

Synergies Mexique

Revue du GERFLINT

**Didactique, littérature
et représentations sociales**

Coordonné par Noëlle Groult Bois



Synergies Mexique

Numéro 12 / Année 2022

Didactique, littérature
et représentations sociales

Coordonné par Noëlle Groult Bois



REVUE DU GERFLINT
2022

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Mexique est une revue francophone de recherche en sciences humaines, particulièrement ouverte à l'interdisciplinarité, au champ de la didactique des langues et des cultures.

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

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Mexique* est une revue coéditée par le GERFLINT et l'UNAM 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 Mexique*, 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, 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 2007-4654 / ISSN de l'édition en ligne 2260-8109

Directeur de publication

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

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Présidente d'Honneur

María del Carmen Contijoch Escontria, Directrice de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef

Silvia López del Hierro, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef adjointe

Noëlle Groult Bois, Universidad Nacional Autónoma de México

Secrétaire de publication

Víctor Martínez de Badreau, Universidad Nacional Autónoma de México

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
10 rue Chartraine
27 000 Évreux - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction au Mexique

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)
Circuito interior s/n - Ciudad Universitaria Delegación Coyoacán - C.P. 04510 - México D.F. <http://enallt.unam.mx/>

Contact : synergies.mexique@gmail.com

Comité scientifique

Béatrice Blin (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique), Laura López Morales (Universidad Nacional Autónoma de México), Claudia Ruiz García (Universidad Nacional Autónoma de México), Haydée Silva Ochoa (Universidad Nacional Autónoma de México), Adellina Velázquez Herrera (Universidad Autónoma de Querétaro).

Comité de lecture permanent

Clotilde Barbier Muller (Universidad de Sonora, Mexique), Monique Landais Choimet (Universidad Nacional Autónoma de México), Elsa López del Hierro (Universidad Nacional Autónoma de México), Mónica Rizo Maréchal (Universidad Nacional Autónoma de México), Stéphanie Voisin (Benemérita Universidad Autónoma de Puebla), Rodrigo Olmedo Yúdice Becerril (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique).

Coordinatrice invitée pour ce numéro

Noëlle Groult Bois (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique)

Révision des résumés en anglais

Guillermo Daniel Jiménez Sánchez (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique)

Patronages et partenariats

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, *Pôle Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing, ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

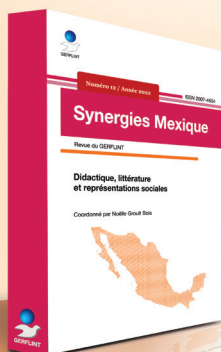
Numéro financé par le GERFLINT (France) et l'UNAM (Mexique, pour le format imprimé).

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Mexique n° 12 / 2022
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>



Indexations et référencements



ABES (SUDOC)

Data.bnf.fr

DOAJ

Communication Source (Ebsco)

Communication & Mass Media Complete
(Ebsco)

Emerging Sources Citation Index (ESCI)

Ent'revues

ERIH Plus

HAL science ouverte

JournalSeek

Journal Citation Report (JCR)

Latindex (Répertoire)

Linguistics & Language Behavior Abstracts

LISEO (France Éducation International)

MIAR

Mir@bel

MLA Directory of periodicals

OpenAIRE

Portal del Hispanismo

(Instituto Cervantes)

ROAD (ISSN Portal)

REDIB (CSIC)

Revistas Unam

SHERPA-RoMEO

Ulrichsweb

Web of Science Core Collection

ZDB

Zenodo

Synergies Mexique, Año 2022, No 12 es una publicación anual editada por el GERFLINT y la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F. teléfono 56-22-06-50 y 56 22 06 78, Director de la publicación : Jacques Cortès, correo electrónico gerflint.edition@gmail.com, Redactora Jefe : Silvia López del Hierro, correo electrónico synergies.mexique@gmail.com, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No 04 – 2011 – 100709472100 – 102, ISSN 2007-4654, Certificado de Licitud del Título y Contenidos No: 15395 otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, Impresa por Formación Gráfica S.A de C.V., Domicilio Matamoros No 112, Col Raúl Romero, C.P. 57630, Cd. Nezahualcóyotl Edo. de Méx. Este número se terminó de imprimir el día 28 de diciembre de 2022, con un tiraje de 200 ejemplares, impresión tipo offset, con papel bond blanco de 120 grms y cartulina couché 250 grms para forros. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros de los editores.

© Gerflint – Evreux - France

Dépôt légal Bibliothèque Nationale du Mexique 2022 (pour le format imprimé)

Distribuida en México por la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT),
Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F.

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

© GERFLINT- 2022 - Pôle Éditorial International -

- Tous droits réservés -

Didactique, littérature et représentations sociales

Coordonné par Noëlle Groult Bois



Sommaire



Noëlle Groult Bois	7
Préambule	
Didactique	
Rozenn Pauline Le Mur	13
L'utilisation d'une adaptation du jeu des 7 familles pour enseigner les prépositions de lieu en classe de français langue étrangère	
Janaína Nazzari Gomes	27
Que peut la sociolinguistique apporter à la didactique du français langue étrangère ?	
Diana Gisel Vázquez Ríos, Maximilien Simon Clabault	39
<i>Les apéros académiques</i> : une expérience entre collègues en temps de pandémie	
Littérature	
Mircea Gerardo Lavaniegos Solares	57
« Gozar de la multitud » : un ejercicio poético de Charles Baudelaire	
Luis Arturo Velasco Reyes	71
L'alternative camusienne au nihilisme moderne	
Bruno Armendáriz Torroella, Roberto Correa Alfaro	79
Rêve et rêverie dans la poésie contemporaine innue : <i>le cas de Nipimanitu, l'esprit de l'eau</i>	
Représentations sociales	
Lidia Alejandra Torres Hernández	95
El lenguaje inclusivo en español: una comparación con el francés y el caso de los pronombres <i>elle</i> y <i>iel</i>	
Présentation de thèse	
Clotilde Barbier Muller	109
Réflexions sur les représentations d'enseignants de français langue étrangère de l'Université de Sonora sur la francophonie, son rôle, sa place dans leur enseignement	

Notes de lecture

Roxiane Xypas	125
Silva Ochoa, Haydée (dir.). <i>Regards sur le jeu en didactique des langues et des cultures. Penser, concevoir, évaluer, former.</i>	

Victor Martínez de Badereau	127
Roussel, Stéphanie. <i>L'approche cognitive en didactique des langues.</i>	

Annexes

Profils des contributeurs	131
Projet pour le n ° 13 / 2023	135
Consignes aux auteurs.....	137
Publications du GERFLINT.....	139



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne 2260-8109

Préambule

Noëlle Groult Bois

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Mexico
groult@unam.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0534-4884>

Nous avons le grand plaisir de présenter le numéro 12 de notre revue, *Synergies Mexique*. Le numéro 12 ! Cela est vite dit et cela n'a mine de rien. Cependant, maintenir à flot une publication pendant tant d'années déjà exige une grosse somme de travail et d'implication de la part de tous les acteurs qui y participent, mais aussi, bien évidemment énormément de satisfactions. Cela montre aussi la vitalité du travail réalisé par les chercheurs et les enseignants dans le domaine de la diffusion du français dans notre pays. Les thématiques et les rubriques ont varié au cours du temps mais elles sont reflétées jusqu'à un certain point dans ce numéro, pour trois d'entre elles particulièrement. Ainsi, ce nouvel exemplaire contient des articles qui couvrent trois domaines importants pour les chercheurs mais aussi les praticiens sur le terrain : la **Didactique**, la **Littérature** et les **Représentations Sociales**. Dans ce numéro nous avons inclus aussi une section **Présentation de thèses**.

Dans la première section, celle de **Didactique**, les lecteurs trouveront un premier article plutôt centré sur la pratique en classe et sur un matériel didactique, un autre théorique sur la discipline de la sociolinguistique et un dernier qui concerne une expérience pratique avec des enseignants.

Ainsi, pour commencer, **Rozenn Pauline Le Mur** présente de façon très claire et *didactique* ! une variante du jeu des 7 familles, très connu et apprécié en France, dans son article : « L'utilisation d'une adaptation du jeu des 7 familles pour enseigner les prépositions de lieu en classe de français langue étrangère (FLE) ». L'autrice explique qu'elle a remplacé les familles par des régions de France et les membres de la famille par des lieux emblématiques de chaque région. En classe, les enseignants auraient avec cette proposition un outil de plus pour enseigner les prépositions de lieu, qui sont toujours problématiques pour les élèves, mais en même temps, ce jeu permet d'introduire des aspects culturels et historiques parfois peu abordés dans les cours.

Le deuxième article présenté par **Janaína Nazzari Gomes**, « Que peut la sociolinguistique apporter à la didactique du français langue étrangère ? », offre un bilan et en même temps un panorama pour le futur de la sociolinguistique et de ses relations

avec la didactique. D'une part, on peut voir l'évolution de cette discipline au cours du temps, et d'autre part, comment elle est utile pour la didactique. En effet l'autrice se base sur la sociolinguistique variationniste ainsi que la sociolinguistique critique pour montrer qu'il faut prendre en considération plusieurs facteurs importants pour la didactique : les variations intra et inter linguistiques de la langue ; les idéologies sous-jacentes qui mènent à enseigner telle ou telle variante ou plutôt à adopter la langue standard ; les contextes scolaires et leurs problématiques. Cela amène à penser que la socio-didactique paraît être en mesure de contribuer à la didactique avec des apports de plus en plus importants.

