de venir faire les courses en Allemagne semble être un point sensible. En effet, ce tourisme d'achats représente l'activité hebdomadaire transfrontalière principale de certains Alsaciens dans le pays voisin. Se retrouvant brutalement privés de cet avantage, un sentiment de rancune apparaît. Nous pouvons constater que cette perturbation de leur quotidien représente une offense pour les frontaliers, qui semblent envisager le voisin comme un ennemi héréditaire en qui on ne peut pas avoir confiance et avec qui on n'a finalement pas de véritable lien, le poids du passé nous paraissant être une explication plausible à ce type de réactions.

4.2. Rapporter : du sentiment d'exclusion à celui de trahison

Commentaire n° 7, publié sur la page Facebook des *Dernières Nouvelles d'Alsace* du 11 mai 2020

Les Français ne sont pas les bienvenus en ce moment, on est vu comme des pestiférés...Merci l'amitié [emoji colère x3]

Une tendance retrouvée dans les commentaires de notre corpus est le fait de rapporter en temps réel, la manière dont les habitants du Grand Est sont vus par leurs voisins allemands. Ces internautes endossent ainsi un rôle d'informateurs en interprétant les articles de presse et en affirmant des faits comme des vérités absolues. De plus, en ayant recours à des termes forts comme celui de « pestiférés » renvoyant aux malades atteints de la peste et donc à l'idée de nuisible, l'internaute alimente ainsi ce sentiment d'exclusion et de rejet éprouvé par les Alsaciens. À ce sentiment d'être rejeté par les Allemands, les commentaires reprennent souvent le terme d'« amitié » caractéristique de la réconciliation d'après-guerre entre la France et l'Allemagne qui implique également l'idée de trahison de la part des Alsaciens, la déception face à cette scission brutale, laisse place à un rejet du voisin comme conséquence de cette trahison, que les internautes justifient par des « on dit » alimentés de prime abord par les articles de presse auxquels se rapportent les commentaires.

Commentaire n° 8, publié sur la page Facebook des *Dernières Nouvelles d'Alsace* le 20 avril 2020

Les allemands ne veulent rien savoir.... ! Cela a été carrément un argument dans certains commerces pendant la* pâques*... » venez faire vos courses dans nos commerces....Vous ne serez pas embêté* par les frontaliers français ».... !!!!!Tout est dit... !!!!*

Ici, l'internaute se fait porte-parole des Allemands en ayant recours à la phrase : « les *allemands ne veulent rien savoir » le positionnant comme détenteur d'un savoir présenté comme incontestable. Cependant, il va plus loin que l'auteur du commentaire précédent, car il ne se contente pas d'affirmer des choses comme des vérités absolues, mais il a recours aux guillemets afin de bien insister sur la dimension rapportée des informations qu'il présente, conférant ainsi un degré de véracité plus fort à ses propos. Les nombreux points d'exclamation, ainsi que la locution « tout est dit » renforce le caractère indiscutable de ce qu'avance l'auteur du commentaire. Terminer son commentaire de la sorte donne une impression au lecteur qu'il détient la preuve ultime de l'animosité des Allemands envers les frontaliers Français, et que rien ne pourrait remettre en question ses dires.

Commentaire n° 9, publié sur la page Facebook de France Bleu Alsace le 25 avril 2020

Une ou des c'est pareil. Je travaille en Allemagne et je peux vous dire que LES allemands detestent* les français* en ce moment. Peut etre* pas tous mais beaucoup beaucoup*

Enfin, ce neuvième commentaire montre une évolution graduelle dans le fait de rapporter ce que pensent les Allemands des Français à cet instant T, car nous passons du discours rapporté sans fondement à « je travaille en *Allemagne et je vous dire que... », plaçant l'internaute dans un rôle non plus d'informateur, mais de témoin de ces comportements soi-disant haineux des Allemands envers les Français, venant confirmer et alimenter les commentaires précédents. Ce qui est également révélateur de la volonté de l'internaute à vouloir attiser davantage la méfiance envers le voisin, voire la haine de ce dernier, se retrouve dans sa manière de s'exprimer. En effet, il fait le choix d'écrire « LES allemands », afin de généraliser et donner du poids à ses propos, pour ensuite nuancer en ajoutant « peut-être pas tous », et finalement revenir sur l'idée d'une attitude largement partagée par les Allemands en écrivant « mais beaucoup beaucoup ».

Le fait de rapporter des informations, fausses ou non, est une manière d'inciter implicitement à la haine du voisin. Lire ce que rapportent les internautes en temps réel donne au lecteur l'impression qu'il peut se faire sa propre opinion sur ce qui est pensé de son groupe social outre Rhin. En se contentant de dire ce qu'ils ont vu ou entendu, les auteurs des commentaires se dédouanent d'accusations injustifiées, en présentant leurs propos comme de simples constats, conduisant le lecteur de ces commentaires à se sentir également rejeté par les Allemands.