Dans le dernier texte de cette partie, **Diana Gisel Vázquez Ríos** et **Maximilien Simon Clabault** réfléchissent sur une expérience menée au cours de la pandémie de COVID-19, avec des professeurs de FLE : « Les apéros académiques : une expérience entre collègues en temps de pandémie ». Il s'est agi de la création d'une Communauté d'Apprentissage Professionnelle. Les activités ont servi aux participants pour se pencher sur leurs expériences en classe, sur les problématiques qui y surgissent et sur la valeur de leurs connaissances basées sur le sens commun. Un des éléments fondamentaux de l'expérience a été la prise en considération de la situation d'enseignement à distance imposé par le confinement. De même, les promoteurs des activités se sont placés dans l'optique de la formation continue des professeurs et du travail collaboratif. Ils sont ainsi arrivés à donner de nouvelles significations aux processus d'enseignement et d'apprentissage.

Trois articles, aussi, sont inclus dans la deuxième rubrique, sur la **Littérature**. C'est un sujet qui ne vieillit pas et qui a été souvent présent dans la revue grâce aux travaux en particulier de jeunes étudiants de Lettres Françaises. Les deux premières contributions ont trait à des auteurs français des XIX^e et XX^e siècles, respectivement Baudelaire et Camus.

En ce qui concerne Baudelaire, **Mircea Gerardo Lavaniegos Solares** expose, dans son texte en espagnol, « Gozar de la multitud : un ejercicio poético de Charles Baudelaire », la relation du poète avec la foule, la solitude, le désespoir, l'amour. Il prend comme base de travail des poèmes de *Spleen de Paris*. Notre auteur explique que Baudelaire essaie de résister aux rythmes accélérés du progrès et aux changements qu'il implique. De même, il nous parle du concept de la beauté qui doit avoir quelque chose d'éternel et en même temps il aborde le besoin d'avoir une individualité critique car la poésie doit posséder un degré élevé de conscience.

Par ailleurs, **Luis Arturo Velasco Reyes** explique la position philosophique de Camus face au nihilisme et à l'absurde en le replaçant dans l'atmosphère intellectuelle et politique de son époque. Il montre dans « L'alternative camusienne

au nihilisme moderne » comment ses œuvres apportent autant à la littérature du XX^e siècle en langue française qu'aux discussions philosophiques sur le sens ou le non-sens de la vie. Il mentionne les grandes préoccupations de Camus : la condition et la dignité humaines, la lutte constante pour revaloriser un monde désenchanté, le besoin d'une révolte solidaire pour arriver à changer l'état des choses.

Finalement, la littérature contemporaine québécoise est abordée par **Roberto Correa Alfaro** et **Bruno Armendáriz Torroella** qui étudient des poèmes de Pierrot Ross-Tremblay, dans leur contribution « Rêve et rêverie dans la poésie contemporaine innue : le cas de Nipimanitu, l'esprit de l'eau ». Ils offrent des explications très pertinentes sur la culture et la cosmogonie des Innus ainsi que sur les concepts d'imaginaire et de rêverie, à partir de Bachelard et Durand, avant d'aborder les textes de Ross-Tremblay comme illustration. En effet dans les poèmes qui sont présentés, on peut trouver une vision onirique qui laisse entrevoir un savoir ancien et un substrat mythologique et spirituel.

La section suivante est celle des **Représentations Sociales**. C'est un sujet actuel et qui a été l'objet d'un grand nombre de réflexions, de discussions et de productions ces dernières années.

Ainsi, l'article, de **Lidia Alejandra Torres Hernández** traite du langage inclusif, qui est aussi au centre de polémiques très récentes, dans son texte en espagnol « *El lenguaje inclusivo en español : una comparación con el francés y el caso de los pronombres elle y iel* ». Selon les résultats de la recherche menée par l'autrice, certaines personnes ---et des Académies de la langue---refusent d'utiliser le langage inclusif car « c'est absurde » alors que d'autres pensent que la langue doit s'adapter aux changements de mentalités. L'une de ces transformations est justement d'essayer de rendre visibles et inclure tous les genres, et particulièrement ceux qui se sentent exclus comme les groupes de LGBTQ+. Se pose alors la question du genre grammatical et du genre socio-culturel, des manières d'exprimer les différences et pas seulement d'utiliser le masculin, qui est censé tout inclure.

Dans la dernière section **Présentation de thèse**, vous trouverez le texte « Réflexions sur les représentations d'enseignants de FLE de l'Université de Sonora sur la francophonie, son rôle, sa place dans leur enseignement », écrit par **Clotilde Barbier Muller**, qui soumet aux lecteurs les résultats d'une recherche sur l'enseignement et la place de l'interculturel en classe. Grâce à des entretiens avec des professionnels sur le terrain, l'autrice arrive à la conclusion que la France est toujours au centre des représentations du corps enseignant comme modèle et norme à suivre. La francophonie par ailleurs est mal connue et n'est pas prioritaire en classe ---ce qui confirme les résultats obtenus d'une analyse du manuel de français langue étrangère (FLE) *Latitudes*, utilisé par ces mêmes professeurs.

Ce numéro contient aussi deux **Notes de lecture**. L'une de **Roxiane Xypas** sur la dernière publication dirigée par Haydée Silva Ochoa *Regards sur le jeu en didactique des langues et des cultures. Penser, concevoir, évaluer, former*. Ce livre comporte trois parties : Penser le jeu, Utiliser le jeu, Evaluer par et pour le jeu et former les enseignants à utiliser le jeu. C'est un livre qui sera sûrement utile pour les professeurs chevronnés et les débutants.

L'autre note est écrite para **Victor Martínez de Badereau** à propos de l'ouvrage *L'approche cognitive en didactique des langues*, de Stéphanie Roussel. Ce livre se penche sur les apports de la psychologie cognitive à l'enseignement des langues. Constitué de 6 chapitres, trois théoriques et trois plus pratiques qui montrent les implications de la théorie, il se centre sur l'importance de l'attention dans le processus d'apprentissage. C'est une bonne source de réflexions pour théoriciens et praticiens.

Nous souhaitons à tous nos lecteurs une très plaisante lecture ; nous espérons que ces quelques textes seront la source de réflexions de leur part et qu'ils leur seront utiles et agréables.

De même, nous vous invitons chaleureusement à participer à la revue en nous envoyant des propositions d'articles ou des notes de lecture.

Synergies Mexique n° 12 / 2022



Didactique





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

L'utilisation d'une adaptation du jeu des 7 familles pour enseigner les prépositions de lieu en classe de français langue étrangère

Rozenn Pauline Le Mur

Universidad de Guadalajara, Mexique

rozennlemur@academicos.udg.mx

<http://orcid.org/0000-0002-5288-1976>

Reçu le 29-07-2022 / Évalué le 13-09-2022 / Accepté le 07-11-2022

Résumé

Cet article se propose l'analyse d'une adaptation du jeu français des 7 familles visant la systématisation de l'emploi de certaines prépositions de lieu en cours de français langue étrangère (FLE). À partir de l'application d'une variante de ce jeu traditionnel dans des groupes de niveau A1 du Programme universitaire de langues (Proulex) de l'Université de Guadalajara (Mexique), où les « familles » et les « membres de la famille » du jeu conventionnel ont été remplacés par les régions françaises et quelques-uns de leurs lieux emblématiques, nous montrons de quelle manière l'apprentissage culturel et la mise en place d'une situation authentique permettent aux apprenants une appropriation plus rapide et efficace du contenu grammatical visé. Nous soulignons l'importance de la préparation du matériel et de la prise en compte des contraintes contextuelles (temps et espace disponibles, critères d'enseignement de l'institution, caractéristiques du groupe d'apprenants, etc.) pour que le jeu puisse devenir une activité pédagogique à part entière.

Mots-clés : jeu, apprentissage culturel, français langue étrangère

Aplicación de la adaptación del juego de las 7 Familias para enseñar el uso de las preposiciones de lugar en clase de Francés Lengua Extranjera

Resumen

Este artículo ofrece un análisis del uso de una adaptación del juego francés de las 7 familias para sistematizar el uso de las preposiciones de lugar en francés como lengua extranjera (FLE). A partir de la aplicación de una variante de este juego tradicional en grupos de nivel A1 del Programa universitario de lenguas extranjeras (Proulex) de la Universidad de Guadalajara (México), donde se sustituyen a las “familias” y a los “miembros de la familia” por regiones francesas y sus lugares emblemáticos, mostramos cómo el aprendizaje cultural y el contexto de una situación auténtica permiten a los alumnos apropiarse más rápidamente este punto gramatical. Subrayamos la importancia de la preparación del material y la consideración de elementos contextuales (tiempo y espacio disponibles, criterios didácticos de la institución, características del grupo de aprendientes, etc.) para que el juego pueda ser una actividad plenamente pedagógica.

Palabras clave: juego, aprendizaje cultural, francés como lengua extranjera

The use of an adaptation of the 7 families game to teach prepositions of place in the French as a Foreign Language class

Abstract

This article presents an analysis of the use of an adaptation of the 7 families French game to systematize the use of prepositions of place in French as a Foreign Language (FFL). Taking as point of departure the application of a variant of this traditional game in level A1 groups of University Program of Foreign Languages (Proulex) of the University of Guadalajara (Mexico), in which ‘families’ and ‘family members’ are replaced by French regions and their emblematic places, we show how cultural learning and the context of an authentic situation allow learners to take ownership of this grammatical point more quickly. We underline the importance of the preparation of the material and the consideration of contextual elements (time and space available, teaching criteria of the institution, characteristics of the group of learners, etc.) so that the game can be a fully pedagogical activity.

Keywords: play and game, cultural learning, French as a Foreign Language

Introduction

Dans le cadre des pratiques enseignantes et de la recherche en didactique des langues, la manière traditionnelle d’enseigner la grammaire en classe de Français Langue Étrangère (FLE), articulée autour de la «traduction, la mémorisation et la restitution» (Puren, 1988 : 22) est de plus en plus remise en question. Par exemple, le *cadre européen commun de référence* pour les langues (CECR), insiste depuis 2001 sur la nature complexe de la grammaire et sur la nécessité de développer des outils pédagogiques qui permettent de dépasser la simple mémorisation des règles (Silva, 2018).

En corrélation avec une approche actionnelle et communicative de l’enseignement des langues, les professeurs de Français Langue Étrangère sont donc toujours à la recherche de nouvelles méthodes et de nouveaux matériels susceptibles de rendre la classe plus vivante et d’amener les apprenants à progresser dans des contextes de situation authentique (Helme *et al.*, 2014).

Les jeux, en particulier, sont devenus un centre d’attention depuis les années 1970, même s’il a fallu attendre les années 1980/1990 pour assister à une réflexion plus poussée pour introduire à part entière le ludique comme outil pédagogique, notamment avec le travail de Jean-Marc Caré et de Francis Debyser, *Jeu, langage et créativité* (1978). On accentue, dès lors, l’utilisation ciblée du jeu dans l’apprentissage des langues, en se centrant sur ses ressources verbales et communicatives (Hedouche, 2016).

Depuis, un grand nombre d'études démontrent que les apprenants ont une vision positive des activités ludiques (voir par exemple Huyen et Nga, 2003, Uberman, 2003). Ils se sentent motivés par les éléments de compétition, les aspects stratégiques, l'ambiance relaxée et conviviale. Les enseignants, pour leur part, constatent que les élèves semblent apprendre plus rapidement et de manière plus durable, qu'ils semblent avoir moins de pression et qu'ils participent plus (Sarpparaje, 2015).

Cependant, toutes les institutions d'enseignement de Français Langue Étrangère ne fournissent pas forcément les conditions les plus favorables pour permettre l'application de méthodologies qui rompent avec le modèle classique de la leçon magistrale suivie de la réalisation d'exercices. Souvent, les institutions utilisent une méthode, un livre et un cahier d'exercices spécifiques, que les professeurs ont l'obligation d'adopter. Le programme doit être suivi, sinon à la lettre, du moins dans les grandes lignes.

Suivant l'exemple d'un outil que nous avons adapté à partir du jeu de cartes français des 7 familles et de son application en classe de Français Langue Étrangère du Proulex (institution rattachée à l'Université de Guadalajara, au Mexique), nous analyserons son utilisation comme méthode alternative d'enseignement d'un point grammatical : les prépositions de lieu.

Contextualisation et méthodologie

Le Proulex est une entreprise appartenant à l'Université de Guadalajara qui propose des cours de langues étrangères (français, anglais, espagnol, allemand et chinois). La plupart des élèves du Proulex qui y suivent des cours de français sont de jeunes adultes, ayant le but, dans grand nombre de cas, de poursuivre leurs études dans un pays francophone. Les enseignants doivent utiliser un manuel qui propose une démarche actionnelle pour l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère, à partir d'une approche qui se veut résolument pratique. L'institution fixe un plan de travail articulé autour de cinq séances d'affilé consacrées à une leçon du manuel suivies d'une évaluation centrée sur la grammaire et la performance en quatre activités langagières de communication (production orale et écrite / compréhension orale et écrite). En vertu des nombreux points grammaticaux présents dans chaque leçon, il n'est pas toujours facile pour l'enseignant d'inclure d'autres activités, différentes de celles proposées par le manuel.

Malgré les limitations méthodologiques et de temps, nous avons voulu introduire une activité ludique capable de s'adapter à ces contraintes. Nous avons envisagé alors d'adapter un des jeux les plus populaires en France. Pour choisir un jeu pertinent, le point de départ a consisté à bien cerner le besoin pédagogique, à

savoir, l'acquisition, par les apprenants, de l'utilisation des prépositions de lieu. C'est une des premières leçons du cours et très peu de temps doit lui y être accordé.

Nous avons décidé de nous baser sur le jeu de cartes des 7 familles. En France, c'est un jeu populaire, connu de tous et très ancré dans la tradition (il remonte à la deuxième moitié du XIX^e siècle). Il a souvent été adapté et utilisé à des fins multiples, comme outil de propagande, de militantisme, de pédagogie, de publicité et de promotion identitaire (De la Genardière, 2001). Dans le cadre de l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère, nous avons trouvé en ligne, sur différentes plateformes de Français Langue Étrangère (FLE), quelques exemples d'adaptations, et même certaines versions prêtes à imprimer¹. La plupart du temps, ces adaptations se centrent sur l'enrichissement du vocabulaire (les animaux, les métiers, les objets d'usage quotidien). Cependant, un exemple nous a particulièrement intéressée : un jeu des 7 familles adapté par une professeure de FLE, sur les pays francophones. Même si ce jeu n'est pas élaboré dans le but de travailler les propositions de lieu devant les noms de pays et s'oriente plus sur l'apprentissage de données culturelles (par exemple, la monnaie utilisée au Bénin ou les couleurs du drapeau du Luxembourg), il nous a inspirée pour créer notre adaptation du jeu des 7 familles².

À partir des commentaires des utilisateurs de ces jeux en ligne, nous avons remarqué qu'un autre élément était très important dans la préparation du matériel : même si le jeu des 7 familles est très répandu auprès des enseignants de français, cela n'implique pas, pour autant, que la dynamique du jeu soit facilement compréhensible pour les apprenants (Lavignasse, 2013). C'est pourquoi, dans un premier temps, nous avons planifié avec attention non seulement le jeu en soi mais la manière optimale de l'appliquer en cours : l'explication des règles, la gestion du temps et de l'espace disponible, le recours à des supports visuels, etc.

Dans un deuxième temps, nous avons appliqué le jeu en cours, à différents groupes de six élèves, pendant des périodes de 50 minutes (après une première séance de 50 minutes où l'on avait abordé le point grammatical en question, d'après la leçon du livre).

Pour la troisième étape, nous avons appliqué un questionnaire aux apprenants pour évaluer leurs impressions, suivi de la mise en place d'un groupe de discussion animé par le professeur, en présentiel, pour approfondir leurs réponses. L'hypothèse que nous avons cherché à vérifier a consisté à analyser si le travail autour des prépositions de lieu, dans le contexte d'une situation authentique et ludique, permettrait aux apprenants une acquisition plus rapide de ce point grammatical. Le questionnaire propose une unité de mesure qui va du « complètement d'accord » à « complètement en désaccord » et permet d'évaluer les points suivants :

- Si l'activité a été amusante, utile, frustrante ;
- Si les apprenants pensent que les instructions étaient claires ;
- Si le temps consacré à l'activité était approprié ;
- Si les apprenants se sont sentis motivés par l'activité ;
- Si l'exercice a changé leur manière de participer en cours, s'ils se sont sentis jugés par les autres apprenants (s'ils ont peur de se tromper ou pas) ;
- S'ils pensent que l'activité a changé la dynamique/ la relation avec le professeur ;
- S'ils pensent qu'ils ont amélioré leur utilisation des prépositions de lieu ;
- S'ils sentent qu'ils ont appris quelque chose de nouveau sur la culture française.

Description du matériel didactique proposé

Le jeu de 7 familles original est un jeu de cartes constitué, comme son nom l'indique, de sept familles, dont chacune est composée de six membres : le grand-père, la grand-mère, le père, la mère, le fils et la fille. Au début du jeu, chaque joueur reçoit sept cartes. Le reste des cartes se réserve pour former la pioche, au centre. Le but du jeu est de reconstituer les familles dispersées par la distribution des cartes en procédant à des échanges avec les partenaires. Pour avoir le droit de demander à d'autres joueurs un membre d'une famille, il faut soi-même posséder au moins un autre membre de cette famille. Si le demandeur obtient la carte qu'il voulait, il peut rejouer. S'il n'obtient pas la carte demandée, il prend une carte dans la pioche. Si cette carte est celle qu'il avait demandée, il dira « bonne pioche ! » et pourra rejouer. S'il n'obtient pas la carte qu'il souhaitait, le tour revient au joueur auquel il avait d'abord demandé la carte. Celui qui termine avec le plus de familles complètes gagne la partie.

Pour notre adaptation du jeu, nous avons transformé les familles en régions de France et les membres de la famille en lieux emblématiques à visiter dans chaque région. Comme la France compte 18 régions (13 en métropole et 5 ultramarines), avant chaque partie, il faut sélectionner 7 régions (de façon aléatoire ou en fonction des préférences des apprenants).