4.3. Préconiser : de la haine au boycott

Commentaire n° 10, publié sur la page Facebook de France Bleu Alsace le 23 avril 2020

Et bien moi je n'irais pas avant longtemps faire mes courses en Allemagne. Nous avons été traités comme des pestiférés. Alors ils n'aurons pas mon [emoji billet] argent*

Cette troisième et dernière catégorie montre l'évolution des attitudes des internautes passant de l'accusation, qui constitue la réaction immédiate à la brutalité de la « fermeture » de la frontière, au fait de rapporter pour venir justifier cette haine a priori subite du voisin, pour enfin condamner le voisin pour son attitude perçue comme haineuse en incitant au boycott du tourisme d'achats. Avec cette troisième catégorie, les internautes ne sont plus passifs, mais actifs en convainquant les lecteurs que de ne plus aller faire ses courses en Allemagne, une fois les frontières rouvertes serait une conséquence méritée et à la hauteur de la trahison et du sentiment de rejet qu'ils ont ressenti.

Comme on le voit dans le premier commentaire, l'internaute cherche à « punir » le pays voisin. Cela se traduit dans son discours par l'expression de la conséquence à travers la conjonction de coordination « donc » venant justifier sa décision et la présentant comme une juste réponse à l'injustice ressentie.

Commentaire n° 11, publié sur la page Facebook des *Dernières Nouvelles d'Alsace* du 11 mai 2020

En même temps, quand on est vu comme des pestiférés hein...On va pas aller leur lécher les fesses dans les prochains temps.

Ici, on relèvera à nouveau l'utilisation du terme fort « pestiférés » qui vient apporter du poids à la décision de ne plus aller de l'autre côté du Rhin et donnant ainsi au lecteur un argument pour suivre le même chemin en lui rappelant qu'il n'a pas été bien considéré par le voisin allemand. Si toutefois un lecteur qui n'aurait pas eu l'intention de « boycotter » le tourisme d'achats lisait ce commentaire, le fait de lui rappeler qu'il ait été si mal considéré par le voisin devrait pouvoir lui passer l'envie de retourner faire ses courses en Allemagne sous peine de voir naître en lui un sentiment de culpabilité à ne pas faire comme son groupe d'appartenance.

Commentaire n° 12, publié sur la page Facebook des *Dernières Nouvelles d'Alsace* du 11 mai 2020

Moi je traversais le rhin 2 fois par jour minimum....ben c'est fini ! Et pour longtemps. ! L'économie alsacienne a bien plus besoin de notre soutien.

Enfin, ce dernier commentaire montre une volonté de nette rupture avec la période avant Covid-19 et « fermeture » de la frontière. Là aussi, on retrouve des traces d'injonction à faire de même en utilisant le pronom « moi », impliquant l'idée de « même moi qui allais souvent de l'autre côté, je décide de ne plus y aller » qui pourrait ainsi inciter les derniers réfractaires à l'idée du boycott de se rallier à la même décision. En effet, ici, cet internaute montre qu'il passe d'une pratique transfrontalière quotidienne à un refus total de retourner outre Rhin sous prétexte qu'il est plus urgent de s'occuper de la situation économique de sa région plutôt que de celle du voisin. Nous pouvons constater que ce souci de l'économie alsacienne ne semblait pas être au

cœur de leurs préoccupations avant la pandémie. De ce fait, nous pouvons constater que la fermeture de la frontière aura engendré un fort repli nationaliste et une incitation à privilégier sa nation en réponse à l'agression du voisin perçu désormais comme négatif.

D'après nous, et la sortie de la crise de Covid-19 l'aura montré, cette prise de position pouvant être comprise comme radicale et définitive, n'en est rien. Prendre le prétexte du besoin de relancer l'économie alsacienne afin de justifier le boycott du tourisme d'achats outre Rhin est, selon nous, un moyen de riposter face au sentiment de rejet éprouvé par les internautes, afin de répondre au complexe d'infériorité dont souffrent les Français face à la puissance économique que représente l'Allemagne, et à la peur d'être dominé par l'autre (Schenzer, 2005).

Discussion et conclusion

À travers l'analyse et l'interprétation de nos données, nous pouvons voir que deux phénomènes s'opèrent : celui de la banalisation de la haine, avec un surenchérissement de commentaires renvoyant les Allemands au nazisme, et celui de la volonté de générer un sentiment d'appartenance à un groupe de la part des internautes. Cette scission et représentation de l'espace transfrontalier de manière binaire « nous/eux » sont très explicites, et illustrent une réelle défense identitaire chez les internautes face à la brutalité qu'a pu représenter la « fermeture » de la frontière franco-allemande.

Ces commentaires illustrent une prise de position des internautes face à la situation, qui se construit sur des représentations préexistantes à la crise et inscrites dans la mémoire collective. Le caractère incontrôlable de la pandémie génère de la peur chez les individus, qui elle-même génère de la méfiance et de la haine et la propagation de propos virulents donnant ainsi naissance à un fort sentiment nationaliste. Le voisin allemand semble alors toujours perçu comme un ennemi héréditaire, impliquant une certaine continuité des représentations dans le temps. La situation déstabilisante de la pandémie et de la « fermeture » des frontières constitue un élément déclencheur venant réveiller les « vieux démons ». Les commentaires analysés montrent l'amalgame que font les internautes entre la politique d'un *Land* avec celle d'un État et un citoyen allemand lambda, mettant en lumière l'absence de compétence de *frontiérarité* (Amilhat-Szary, 2016) des internautes exploitant la proximité uniquement pour du tourisme d'achats, propageant ces discours de haine.

Suite à une telle prolifération de discours haineux envers les voisins, et constatant la rapidité avec laquelle le repli identitaire et nationaliste peut avoir lieu dans un contexte comme celui du Rhin supérieur, nous soulignons l'importance du rôle de l'école dans le travail des représentations du voisin et du pays voisin afin que cela soit évité lors d'une éventuelle nouvelle crise.

Cette étude rappelle que la cohésion interrégionale aux frontières intra-européennes n'est pas acquise et qu'il suffit d'un événement comme celui de la

pandémie de Covid-19 pour que le vivre ensemble et la bonne entente entre les peuples soit remis en question.

Bibliographie

Amilhat Szary, A.-L. 2016. « La frontière au-delà des idées reçues ». *Revue internationale et stratégique*, n°102(2), p.147-153.

Bonnaïfous, S., Temmar, M. 2007. *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris : Ophrys.

Clementi, K. 2022. « Ce que la crise sanitaire révèle du rapport à l'espace : le cas de la fermeture de la frontière franco-allemande en Alsace ». *Psychologie Française*, n° 67(3), p. 223-247.

de Sardan, J-P. O. 10 juin 2022. « Contextes réalistes et contextes formalistes, contextes structurels et contextes pragmatiques. Une perspective socio-anthropologique », Workshop « “Contexte” une notion en débat », Université de Grenoble.

Faucompré, C., Putsche, J. 2022. « “J’ai l’impression d’être la seule à aimer l’allemand” : Perceptions et représentations d’étudiants face à leur apprentissage de l’allemand en Alsace ». *Glottodidactica. An International Journal of Applied Linguistics*, n°1, p. 69-86. [En ligne] : <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/gl> [consulté le 25 septembre 2023].

Faucompré, C. 2020. « Allemand Langue du Voisin / Französisch als Sprache des Nachbarn : un concept didactique pour le Rhin supérieur ». *Synergies pays germanophones*, n°13, p. 31-43. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones13/faucompre.pdf> [consulté le 25 septembre 2023].

Hamman P., Ruß-Sattar S. 2018. « Les répertoires d’action transfrontaliers des communes françaises et allemandes. Une mise en parallèle, de 1950 à nos jours ». *Revue des sciences sociales*, n° 60, p. 14-25. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/revss/1211> [consulté le 25 septembre 2023].

Huck, D. 2007. Apprendre la langue du voisin. Entre volonté et réalité : de l’ambiguïté des textes officiels relatifs à l’enseignement de l’allemand en Alsace. In : *Les espaces frontaliers. Laboratoires de la citoyenneté européenne*. Berne : Peter Lang, p. 69-81.

Kerbrat-Orecchioni, Catherine. 2001. *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.

Konan Djaha, J., Bekelynck, A. 2021. « Infox à la Covid-19 : entre circulation mondiale et usages politiques de la maladie sur facebook en contexte électoral ivoirien ». *Les Cahiers du numérique*, n°17(3-4), p. 163-190. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2021-3-page-163.htm> [consulté le 25 septembre 2023].

Monnier, A. 2020. « Covid-19 : de la pandémie à l’infodémie et la chasse aux fake news ». *Recherches & éducations*, Hors-série. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/9898> [consulté le 25 septembre 2023].

Monnier, A., Seoane, A., Hubé, N., Leroux, P. 2021. « Discours de haine dans les réseaux socionumériques ». *Mots. Les langages du politique*, n°125. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/mots/27808> [consulté le 25 septembre 2023].

Paveau, M-A. 2017. *L'analyse du discours numérique. Dictionnaire des formes et des pratiques*. Paris : Hermann.

Putsche, J. 2016. Qu'est-ce qu'une didactique des langues transfrontalière et comment conscientiser les enseignants de langues pour celle-ci ? *Synergies pays germanophones*, n°9, p. 47-61. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Paysgermanophones9/putsche.pdf> [consulté le 25 septembre 2023].

Roux-Dufort, C. 2000. *La gestion de crise. Un enjeu stratégique pour les organisations*. Paris : De Boeck & Larcier.