Avec notre adaptation du jeu, au lieu de dire « Dans la famille Dupont, je demande la mère », par exemple, les apprenants doivent dire « Dans la région Centre-Val de Loire, je vais *au* château de Chenonceau ». Les différents emplacements ont été choisis de telle façon que les apprenants puissent utiliser les différentes prépositions de lieu et articles contractés : à, à la, à l', au, aux.

Il est important de noter que, dans le but de conserver une cohérence visuelle iconographique, nous avons sollicité la collaboration de deux illustrateurs qui ont dessiné toutes les cartes du jeu³.

Nous avons sélectionné les différentes locations après avoir réalisé une recherche en ligne (sites des institutions régionales, sites touristiques, blogs de voyageurs, etc.), dans le but de localiser les endroits les plus emblématiques de chaque région.

Le corpus abondant présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet de présenter un grand nombre de lieux, et refléter ainsi la grande diversité culturelle de la France. Ensuite, il permet de jouer plusieurs fois sans utiliser les mêmes cartes, et de découvrir à chaque partie de nouvelles régions. Enfin, le jeu peut potentiellement être décliné pour s'adapter à d'autres niveaux. Par exemple, à un niveau B2, on pourrait ajouter une variante où l'on devrait décrire le lieu à visiter et/ou une action spécifique à réaliser à tel endroit (« je vais à la Pointe du Raz, considérée «le bout du monde» du pays, parce que je veux me promener en bord de mer »). Si les joueurs sont nombreux, on peut les faire jouer par équipes. Si le temps disponible le permet, les apprenants peuvent discuter sur les différents lieux, et le professeur peut rajouter certaines données. Si au contraire, le temps est limité, les joueurs peuvent avoir le droit de poser plusieurs questions à leurs partenaires avant d'avoir à céder leur tour, etc.

Bilan

Quant au besoin pédagogique formulé (apprendre à utiliser certaines prépositions de lieu), le jeu a répondu de manière satisfaisante à nos attentes. Les apprenants ont senti que l'activité était utile, amusante et qu'ils maîtrisaient mieux qu'avant les prépositions de lieu. Pour arriver à ce résultat, la gestion du temps a été déterminante. Pour que le jeu soit amusant, il ne doit pas traîner et il doit aboutir à la formation des différentes familles en jeu. S'il perd son rythme et qu'au bout de vingt minutes les joueurs n'ont toujours pas réussi à former une seule famille, ils auront du mal à comprendre pourquoi ce jeu a autant de succès en France. Pour que l'activité soit ludique, il faut qu'elle permette de reproduire les « rituels » propre à ce jeu : « voler » une famille presque complète à un autre joueur, s'écrier « Famille ! » en posant ses cartes lorsqu'on a pu en rassembler une complète, etc.

L'association du principe de répétition et de la dimension « incertaine » du jeu (Curta, 2009 : 5) permet aux apprenants l'acquisition des structures et la formation d'automatismes d'une manière plus stimulante que la systématisation traditionnelle offerte sur le cahier d'exercices. De plus, elle permet d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives (Hedouche, 2016). Le jeu implique simultanément leurs compétences productives et réceptives : les joueurs sont constamment dans l'action, ils participent soit en demandant une carte, soit en répondant à cette demande, mais ils n'attendent

Nous avons sélectionné les différentes locations après avoir réalisé une recherche en ligne (sites des institutions régionales, sites touristiques, blogs de voyageurs, etc.), dans le but de localiser les endroits les plus emblématiques de chaque région.

Le corpus abondant présente plusieurs avantages. Tout d'abord, il permet de présenter un grand nombre de lieux, et refléter ainsi la grande diversité culturelle de la France. Ensuite, il permet de jouer plusieurs fois sans utiliser les mêmes cartes, et de découvrir à chaque partie de nouvelles régions. Enfin, le jeu peut potentiellement être décliné pour s'adapter à d'autres niveaux. Par exemple, à un niveau B2, on pourrait ajouter une variante où l'on devrait décrire le lieu à visiter et/ou une action spécifique à réaliser à tel endroit (« je vais à la Pointe du Raz, considérée «le bout du monde» du pays, parce que je veux me promener en bord de mer »). Si les joueurs sont nombreux, on peut les faire jouer par équipes. Si le temps disponible le permet, les apprenants peuvent discuter sur les différents lieux, et le professeur peut rajouter certaines données. Si au contraire, le temps est limité, les joueurs peuvent avoir le droit de poser plusieurs questions à leurs partenaires avant d'avoir à céder leur tour, etc.

Bilan

Quant au besoin pédagogique formulé (apprendre à utiliser certaines prépositions de lieu), le jeu a répondu de manière satisfaisante à nos attentes. Les apprenants ont senti que l'activité était utile, amusante et qu'ils maîtrisaient mieux qu'avant les prépositions de lieu. Pour arriver à ce résultat, la gestion du temps a été déterminante. Pour que le jeu soit amusant, il ne doit pas traîner et il doit aboutir à la formation des différentes familles en jeu. S'il perd son rythme et qu'au bout de vingt minutes les joueurs n'ont toujours pas réussi à former une seule famille, ils auront du mal à comprendre pourquoi ce jeu a autant de succès en France. Pour que l'activité soit ludique, il faut qu'elle permette de reproduire les « rituels » propre à ce jeu : « voler » une famille presque complète à un autre joueur, s'écrier « Famille ! » en posant ses cartes lorsqu'on a pu en rassembler une complète, etc.

L'association du principe de répétition et de la dimension « incertaine » du jeu (Curta, 2009 : 5) permet aux apprenants l'acquisition des structures et la formation d'automatismes d'une manière plus stimulante que la systématisation traditionnelle offerte sur le cahier d'exercices. De plus, elle permet d'utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives (Hedouche, 2016). Le jeu implique simultanément leurs compétences productives et réceptives : les joueurs sont constamment dans l'action, ils participent soit en demandant une carte, soit en répondant à cette demande, mais ils n'attendent

pas passivement leur tour. Celui-ci est un point crucial par rapport aux exigences spécifiques que nous nous étions données, car cela permet d'obtenir des résultats rapidement, de manière efficace, et de respecter ainsi les critères de temps imposés aux professeurs.

Par nature, le jeu offre aux apprenants une atmosphère d'apprentissage où le stress, lié à la compétitivité du jeu, déclenche plus d'enthousiasme que de nervosité. Les apprenants se concentrent sur le message, pas sur la langue. Plutôt que de faire attention à l'exactitude des formes linguistiques, la plupart des participants feront tout leur possible pour gagner. Nous avons pu l'observer clairement lors de l'application du jeu et dans le questionnaire appliqué aux apprenants : ils ont tous répondu qu'ils ont eu moins peur de se tromper et se sont sentis moins jugés au moment de prendre la parole. On a pu constater chez les apprenants, en effet, moins d'anxiété au moment de s'exprimer et plus de fluidité de parole au cours de toute l'activité, ce qui leur a permis d'atteindre une meilleure compétence communicative. On a pu remarquer surtout un changement dans la dynamique entre les apprenants : ils ont interagi davantage et se sont corrigés entre eux, de manière constructive et sans animosité. On constate ici ce que Silva (2000) appelle la « pédagogie de la faute » : intégrée au jeu, la correction des fautes de langue peut être à la fois dédramatisée et mieux exploitée.

De même, la relation avec le professeur gagne en interaction. Même si le rôle de l'enseignant reste fondamental, car c'est lui qui se pose des objectifs, qui prépare, organise et met en place l'activité, la dynamique du cours est largement modifiée par l'activité ludique. La conversation n'est plus centrée sur l'enseignant, mais sur l'apprenant. La relation avec le professeur devient plus horizontale, et celui-ci acquiert davantage un rôle de guide : le jeu décentralise la relation apprenant-enseignant pour faire place à une relation apprenant-apprenant. D'ailleurs, l'organisation spatiale de la salle de cours est un des éléments qui peut favoriser ce changement dans les rapports. L'installation d'une table de jeu où tous les élèves peuvent se regarder et où l'on ne mettra pas l'accent sur le statut d'autorité du professeur encourage le dialogue entre les apprenants, par opposition à la disposition de frontalité classique, où l'enseignant « transmet » de manière unilatérale le savoir. Durant le jeu, le professeur est présent, mais il reste en retrait, ce qui implique une plus grande prise en charge de son apprentissage, de la part de l'apprenant.

L'importance culturelle du jeu est aussi un point qu'ont souligné les apprenants dans notre questionnaire et groupe de discussion. Dans un premier temps, le jeu en soi offre une quantité considérable de renseignements sur les régions de France. Chaque carte du jeu présente un lieu significatif du paysage français ainsi qu'une

brève description de celui-ci. Comme il y a 18 « familles » (13 régions métropolitaines et 5 d'outre-mer, à savoir la Guadeloupe, la Guyane, la Martinique, La Réunion et Mayotte), il y a 108 cartes dans le jeu. Même si l'information est sommaire et que les apprenants n'allaient pas mémoriser toutes les cartes, ils ont été enthousiasmés de découvrir ces différents endroits. Car il s'agit bien d'une découverte : les apprenants connaissent peu, en général, les différentes régions françaises, et moins encore les hauts lieux distinctifs de chacune. D'ailleurs, plusieurs apprenants ignoraient que la France est composée de régions en dehors de l'Europe.