Schenzer, H. 2005. « Pratique de la coopération franco-allemande. L'importance du facteur culturel ». In : *Formation des élites en France et en Allemagne*. Cergy-Pontoise : CIRAC, p. 171-178.

Viallon, P., Dolbeau-Bandin, C., Picot, J. 2021. « Introduction : L'infodémie entre information et désinformation ». *Les Cahiers du numérique*, n°17(3-4), p. 9-15. [En ligne] : https://lcn.revuesonline.com/gratuit/LCN17_3-4_01_Introduction.pdf [consulté le 25 septembre 2023].

Wardle, C., Derakhshan, H. 2017. Information Disorder: Toward an Interdisciplinary Framework for Research and Policymaking. Council of Europe. [En ligne] : <https://rm.coe.int/information-disorder-report-november-2017/1680764666> [consulté le 25 septembre 2023].

Wassenberg, B. 2021. *Médiations et gestion de crise aux frontières de l'UE*. Paris : L'Harmattan.

Wille, C. 2020. La coopération transfrontalière comme formation de pratiques : perspectives pour une approche de recherche alternative. In : *Le Transfrontalier. Pratiques et représentations*. Reims : Epure, p. 51-81.



© *Synergies Europe*, n° 18, Année 2023.

Revue du GERFLINT (Évreux - France)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque nationale de France

Première édition de l'article - décembre 2023 -

Éléments sous droits d'auteur –

Modalités de lecture et de citation, politique d'archivage et mentions
légales consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr

et de la revue <https://gerflint.fr/synergies-europe>

Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com



Synergies Europe n° 18 / 2023

Annexes



Profils des auteurs

Coordinatrice scientifique

Sophie Aubin a été enseignante et responsable de coordination pédagogique à l'Institut Français de Valence en Espagne de 1988 à 2008. Docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (1996, France), elle est professeur depuis 2008 de l'Universitat de València (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français). Ses recherches en didactique et didactologie des langues-cultures sont axées sur les relations interdisciplinaires entre les domaines linguistiques et musicaux et l'enseignement-apprentissage de la musique du français parlé. Depuis 2020, elle est membre de SLATES, groupe d'innovation éducative universitaire de l'Universitat de València. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008, elle est directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013. En 2022 elle fonde, en codirection avec Jacques Cortès, Président du GERFLINT, la *Série CREDIF* dans la collection *Essais francophones*. Sa recherche-action est consacrée à la réalisation du Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau de ce groupe qui comprend l'édition et la diffusion d'une trentaine de publications.

Auteurs des articles

Petra Suquet est maître de conférences en didactique de langue et culture françaises à l'Université Masaryk de Brno – Faculté de Pédagogie (République tchèque). Au sein de la même institution, elle est garante des stages pédagogiques des étudiants du Département de langue et littérature françaises. Elle participe aux projets sur le développement des stages pédagogiques, centrés sur la qualité de la formation pratique des futurs enseignants et le développement de leurs compétences en associant la théorie et la pratique. Sa recherche porte sur les questions diverses de la didactique des langues et des cultures, notamment sur les manuels de français langue étrangère et la politique linguistique et éducative.

Václava Bakešová est maître de conférences HDR et responsable du Département de Langue et Littérature Françaises à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk (Brno, République tchèque). Docteur en littératures romanes, elle a soutenu son HDR en 2015 au sujet de l'espace et de son habitation dans les œuvres de Marie Noël, Suzanne Renaud, Christiane Singer et Sylvie Germain. Ses recherches actuelles portent sur la didactique du français langue étrangère spécialement en relation avec la littérature, et sur l'espace et la géocritique étudiés plus spécialement dans des œuvres d'auteurs français et francophones d'inspiration chrétienne des XX^e et XXI^e siècles. Elle dirige quelques thèses en Didactique des langues étrangères.

Anna Luběnová Morales est enseignante de français, anglais et espagnol, langues étrangères, à l'école élémentaire Five Star Montessori (Brno, République tchèque) et doctorante dans le programme de la Didactique des langues étrangères à la Faculté de Pédagogie de l'Université Masaryk. Son intérêt de recherche porte sur la motivation et le développement de la lecture en

langue étrangère et sur l'utilisation des textes littéraires dans l'enseignement des langues en vue d'évoluer différentes compétences langagières.

Dhurata Hoxha est Professeur à l'Université « Luigj Gurakuqi » Shkoder (Albanie) depuis 1991. Docteur en Didactique du français langue étrangère, maître de conférences en Science du langage et coordinatrice du Master « Formation de futurs enseignants de français langue étrangère », elle est auteur de plusieurs articles et communications portant sur l'enseignement du français langue étrangère, notamment l'interculturel, les pratiques artistiques, la variation linguistique et la formation des futurs enseignants. Elle est membre associé de l'Institut de Recherche en Langues et Littératures Européenne (ILLE) de l'Université de Haute-Alsace, France et de la Commission Régionale d'Experts Économiques et Scientifiques (CREES) de l'Agence Universitaire de la Francophonie. Depuis 2004, elle est Directrice à l'Alliance Française de Shkoder, en charge de projets culturels et de mission Campus France. Chevalier des Palmes Académiques en 2006.

Clive E. Hamilton est maître de conférences en sciences du langage à l'Université Paris Cité. Ses premiers travaux de recherche portent sur des questions d'acceptabilité grammaticale et textuelle dans un corpus d'apprenants. Il poursuit désormais ses recherches sur le discours scientifique en anglais et en français dans une perspective contrastive. Il s'intéresse aussi bien au discours produit par les étudiants que par les chercheurs. Cette double approche contrastive lui permet d'étudier la manière dont ces deux groupes s'approprient la langue, notamment à l'interface lexico-grammaticale, pour produire une identité et des faits de langue propres à leur communauté de discours.

Normalienne, agrégée d'anglais et titulaire d'un Master 2 FESup (formation des enseignants du supérieur), **Clarisse Thouvenot** poursuit ses projets d'étude au sein du Master 2 Recherche « Domaines anglophones » de l'ENS Paris-Saclay (France) et prépare son entrée en thèse. Elle s'intéresse actuellement aux langues de spécialité, à travers une étude ethnographique des stratégies discursives verbales et non verbales mises en place à l'oral en contexte lingua franca dans les communautés de discours spécialisées professionnelles de l'industrie du tourisme, notamment les réceptionnistes d'hôtellerie. Ses travaux ont pour objectif de proposer des pistes d'amélioration de l'enseignement de l'anglais aux personnes se destinant aux métiers de l'hôtellerie.

Yi Cao est basée à Paris, France, affiliée à Sorbonne Université au sein de l'Unité de recherche EA 4509 « Sens, Texte, Informatique et Histoire » (STIH). Au cours de son master, elle a suivi un double cursus en didactique et linguistique française. Elle poursuit actuellement son doctorat en linguistique française à l'Université Paris Sorbonne, sous la direction de Claire Martinot. Sa thèse est intitulée « Acquisition de la morphologie verbale chez des apprenants sinophones de français langue étrangère ». Ses domaines de recherche incluent la linguistique française, l'acquisition des langues et la didactique des langues. Elle est professeur de chinois à l'Institut Confucius de l'Université Paris Cité.

Emmeline Isaïa est doctorante à l'Université de Rennes 2 (France) sous la direction d'Aura Luz Duffé (Unité de recherche *Linguistique Ingénierie et Didactique des Langues*, LIDILE) et de Thierry Morineau (laboratoire LP3C). Elle est membre de l'Unité de recherche LIDILE et inscrite à l'école doctorale *Éducation, langages, interactions, cognition, clinique, expertise* (ELICCE). Ses recherches portent sur la didactique, la didactique des langues et les sciences du langage. Parmi ses publications se trouve « Médiation des connaissances lexicales et conception d'interface écologique », *Les cahiers du CIRHILLA*, L'Harmattan, n° 49, p.153, 2023.

Aura Luz Duffé Montalván est maître de conférences à l'Université Rennes 2 (France) et membre de l'Unité de recherche LIDILE. Ses thématiques de recherche portent sur la linguistique appliquée, la langue de spécialité et la didactique de la langue espagnole. Parmi ses dernières publications se trouvent Duffé Montalván, A. Da Silva, E., Da Silva, Sampaio, L. 2019. « Le lecteur de l'ère numérique et l'enseignement de la littérature : la recherche de sens à travers la théorie de la réception –Lycée brésilien en analyse ». *Revista interdisciplinar em estudos de linguagem*, n°1, p. 23-41 et Duffé Montalván, A. Drouet, G. et Rouz, D. (dir.). 2023. *L'apprenant dans l'enseignement et dans l'apprentissage des langues*. Louvain-la-Neuve : EME Editions.

Teresa Maria Wlosowicz a fait son doctorat en co-tutelle à l'Université de Silésie (Pologne) et à l'Université de Strasbourg (France) en 2009, sa thèse étant intitulée : « Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue : une approche cognitivo-pragmatique ». Ses principaux axes de recherche sont le plurilinguisme, l'acquisition et le traitement des langues, la psycholinguistique, l'anglais des affaires, la traductologie et les aspects culturels de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Elle enseigne actuellement à l'Université des Sciences Économiques et des Humanités à Bielsko-Biała et à l'Université WSB à Dąbrowa Górnicza (Pologne).