Dans les manuels scolaires, ce n'est que très récemment que l'on constate une volonté d'élargir le panorama culturel sur la France et sur d'autres régions de la francophonie. D'emblée, l'idée de francophonie est généralement axée sur la France et n'inclut que rarement d'autres espaces francophones. Cette image est d'autant plus réductrice qu'elle a tendance à se centrer surtout sur Paris. On présente la tour Eiffel, les Champs-Élysées, le musée du Louvre... Mais on ne parle pas beaucoup d'autres régions et de leurs cultures locales respectives. En outre, on continue à se baser sur une vision principalement stéréotypée de l'identité française, qui n'illustre pas la composition de plus en plus interculturelle de la France et qui n'invite pas l'apprenant à s'ouvrir à une plus large diversité culturelle, plus proche du réel. Un des objectifs de notre jeu a été de donner une idée plus complète, une plus grande vue d'ensemble de ce qui forme la France. Comme le souligne Weiss (2002 : 7) :

l'objectif de la classe de Français Langue Étrangère n'est pas seulement d'acquérir des compétences purement linguistiques et décontextualisées, mais bien d'agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication ou dans les domaines dans lesquels il aura à employer la langue étrangère.

Ainsi, sans parler véritablement de « compétences interculturelles », ce type d'activité appelle le développement d'une sensibilité interculturelle. Mise à part l'information en tant que telle sur les régions, le jeu, par lui-même, constitue aussi une situation authentique. Qui, en France, n'a jamais joué au jeu des 7 familles ? La pratique des « rituels » de ce jeu traditionnel permet d'introduire en cours certains traits de civilisation de la langue étudiée et de l'inscrire dans son contexte culturel, et de dépasser ainsi le stade des données purement informatives. De cette manière, les compétences acquises ne s'avèrent pas décontextualisées, ce qui facilite l'accès à une « grammaire de comportements culturels » (Martinez, 1998 : 104). Les apprenants se trouvent dans une situation familière pour la plupart des Français et, guidés par le professeur, ils découvrent les normes culturelles associées à cet environnement : quelles règles de politesse doit-on respecter ?

Quelle gestuelle et expressions corporelles sont permises ? Est-ce qu'il est d'usage de se moquer gentiment de ses adversaires quand on leur vole une famille ? Etc.

Cette reproduction d'une situation authentique participe largement à motiver les apprenants. Les groupes avec lesquels nous avons joué au jeu ont toujours montré des signes de motivation (attention soutenue pendant les explications, grande disposition à participer, rigueur dans les exercices...). Cependant, nous avons senti cette motivation croître encore plus pendant l'application du jeu. Cette impression a été confirmée au moment de l'évaluation de l'expérience et lors de la discussion en groupe qui s'en est suivie.

Il existe deux types de motivation : l'intrinsèque et l'extrinsèque. La motivation extrinsèque est liée aux éléments externes de l'apprentissage, comme, par exemple la récompense ou la punition, la possibilité d'obtenir une promotion ou de réaliser un échange universitaire avec la France. La motivation intrinsèque regroupe des éléments plus personnels, les goûts et représentations de l'apprenant, par exemple, l'idée que la langue française est sophistiquée, ou romantique. Ce deuxième type de motivation est déterminé par le plaisir et est directement lié à l'autonomie et à la créativité de l'apprenant. Il se manifeste clairement à travers l'implication, l'assiduité et la créativité de l'apprenant. La motivation est le résultat de l'interaction entre ces facteurs externes et internes et recouvre essentiellement des éléments cognitifs et affectifs (Helme *et al.*, 2014).

L'application du jeu des 7 familles, de manière remarquable, agit principalement sur le développement de la motivation intrinsèque et l'aspect affectif de l'apprentissage du français. Les apprenants ont été plus impliqués personnellement, et ont montré plus de marques d'émotions : l'envie de poursuivre la communication, un langage corporel plus actif et une attitude reflétant la joie. Ainsi, contrairement aux exercices grammaticaux traditionnels, comme traduire ou compléter des phrases, le jeu permet aux apprenants de devenir plus engagés émotionnellement, créant par conséquent de fortes associations avec le langage utilisé. De plus, le format de l'activité fournit à l'apprenant différents outils, par exemple, de nouvelles expressions idiomatiques, ce qui lui permet de trouver des points d'accord entre sa personnalité et la langue étrangère. Les apprenants peuvent ainsi être sérieux, drôles, compétitifs, conciliateurs, sarcastiques, introvertis, extrovertis, etc. Cette *liberté de se manifester* (Curta, 2009 : 5) est un facteur déterminant pour s'approprier de la langue. Elle permet de s'exprimer au-delà du format standardisé et du vocabulaire neutre du manuel scolaire. Même s'il est difficile de reproduire toutes les données et les circonstances d'une véritable situation de communication dans la salle de classe, le jeu amène les étudiants à simuler, à prétendre qu'ils sont ailleurs et, en conséquence, à adapter leur attitude aux circonstances imaginées

(Helme *et al.*, 2014). De cette façon, par leur articulation avec l'expression de la personnalité de l'apprenant, les acquis grammaticaux resteront mieux ancrés.

Conclusion

Les résultats de l'application de l'adaptation du jeu des 7 familles que nous avons conçue ont été globalement positifs. Nous avons pu répondre au besoin pédagogique que nous avons défini au préalable, qui était celui de perfectionner l'utilisation des prépositions de lieu.

Nous avons pu observer, pendant sa réalisation, que les fonctions du jeu sont multiples. Hedouche (2016) en décrit quelques-unes :

- L'entraînement et la consolidation, où l'on voit que le caractère répétitif du jeu permet à l'apprenant de s'exercer sans se lasser.
- L'évaluation et l'auto-évaluation, car le jeu permet d'obtenir des informations précises sur des aptitudes particulières de l'apprenant.
- La communication, qui est présente et nécessaire tout au long de la partie. Pendant l'activité ludique, les apprenants sont actifs : ils observent, écoutent et prennent la parole.
- Une réduction des blocages et une « pédagogie de la faute ». Le jeu en groupe sécurise, et l'apprenant se sent moins jugé, ose se tromper et corriger les autres.

Nous pouvons en ajouter d'autres :

- Un changement de la dynamique apprenant-apprenant, qui devient plus collaborative, et aussi de celle apprenant-enseignant, qui devient plus horizontale.
- Dans notre cas, un apprentissage culturel, à partir de l'information que le jeu offre et aussi d'une approche de la « grammaire de comportements culturels ». Ainsi, la langue étudiée est mise en relation avec l'un de ses contextes culturels.
- La mise en place d'une « situation authentique » qui reproduit un contexte proche du réel et qui confère à l'apprenant une « liberté de se manifester » lui permettant une meilleure appropriation de la langue cible.
- Une motivation intrinsèque et une implication accrues de la part des apprenants.

Néanmoins, il est important de préciser que pour que ces fonctions puissent être exercées de manière satisfaisante, le jeu ne doit pas être considéré comme une simple activité amusante destinée à combler des moments creux pendant le cours. Pour que le jeu puisse être une activité pédagogique à part entière, il faut qu'il soit abordé de manière rigoureuse et non comme une *dérobade professionnelle* (Silva, 2000 : 2). La définition d'un besoin pédagogique et la préparation du matériel à

partir de la considération des caractéristiques spécifiques du groupe et de l'institution d'enseignement sont impératives. Le professeur doit se poser une grande quantité de questions par rapport à l'objectif de l'activité sur : le moment de la progression où l'on peut l'introduire, les connaissances préalables que l'apprenant doit posséder, le nombre d'apprenants qui participeront, le moment du cours où l'on peut la mettre en place, la quantité de fois que l'on peut l'appliquer, la durée de l'activité et ce qu'elle apporte en termes d'apprentissage, son rôle comme enseignant dans l'application du jeu, etc.

Dans notre cas, il était nécessaire de concevoir une approche communicative en accord avec les lignes du Proulex et de respecter des limites de temps très peu flexibles. Nous avons fait plusieurs essais informels pour tester la clarté de l'explication des règles, pour vérifier si le jeu pouvait aboutir en moins de 45 minutes et pour tester des mécanismes pour accélérer le rythme de jeu. Nous avons dû réfléchir sur l'implication du professeur (Est-ce qu'il joue ? Est-ce qu'il doit corriger toutes les fautes qu'il repère ? Si oui, à quel moment ? Etc.) pour arriver à la conclusion qu'une participation limitée de la part de l'enseignant était plus adéquate.

Certains aspects ont été plus simples que ce que nous avons anticipé (aucun « dérapage » vers la langue maternelle, pas d' « auto-indulgence » de la part des élèves), d'autres représentent toujours un défi (on a pu constater chez les apprenants la tentation de discuter sur les différents lieux illustrés dans le jeu, ce qui en soi se révèle un élément positif si le temps disponible le permet qui, dans notre cas, représentait un problème à gérer).

Sur ce dernier point, et même si la réflexion pourrait paraître quelque peu futile, nous avons clairement remarqué que le fait d'avoir travaillé avec deux illustrateurs pour créer les cartes du jeu a été un élément d'une grande importance pour les apprenants. Outre son contenu, l'impact de l'aspect formel du jeu, le caractère distinctif de son identité visuelle (rehaussée par les illustrations des cartes, d'une grande précision graphique et d'une qualité esthétique remarquable), ont eu, également, un effet très positif sur la motivation des apprenants et la réussite de l'expérience pédagogique.