Après un Master en Sciences du langage à l'Université de Rouen, **Thanh Tin NGUYEN THUC** a soutenu sa thèse à l'Université Paris-Descartes, toujours dans le même domaine. Il a aussi un Master en Didactique du FLE (Université de Pédagogie de HoChiMinh-ville), un Master en Ingénierie de la formation (Université de Caen - Basse-Normandie) ainsi qu'un Master en Administration des Entreprises (IAE de Paris - Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Il a débuté sa carrière d'enseignant dans un lycée d'élite de HoChiMinh-ville avant d'intégrer en 2005 le Département de Français de l'Université de Pédagogie HoChiMinh-ville (Vietnam) où il est responsable des cours de pratique de langue et de syntaxe française. Ses recherches sont principalement axées sur la syntaxe française, avec un intérêt particulier pour la temporalité. De plus, il mène des études contrastives entre le français, l'anglais et le vietnamien, sa langue maternelle. Ses travaux s'étendent à l'enseignement-éducation et à l'analyse des discours de spécialité. Actuellement, il enrichit son parcours académique à l'Université Libre de Bruxelles (ULB), Faculté des Sciences, où il se consacre à la préparation d'une seconde thèse sur le thème du patrimoine culturel français à HoChiMinh-ville, sous la direction de Anya Diekmann.

Enseignant-chercheur au Département de Français de l'Université de Pédagogie de HochiminhVille (Vietnam) depuis 2014, **Triet Minh VU** est titulaire d'un master en Didactique du français langue étrangère. En décembre 2023, il a soutenu sa thèse de doctorat en sciences du langage à l'Université Grenoble-Alpes (France). Il est membre associé au laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) de cette université. Traducteur et co-auteur de quelques livres parus au Vietnam, ses recherches tournent autour de l'approche contrastive dans l'enseignement des temps verbaux français aux étudiants vietnamiens.

Dmytro Chystiak est HDR en philologie romane et ukrainienne, professeur au département de philologie romane de l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv et au Centre européen de traduction littéraire à Bruxelles. Responsable International des lettres à l'Académie européenne des sciences, des arts et des lettres à Paris, directeur de la collection « Lettres européennes » aux éditions « L'Harmattan », il est vice-président de la section de Kyiv de l'Union nationale des écrivains d'Ukraine. Traducteur littéraire reconnu, il est lauréat du Prix de la traduction littéraire de la Fédération Wallonie-Bruxelles et du Prix Maxyme Rylskyi décerné par le Gouvernement ukrainien. Chevalier dans l'Ordre des Palmes Académiques. Ses intérêts se concentrent sur la traductologie, la mythocritique, la linguistique cognitive et la théorie littéraire.

Olena Soboleva est maître de conférences au département de philologie romane de l'Université nationale Taras Chevtchenko de Kyiv. Auteur d'une thèse sur les particularités graphostylistiques dans les médias français, elle s'intéresse également à la traductologie, la didactique du français langue étrangère (FLE), la théorie de la communication et la linguistique cognitive.

Annelie Jarl Iremán est maître de conférences au département d'études nordiques à l'Université de Caen Normandie et membre de l'équipe de recherche sur les littératures, les imaginaires et les sociétés (ERLIS), où elle est co-directrice de la thématique structurante « Représentations et modèles culturels : circulations, échanges et traductions » et responsable du programme « Figures emblématiques, mythiques et légendaires dans les cultures contemporaines : récits du passé et réinterprétations ». Ses publications traitent de la littérature et de la culture scandinaves des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles. Elle s'intéresse notamment au discours narratif et aux questions d'identité dans la littérature de jeunesse, ainsi qu'à la mythologie nordique, au folklore et à la réutilisation de figures mythiques nordiques dans la littérature et la culture populaire actuelles.

Malin Isaksson est maître de langue de français à l'Université d'Umeå en Suède. Ses domaines de recherche sont la littérature et plus particulièrement la réception, la popfiction et la didactique de la littérature. Elle a notamment publié avec Maria Lindgren Leavenworth *Fanged Fan Fiction : Variations on Twilight, True Blood and the Vampire Diaries* (McFarland 2013), un ouvrage d'études littéraires des fanfictions, c'est-à-dire des textes écrits en lien avec un monde narratif existant et publiés sur des sites internet. La fanfiction autour des personnages féminins dit « forts », surtout la tueuse de vampires Buffy de la série télé *Buffy the Vampire Slayer*, a fait l'objet d'un projet de deux ans intitulé *Tough Girls' Love* qui a résulté en des articles et des chapitres d'anthologies.

Professeur émérite de l'Université de Cape Town, **Jean-Louis Cornille** a fait ses études à l'Université d'Anvers (Belgique). Il a publié de nombreux ouvrages sur la poésie française au 19^e siècle (Baudelaire, Rimbaud), et sur le roman au 20^e (Bataille, Céline, Sartre).

Ancien étudiant de l'Université d'Anvers (Belgique), **Bernard de Meyer** est professeur des universités en poste à l'Université de KwaZulu-Natal, Pietermaritzburg, Afrique du Sud. Spécialiste des littératures francophones d'Afrique, il a plus de soixante publications scientifiques à son nom. Parmi les plus récentes (2022-2023), on peut mentionner des contributions sur Ananda Devi (*Voix Plurielles*), Tierno Monénembo (*Çédille*), Gaston-Paul Effa (*Australian Journal of French Studies*), Wilfried N'Sondé (dans l'ouvrage collectif *Rémanences de l'esclavage dans les arts, les littératures et les musées*), ou encore le slam gasy (dans l'ouvrage *Poésies des francophonies : état des lieux (1960-2020)*). Il a codirigé des ouvrages scientifiques, le dernier étant un numéro spécial de *French Studies in Southern Africa* sur les manifestes littéraires et artistiques africains (2021).

Gëzim Puka est Docteur en littérature albanaise, Professeur à l'Université « Luigj Gurakuqi » Shkoder, Albanie, département des Lettres, depuis 2016. Ses centres d'intérêt et de recherche concernent la critique littéraire en général et celle de la dramaturgie en particulier, et le théâtre contemporain. Il est auteur de plusieurs articles dans des revues scientifiques et de communications dans des conférences internationales en Albanie et à l'étranger. De 2010 à 2016, il a été responsable du service culturel et publications à l'Université « Luigj Gurakuqi » en charge de la communication et média et des projets à visée culturelle.

Drita Brahimi est Docteur en Littérature Française, Professeur à l'Université « Luigj Gurakuqi » Shkodër, Albanie depuis 2008, enseignante en français langue étrangère auprès de l'Alliance Française de Shkodër. Ses centres d'intérêt et de recherche concernent la littérature française, la littérature comparée, la didactique de la littérature et de la civilisation en classe de FLE, sa place

dans l'enseignement/apprentissage du français ainsi que la psychologie de l'acquisition de la langue française en tant que langue étrangère. Auteur de plusieurs articles dans des revues scientifiques et communications dans des conférences nationales et internationales en Albanie et à l'étranger elle est membre de projet AUF.

Loubna Nadim Nadim a effectué ses études de Philologie Française à l'Université de Grenade (Espagne), où elle occupe actuellement un poste de professeur. Titulaire d'un doctorat en Lettres, elle s'est spécialisée dans la littérature féminine du Maghreb, en explorant notamment les thématiques de la voix féminine, de l'identité, de l'exil, de la littérature féministe et de l'entre-deux. Elle s'intéresse aussi au plurilinguisme, la sociolinguistique et le traitement des erreurs des apprenants en français langue étrangère. Elle a publié des ouvrages auprès de maisons d'édition renommées telles que GERFLINT, Comares et Peter Lang. Elle présente régulièrement ses recherches lors de conférences et de séminaires et organise des projets tels que « Ouvrez vos cœurs à la francophonie ! » de l'Agence Universitaire de la Francophonie, « Essentiellement femme : l'écriture en temps d'insurrection féminine » (2021) et « Être femme en temps de pandémie : une épopée domestique et sociale » (2022). Actuellement, elle est directrice du réseau E-Graphes et membre du groupe de recherche HUM-733 de l'Université de Grenade.

Mónica Nieto Escobar est professeur de français langue étrangère au département de philologie française de l'Université de Grenade et doctorante en Lettres dans la même université. Elle est membre du groupe de recherche « Lenguas y Culturas (HUM-354) » de cette université et du réseau E-Graphes. Grâce à sa double formation en philologie française et en pédagogie en enseignement primaire, dans ses travaux de recherche, elle s'intéresse à la linguistique appliquée à l'enseignement, la didactique du français langue seconde/étrangère, l'apprentissage et l'enseignement du français comme langue seconde/étrangère, ainsi qu'à l'apprentissage et l'enseignement du FLE à l'aide des réseaux sociaux. Ses travaux sont publiés par des maisons d'édition telles que Comares et L'Harmattan.

Chloé Faucompré est maîtresse de conférences en Sciences du langage et enseignante de français langue étrangère (FLE) à la Faculté des Langues de l'Université de Strasbourg. Elle y coordonne également le nouveau Pôle FLE-IIEF (Institut international d'études françaises) et est membre du Laboratoire LiLPa (linguistique, langues, parole). Si la majorité de ses travaux portent sur l'enseignement-apprentissage du DaF (Allemand langue étrangère) et du FLE en contexte frontalier, elle s'intéresse également au plurilinguisme dans le cadre de l'internationalisation des formations de l'enseignement supérieur, ainsi qu'au développement professionnel des enseignants et à la didactique du français sur objectif universitaire (FOU).