Conclusion

Pour conclure, nous insistons sur les avantages potentiels associés à l'activité ludique quand il s'agit de renforcer un point grammatical et la possibilité qu'offre le jeu pour mobiliser des compétences diverses et pour assurer la stabilité des acquis. Le jeu s'avère ainsi être un atout déterminant pour créer un contexte significatif pour l'utilisation de la langue cible. Cependant, il est aussi nécessaire de

souligner que ces avantages sont conditionnés par la bonne maîtrise de l'outil, ce qui demande beaucoup d'engagement et de préparation de la part de l'enseignant.

Bibliographie

- Caré J.-M., Debyser, F. 1978. *Jeu, langage et créativité. Les jeux dans la classe de français*. Paris : Hachette FLE.
- Curta, A. 2009. « Comment intégrer le jeu en classe de FLE ». *Annales Universitatis Apulensis, Series Paedagogica*. [En ligne] : https://www.academia.edu/37015938/Comment_int%C3%A9grer_le_jeu_en_classe_de_FLE [consulté le 7 juin 2022].
- Genardièrre, C. de la. 2001. « Jouer sept familles aux cartes ? ». *Le divan familial*, n° 7, p. 33-43. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-le-divan-familial-2001-2-page-33.htm> [consulté le 9 mai 2022].
- Hedouche, O. 2016. « L'exploitation du ludique dans l'enseignement/apprentissage du FLE ». *Revue des sciences de l'homme et de la société*, décembre 2016, n° 21. [En ligne] : <https://www.asjp.cerist.dz/en/downArticle/116/5/4/61717> [consulté le 6 juin 2022].
- Helme, L., Jourdan, R., Tortissier, K. 2014. « Le jeu en classe de FLE : intérêts et pratiques ». *Bulletin des rencontres pédagogiques du Kansaï*, n° 28, p. 64-68. [En ligne] : <https://www.institutfrancais.jp/kansai/files/2014/09/RPK-2014-Article.pdf> [consulté le 15 juin 2022].
- Huyen, N. T. T, Nga, K. T. T. 2003. « Learning vocabulary through games ». *Asian EFL Journal*, Vol. 5, n° 4. [En ligne] : http://asian-efl-journal.com/dec_03_vn.pdf [consulté le 25 mai 2022].
- Lavignasse, C. 2013. « Pratiques de classe : jouons ! ». *Papers on Languages and Cultures*, p. 15-29. [En ligne] : <https://www.cphe.chiba-u.jp/ge/activity/archive/pdf/plc07-02.pdf> [consulté le 4 juillet 2022].
- Martinez, P. 1998. *La Didactique des langues étrangères*. Paris : PUF.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-Clé International, Col. DLE. 2012, Édition numérisée : https://www.aplv-languesmodernes.org/docrestreint.api/1849/b1a776bacb5d6ccbb0a692b19bd88566e4b5a707/pdf/puren_histoire_methodologies.pdf [consulté le 4 juillet 2022].
- Sarpparaje, M. 2015. « Gamification for a sugar-coated language class ». *Multidisciplinary Research Journal of VVV College*. Volume III, n° 1, p. 628-633. [En ligne] : https://www.researchgate.net/publication/324495579_Gamification_for_a_Sugar_Coated_Language_Class [consulté le 10 juin 2022].
- Silva, H. 2018. « Faire jouer pour faire conceptualiser la grammaire : une gageure ? ». *Synergies France*, n° 12, p.133-143. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/France12/silva.pdf> [consulté le 30 juin 2022].
- Silva, H. 2000. « Les jeux de société. Adaptations et détournements ». *Les cahiers de l'APLIUT*, Vol. 19, n° 3, mars 2000, p.14-27. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/apliut_0248-9430_2000_num_19_3_2976 [consulté le 1 juin 2022].
- Uberman, A. 2003. « The use of games: for vocabulary presentation and revision ». *English Teaching Forum*, Vol 36, n° 1. [En ligne] : https://www.academia.edu/1082852/The_use_of_games_for_vocabulary_presentation_and_revision [consulté le 5 juillet 2022].
- Weiss, F. 2002. *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.

Notes

1. Voir les différents exemples <http://mes-cours-de-fle.e-monsite.com/pages/a1-elementaire/jeux-et-activites-ludiques/jeu-de-7-familles-vocabulaire-de-la-maison.html>, <http://mes-cours-de-fle.e-monsite.com/pages/a1-elementaire/jeux-et-activites-ludiques/jeu-de-7-familles-vocabulaire-de-la-maison.html>

2. <https://fle.mondolinguo.com/blog/themes/> [consulté le 7 juin 2022].

3. Figures 1 et 2. Exemples de deux cartes du jeu. Élaboration personnelle, en collaboration avec Noemí Ocampo, enseignante de Français Langue Étrangère au Proulex. Illustrations de Jazmín Arlem Gutiérrez Fuentes et de Jorge Alain Trujillo Ramírez, reproduites grâce à l'aimable autorisation des auteurs.

URL Figure 1 : <https://www.pinterest.com.mx/pin/984529168516215750/> [consulté le 7 juin 2022].

URL Figure 2 : <https://www.pinterest.com.mx/pin/984529168516215763/> [consulté le 7 juin 2022].



ISSN 2007-4654
ISSN en ligne 2260-8109

Synergies Mexique n° 12 - 2022 p. 27-38

Que peut la sociolinguistique apporter à la didactique du français langue étrangère ?

Janaína Nazzari Gomes

Université de Saint-Boniface, Canada

j.nazzarigomes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-2026-7875>

Reçu le 26-08-2022 / Évalué le 26-09-2022 / Accepté le 30-10-2022

Résumé

Didactique du français langue étrangère (FLE) et linguistique ont établi des dialogues fort féconds au cours de la plupart du XX^e siècle. Pourtant, en vue d'affirmer son statut épistémologique et institutionnel, la didactique du FLE s'est progressivement éloignée de sa première discipline de référence. Dès le début du XXI^e siècle, des sociolinguistes et des didacticiens commencent à bâtir une interdiscipline, la sociodidactique, centrée notamment sur les enjeux entre langue(s) et société tel qu'ils se reflètent dans le contexte scolaire. Inspiré de ce nouveau courant, cette étude vise à démontrer comment la sociolinguistique peut contribuer à la didactique du FLE en termes de mise en valeur de la variation intra et interlinguistique et de prise de conscience des idéologies linguistiques sous-jacentes au choix de la variété linguistique à enseigner.

Mots-clés : sociolinguistique, didactique du français langue étrangère, sociodidactique, variation, idéologie linguistique

¿Cómo puede la sociolingüística contribuir a la didáctica del francés como lengua extranjera?

Resumen

La didáctica del francés como lengua extranjera (FLE) y la lingüística establecieron diálogos bastante productivos a lo largo de la mayor parte del siglo XX. Sin embargo, con el objetivo de reafirmar su status epistemológico e institucional, la didáctica del francés como lengua extranjera progresivamente trató de alejarse de su primera asignatura de referencia. Desde el inicio del siglo XXI, sociolingüistas y especialistas en didáctica empezaron a construir una interdisciplina, la socio-didáctica, centrada particularmente en los debates entre lengua(s) y sociedad, tal y como se observan en el ámbito escolar. Basándose en esta nueva disciplina, el objetivo de este estudio es demostrar como la sociolingüística puede contribuir a la didáctica del FLE en lo que se refiere a la valoración de la variación intra et interlingüística y a la toma de consciencia de las ideologías lingüísticas, subyacentes a la elección de la variedad lingüística que se va a enseñar.

Palabras clave: sociolingüística, didáctica del francés como lengua extranjera, sociodidáctica, variación, ideologías lingüísticas

How can Sociolinguistics contribute to Didactics of French as a Foreign Language

Abstract

Didactics of French as a foreign language (FLE) and linguistics entered into very constructive dialogues throughout most of the 20th century. However, in order to assert its epistemological and institutional status, didactics of FLE progressively distanced itself from its first reference field. Since the beginning of the 21st century, sociolinguists and didactics experts began to build an inter-discipline, called socio-didactics, which focused on the reflexes of issues involving language(s) and society in the school environment. Inspired by this new approach, this study seeks to demonstrate how sociolinguistics can contribute to didactics of FLE in terms of valuing intra and inter-linguistic variation as well as the awareness of ideologies that underlies the choice of the language variant to be taught.

Keywords: sociolinguistics, didactics of FLE, sociodidactics, variation, linguistic ideology

Introduction

Deux champs du savoir qui s'intéressent à la transmission langagière, didactique du français langue étrangère (FLE) et linguistique ont entretenu des dialogues assez productifs au long de la plupart du XX^e siècle. Ces échanges se sont pourtant atténués vers la fin du XX^e siècle, moment où la didactique du FLE acquérait une autonomie institutionnelle et épistémologique accrue. Un peu plus tard, au début du XXI^e siècle, la sociolinguistique devenait un champ d'intérêt de la didactique non pas du FLE mais des langues, formant ainsi la sociodidactique. Cette nouvelle discipline se penche, entre autres, sur la problématisation des enjeux didactiques relatifs au contexte scolaire, en les comprenant comme des enjeux sociolinguistiques issus des dynamiques sociales.