Julia Putsche est maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches en Sciences du langage. Elle dirige le département de linguistique appliquée et didactique des langues (DLADL) à l'Université de Strasbourg et elle est membre du Laboratoire LiLPa (linguistique, langues, parole). Ses travaux de recherche en didactique des langues-cultures portent sur l'enseignement-apprentissage du FLE et du DaF (Allemand langue étrangère) en région frontalière et sur les aspects (inter-)culturels et plurilingues de l'enseignement des langues en général.



Projet pour le n° 19 - Année 2024

Histoire et historiens de l'Europe

Le projet est coordonné par **Adrian-Gabriel Corpădean**, Maître de conférences à la Faculté d'études européennes, Université Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca, Directeur du Centre d'excellence Jean Monnet « Enhancing EU's role in consolidating local democratic resilience in Moldova and Serbia » et **Robert Belot**, Professeur d'histoire contemporaine à l'Université Jean Monnet (France), Titulaire du module européen HISTOREUPA, directeur du master Erasmus Mundus DYCLAM+



Si Raymond Aron annonçait dès 1948 que l'Europe était une « nécessité historique inéluctable », on n'a cessé depuis de déplorer l'absence de conscience historique des Européens et la faiblesse de la connaissance et de l'enseignement de l'histoire européenne de l'Europe. Les 2 et 3 décembre 2021, dans le cadre de sa première conférence annuelle, l'Observatoire du Conseil de l'Europe se penchait sur l'enseignement de l'histoire en Europe. La question posée était : comment renforcer la coopération dans le domaine de l'enseignement de l'histoire au niveau européen ?

Cette méconnaissance est d'autant plus dommageable que se déploie un discours populiste et démagogique qui vise à imposer un contre-récit nationaliste et révisionniste de l'histoire européenne (cf. *Synergies Roumanie* : « Discours sur la mémoire de l'histoire européenne : silences et dissonances », 2020), procédant d'une mise en cause de l'importance et l'intérêt de l'Europe dans l'histoire, mais aussi de l'importance de l'histoire dans le processus de construction de l'Europe.

Comprendre l'Europe c'est d'abord connaître son histoire, faite de complexité et d'unité, d'ombres et de lumières, fruit des interpénétrations permanentes avec le monde, une histoire qui a permis l'émergence d'une « anthropologie humaniste de l'universalité » malheureusement souvent trahie par les guerres (chaudes et froides), le nationalisme et ses déviances extrêmes. Réconcilier les Européens avec eux-mêmes est peut-être nouer avec l'histoire de sa culture, mais aussi avec la culture de l'histoire. Mais connaître cette histoire exige de mieux connaître les historiens de l'Europe dans une démarche exempte de tout biais d'« européanisation normative ». Et c'est là où on observe un déficit majeur.

C'est pourquoi *Synergies Europe* souhaite lancer une exploration sur cet angle mort. Quels sont les historiens qui ont proposé un récit transnational sur l'Europe ? Qu'ont-ils apporté dans notre compréhension de l'identité européenne ? Comment ont-ils été perçus ? Quelle est leur postérité ?

Un appel à contributions a été lancé en février 2023.
Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

© GERFLINT, Pôle Éditorial International,
Synergies Europe, Revue du GERFLINT
Éléments sous droits d'auteur –
Modalités de lecture consultables sur le site de l'éditeur www.gerflint.fr





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.europe.gerflint@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 soulignement ni hyperlien. Pour un doctorant, le nom et l'institution du Directeur de recherche pourront figurer après les identifiants de l'auteur.

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. Les résumés ne contiendront pas de retour à la ligne.

8. L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction 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 caractères 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 doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Articles *Varia*, 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 sur le manuscrit de l'auteur 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'auteur, 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 précédera 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*. 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 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 sauf si l'œuvre n'est pas en accès ouvert.

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.

Synergies Europe, n° 18 / 2023
Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

Publications du GERFLINT

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

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

ISNI 0000 0001 1956 5800

<https://ror.org/02fek2d03>

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>

Administration du site: Thierry Lebeau (France), Kévin Salamanca (Espagne)

Synergies Europe, n° 18 / 2023

Montage photographique de couverture : *Créactiv'*, Emilie Hiesse - France

© GERFLINT –Évreux– France – Copyright n° 24XM2E1

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42696564q>

Bibliothèque Nationale de France – Décembre 2023

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

GERFLINT

www.gerflint.fr

Le n° 18 de la revue *Synergies Europe* contient un éventail d'Études francophones et européennes toutes rédigées en langue française, en contact étroit avec d'autres langues et cultures (allemande, albanaise, anglaise, espagnole, polonaise, suédoise, tchèque, ukrainienne, asiatiques, etc.). Les domaines de recherches des 24 auteurs de ce numéro se situent en didactique, littératures, traduction, traductologie, linguistique, grammaire française, sociolinguistique. À travers diverses approches et perspectives (historiques et conceptuelles notamment), ils œuvrent dans de nombreux aspects de la compréhension linguistique, littéraire et humaine.

ISSN 2260-653X