Or, la didactique du FLE n'a pas été significativement touchée par les questions fondamentales de la sociodidactique, ce qui pourrait s'expliquer car, en contexte de FLE, le français n'est ni une langue d'usage social ni une langue véhiculaire du système scolaire régulier (école primaire et secondaire). Peut-on considérer pour autant que la perspective « socio » de la sociodidactique n'aurait rien à apporter à la didactique du FLE ? Dans cet article, je répondrai négativement à la question en me basant sur des travaux en sociolinguistique variationniste afin de remettre en question l'espace accordé à la variation intra et interlinguistique en didactique du FLE. Je chercherai à démontrer, en outre, d'après la sociolinguistique critique, comment l'idéologie du standard, sous-jacente au choix de la variété enseignée, et le paradigme natif, présent tant dans l'idéologie du standard que dans le cadre théorique mobilisé par la didactique du FLE, participent de manière assez éloquente à l'éclipse de la variation linguistique en français.

Si la présente réflexion s'appuie notamment sur des recherches déjà entreprises (et non pas sur une étude récemment réalisée), il n'en reste pas moins que les manuels d'enseignement de langue continuent à privilégier le français dit standard et que les enseignants de FLE demeurent réticents, par crainte ou méconnaissance, à exploiter la variation intralinguistique comme outil d'enseignement du français et à comprendre la variation interlinguistique comme dynamique inhérente au processus d'appropriation de la langue, respectivement. Il m'a donc semblé important de revisiter la thématique en adoptant une approche complémentaire, selon laquelle les études évoquées permettent de (re)penser la pratique enseignante en termes de mise en valeur de la variation. Je ferai donc appel à des vécus personnels tout comme à des expériences en salle de classe afin d'alimenter la réflexion. L'exercice pourra, en outre, être utile à des enseignants et chercheurs qui souhaitent avoir une vue d'ensemble des possibles apports de la sociolinguistique à la didactique du FLE.

À la croisée des chemins entre didactique et linguistique : vers l'avènement du français langue étrangère

À la suite de la Seconde Guerre mondiale - et de l'indépendance de nombreuses colonies françaises - un important projet de diffusion de la langue française à l'échelle mondiale est mis en place sous la rubrique « didactique du français langue étrangère¹ ». L'État français investit vigoureusement dans la création d'organismes qui visent l'élaboration de recherches et d'outils méthodologiques pour l'enseignement du FLE. Entre autres, l'on crée, en 1951, le Centre d'étude du français élémentaire, devenu, en 1959, le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français (Crédif) et, en 1961, le Centre de linguistique appliquée de Besançon. Ces organismes ont en commun le fait d'avoir été fréquentés par des linguistes : au Crédif ont contribué Georges Gougenheim, Aurélien Sauvageot et Émile Benveniste alors que le Centre de Linguistique Appliquée de Besançon a été dirigé par Bernard Quéjada.

Au-delà de la présence « directe » de linguistes dans la production de matériel didactique pour le FLE, l'émergence et la consolidation de nombreux courants linguistiques, à partir de la seconde moitié du XX^e siècle, a également contribué aux méthodologies d'enseignement élaborées par la discipline, à l'instar de l'approche communicative (Puren, 1988). Les grands pivots de ce tournant dans l'enseignement du FLE et des langues étrangères en général, ont été, d'une part, Noam Chomsky et Stephen Krashen, et, d'autre part, Dell Hymes et Roman Jakobson.

Grand critique de la méthodologie audio-orale (développée dans l'entre-guerres aux États-Unis à partir de la théorie comportementale de Burrhus Skinner), Chomsky a publié, en 1959, *A review of B.F. Skinner's verbal behaviour*. Selon ce linguiste, l'acquisition d'une langue ne se donnerait pas par « un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des *stimuli* de l'environnement » mais par l'existence « [d'] un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux » (Porquier, 1977 : 26). Le paradigme acquisitionniste proposé par Chomsky - conjugué aux recherches de Stephen Krashen concernant l'approche naturelle - a profondément influencé la didactique du FLE et tout particulièrement l'approche communicative :

[...] l'hypothèse acquisitionniste est fondée sur l'idée que, de même qu'un enfant s'est approprié une langue première de manière « naturelle », [...], un enfant ou un adulte sont capables d'en faire autant pour une langue étrangère, [...]. C'est d'elle que découlent, sous la métaphore du « bain de langue », l'idée des séjours linguistiques, des classes d'immersions et l'approche communicative se l'est même, a posteriori, annexée. (Cuq, Gruca, 2005 : 113-114).

Si, je m'attarde quelque peu sur l'hypothèse chomskyenne - et non pas sur les travaux de Jakobson et de Hymes -, c'est parce que le sujet parlant-auditeur idéal chomskyen s'est superposé, en didactique du FLE, à un autre paradigme, celui du locuteur natif, porteur du modèle de langue à reproduire (Cuq, 2003). J'y reviendrai plus en détail dans la dernière partie de cet article.

Ce bref parcours ciblant la reconstitution des relations déjà entreprises entre linguistique et didactique du FLE met en évidence l'absence de réflexions majeures issues de la sociolinguistique et ce, malgré l'apport central des réflexions de Hymes sur le développement de l'approche communicative. Ce ne fut en effet qu'au début du XXI^e siècle que la sociolinguistique est devenue un domaine d'intérêt de la didactique non pas du FLE mais des langues. Ceci sera l'objet de la section suivante.

Un renouveau dans les échanges interdisciplinaires : le cas de la sociodidactique

Fruit d'une démarche interdisciplinaire, la sociodidactique se penche sur les enjeux réciproques entre langue(s)/société et enseignement. Caractérisée comme une interdiscipline (Lahlou, 2021), comme une approche qui émane des théories sociolinguistiques et qui cible la « contextualisation sociale » de l'enseignement-apprentissage (Blanchet, 2012a : s. p.), ou encore comme un *continuum* disciplinaire (Blanchet, 2012b), la sociodidactique fait de l'hybridité théorique qui la constitue un moyen de repenser l'enseignement-apprentissage des langues, de tenir compte du plurilinguisme des apprenants dans la transmission du savoir (mathématiques, géographie, histoire, etc.) et d'intervenir dans l'environnement scolaire.

Quoique ses contours sont très flous en raison de son établissement théorique et institutionnel relativement récent (début des années 2000), l'une des caractéristiques centrales de l'interdiscipline concerne son terrain : l'école, vue comme un microcosme de la société (Blanchet *et al.*, 2014). Il s'agit alors de « reconfigurer la problématisation des questions didactiques en les pensant comme des situations sociales et plus précisément sociolinguistiques inscrites dans le *continuum* des dynamiques sociales et sociolinguistiques perçues et vécues par l'ensemble des acteurs concernés » (Blanchet, 2012b : 14). Si la sociodidactique se tourne majoritairement vers le contexte scolaire, c'est parce que l'école réunit à la fois des tensions linguistiques et sociétales et concentre de manière éloquentes les enjeux relatifs aux langues en contact.

Or, le français enseigné en contexte de FLE n'est en général ni une langue d'usage social ni une langue véhiculaire de l'école ; l'adjectif « étrangère » que l'acronyme « FLE » porte en témoigne abondamment. Pourtant... n'y aurait-il rien de sociolinguistique dans la didactique du FLE ? Dans la mesure où la didactique du FLE intervient auprès d'un locuteur qui maîtrise au moins une langue (communément appelée langue maternelle), il est possible de considérer, d'une part, que le contact avec le français peut être objet d'intérêt de la sociolinguistique variationniste et, d'autre part, que la sociolinguistique critique, à travers l'analyse des idéologies linguistiques, fournit des outils pour saisir les facteurs menant au choix de la variété enseignée.

Cet article s'inspire donc de la démarche interdisciplinaire mise en place par la sociodidactique, non pas pour déplacer l'ensemble de ses fondements méthodologiques vers le FLE, mais plutôt pour examiner certains aspects du FLE à la lumière de ce que nous apprend la sociolinguistique. Je me joins ainsi à Bernard Py (2000) dans son soutien à la potentialité dialogique entre les deux champs et à Berthoud et Py (1993) qui argumentent qu'un dialogue interdisciplinaire présuppose la reconnaissance de « l'autonomie réciproque » des disciplines. Tout en reconnaissant cette autonomie mais en m'inspirant aussi des apports assez solides de la sociodidactique, dans la partie suivante, je tenterai de démontrer comment la recherche en sociolinguistique peut contribuer à repenser certains aspects de la didactique du FLE.

Que peut la sociolinguistique apporter à la didactique du français langue étrangère ?

1. La mise en valeur de la variation

Début 2015, j'ai été invitée à un stage de perfectionnement offert à des enseignants de FLE en France. À cette époque, j'avais déjà eu un contact accru avec

la diversité des francophonies du continent américain, leurs différents accents et leurs expressions plurielles. En raison de cette expertise, j'ai mené un atelier auprès des participants du stage afin de leur donner des pistes pour mettre en valeur la variation linguistique en cours de langue. À la fin de l'activité, l'une des formatrices, d'origine polonaise, m'a confié sa réticence à accepter certaines prononciations qu'elle considérait comme erronées. En conséquence, comme évaluatrice du Diplôme d'études en langue française ainsi que du Diplôme approfondi de langue française, elle enlèverait des points aux personnes ne prononçant pas le /r/ « comme il fallait », c'est-à-dire, comme consonne fricative uvulaire voisée [ʁ] ou comme consonne roulée uvulaire voisée [R], des articulations qui correspondent à ce que l'on connaît comme des prononciations standards (Léon *et al.*, 2009). L'anecdote soulève de nombreux questionnements propres tant à la sociolinguistique qu'à la pratique enseignante.

Du point de vue intralinguistique, le français, comme toutes les langues vivantes, varie et change selon le temps, l'espace, les classes sociales, les situations plus formelles ou informelles, entre autres. Très peu de faits linguistiques bénéficient d'un si grand consensus. La prononciation du /r/ n'est pas exempte de cette variation : en Acadie, « il y a l'emploi généralisé du *r* apical, [r], au détriment du *r* uvulaire, [ʁ] » (Boudreau, Gauvin, 2017 : 319) ; en Louisiane, « [L]a consonne rhotique du français louisianais est presque partout apicale plutôt que dorsale » (Klingler, 2017 : 409) ; en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso, « les consonnes coronales sont souvent élidées (*l'argent* devient [làã], *aujourd'hui* devient [oodɥi] » (Boukari, 2017 : 496).

Lorsque deux ou plusieurs langues sont en contact, les études en sociolinguistique observent également l'existence de variation, cette fois-ci, interlinguistique. Dès la seconde moitié du XX^e siècle, la discipline s'intéresse, par exemple, à la diversité des ressources communicatives mobilisées par les locuteurs plurilingues, ce qui a été caractérisé par le sociolinguiste Gumperz comme répertoire verbal/répertoire langagier. Les recherches en sociolinguistique démontrent que lorsqu'un locuteur parle deux ou plusieurs langues, il tend à s'en servir conjointement, à travers la mise en place de procédés tels que l'alternance codique et le transfert linguistique ; ces pratiques mixtes étant un « mode naturel de conversation » (Juillard, 2021 : 269).

Quoique, en contexte de FLE, le français ne soit pas une langue d'usage social, en classe de langue, il compose, avec la langue maternelle et d'éventuelles langues connues, le répertoire verbal des apprenants. Il s'agit donc d'au moins deux langues en présence. Une telle synchronie linguistique fait en sorte que variation, alternance codique et transferts linguistiques soient des traits naturels à l'apprentissage du français, puisque, selon Cuq (2003 : 18), la salle de classe est « une communauté

bilingue où deux variétés linguistiques sont réparties de façon fonctionnelle et affective ».

Dans le cadre d'une recherche menée entre 2011 et 2012, j'ai analysé le répertoire verbal d'apprenants de FLE brésiliens afin de déterminer si les formes hybrides produites « menaçaient » l'apprentissage de la langue cible, une préoccupation constante chez les enseignants de français. Pour faire court, je ne mentionnerai ici que deux exemples, assez simples mais représentatifs du raisonnement général. L'on retrouve assez souvent dans le corpus des verbes tels que « coloqué » (mis) et « perguntez » (demandez), formés de radicaux du portugais et de suffixes du français. Pourquoi donc, est-ce possible d'affirmer que ces « créations linguistiques », quoique hybrides, témoignent de l'apprentissage ? Parce que l'on y observe, d'abord, que les suffixes verbaux employés (« é » et « ez ») correspondent aux verbes terminés en -er, les plus productifs en français, ce qui démontre que l'apprenant a saisi l'une des régularités de la langue. Il n'est guère anodin, en outre, que le placement des suffixes ait suivi la formation morphologique des mots en français, langue dans laquelle, de manière générale, les morphèmes de temps, personne et mode sont placés linéairement après le radical verbal. Ainsi, si ces exemples permettent d'affirmer que l'apprentissage est en cours, ils renforcent également l'hypothèse évoquée plus tôt concernant la mobilisation du répertoire verbal de locuteurs bi ou plurilingues.

2. Un regard critique

Bien que la variation intralinguistique et interlinguistique soit inhérente à la dynamique linguistique et aux langues en contact, respectivement, dans le domaine de la didactique du FLE, elle est fort mal accueillie, et ce, à bien des égards. En ce qui concerne la variation intralinguistique, par exemple, dans l'analyse critique que Falkert (2016) fait de neuf ouvrages portant sur l'enseignement de la phonétique du français langue étrangère et/ou seconde, la chercheuse démontre que seulement deux d'entre eux abordent la variation phonétique. Dezerto (2016), à partir d'une recherche basée sur l'analyse du discours, examine la place accordée à la variation linguistique dans un manuel d'enseignement de FLE pour en conclure sur son absence. Gonçalves (2014), d'après une démarche qualitative et quantitative, révèle que la formation d'enseignants de français au Brésil ne traite que très faiblement de la francophonie. Quant à la variation interlinguistique, de nombreuses recherches suggèrent que la présence de la langue maternelle, dans l'expression en FLE, est souvent perçue comme étant nocive, car elle entraînerait une maîtrise hybride du français. Les propos métadiscursifs de Py (2000 : 99) le démontrent

bien : « lorsqu'un apprenant communique dans la langue cible, l'ombre de la langue première est presque toujours présente. Le problème de l'apprenant est de décider ce qu'il va faire de cette présence. Deux solutions s'offrent à lui : essayer de chasser ce fantôme (...), ou cohabiter avec lui ». Henri Besse et Rémy Porquier (1984 : 211) remarquent en outre que la langue maternelle est fort souvent caractérisée, dans la littérature en didactique², comme « péché, ennemi, délit et maladie ». Castellotti (2001 : 33), pour sa part, reconnaît qu'« [U]ne des conceptions très fréquemment attestées dans la plupart des travaux (...) est celle de la langue première comme obstacle, blocage, frein à l'acquisition d'une nouvelle langue ». Dans ce contexte, il n'est guère surprenant que « traditionnellement, l'alternance codique a toujours été réprimée en classe de langue étrangère » (Cuq, 2003 : 18).

Face à ce scénario, il m'a semblé opportun de se demander pourquoi la didactique du FLE tend, d'un côté, à écarter de son cadre théorique et pratique non seulement la variation linguistique mais aussi des procédés langagiers propres aux langues en contact, et d'un autre côté, à adopter la variété dite standard comme celle qui doit être reproduite, à l'instar de l'anecdote présentée ci-dessus.

Si la sociolinguistique variationniste permet de reconnaître l'existence de différentes variétés de français tout comme de saisir les effets linguistiques du contact des langues, la sociolinguistique critique fournit des outils pour examiner les motivations du choix de la variété enseignée et ce, à travers l'analyse des idéologies linguistiques, des discours et des représentations sur les langues. En ce qui concerne la langue française spécifiquement³, les recherches constatent l'existence de l'idéologie du standard (Boudreau, 2016 ; Blanchet, 2016a ; Gadet, 2004), laquelle détermine

pourquoi certaines pratiques linguistiques sont légitimes et d'autres non, et comment elles participent à la catégorisation de personnes selon leur adhésion à cette idéologie. Cette dernière, associée à la standardisation et à l'idée d'une norme unique, [...], à partir d'un idéal imaginé et largement véhiculé par les discours tant politiques, administratifs que populaires, sert souvent d'étalon pour juger les pratiques linguistiques d'un individu, pour établir les frontières entre ceux qui détiennent la langue légitime et les autres. (Boudreau, 2021 : 173).

Dans ce contexte, l'idéologie du standard se traduit par un système d'idées et de valeurs qui met en relief un discours d'homogénéisation du français, lequel contribue à effacer symboliquement la pluralité de la langue et de ses locuteurs. Lorsqu'en revanche, l'on reconnaît l'existence d'une pluralité linguistique quelconque, un autre discours est mis en place, celui qui hiérarchise les différents parlers selon leur

pureté, voire leur légitimité. En didactique du FLE, les discours d'homogénéisation et de hiérarchisation sont observables dans la variété linguistique prônée comme standard : le franco-français. Cette idéologie fait en sorte que les accents déviants de la variété de prestige (soient-ils issus de communautés francophones périphériques ou imprégnés de langue maternelle) soient jugés comme illégitimes :

[P]uisque la variation linguistique affecte premièrement et principalement la prononciation, l'enseignement de la phonologie d'une langue seconde est plus susceptible de révéler l'impact des idéologies linguistiques⁴ [...] (Falkert, 2016 : 265).

Au-delà des discours homogénéisants et hiérarchisants, un troisième élément peut être repéré dans l'idéologie du standard : la centration sur le locuteur natif (Didelot *et al.*, 2019 ; Falkert, 2016) et particulièrement sur le locuteur français, pris comme le modèle de la variété standard. Les effets d'une telle centration discursive sont perceptibles dans les représentations que se forgent les locuteurs de FLE par rapport à qui est le locuteur légitime et le détenteur du « bon parler ». Dans son étude menée en Colombie, Rincón-Restrepo (2020 : 179) remarque que « le locuteur 'natif' idéal reste le Français de la métropole, [...] les autres expressions de la francophonie n'étant pas considérées comme légitimes ». Face à ce modèle inatteignable, celui du locuteur natif, la maîtrise du FLE est alors perçue comme erronée ou, pour le moins, peu performante.

Le modèle natif issu de l'idéologie du standard est d'ailleurs renforcé par la manière dont la didactique du FLE, et spécifiquement l'approche communicative, s'est appropriée les travaux de Chomsky et de Krashen concernant le paradigme acquisitionniste et l'approche naturelle. Or, l'ancrage scientifique vient seconder l'apologie du modèle natif, lequel tend à générer, tant chez l'enseignant que chez l'apprenant, l'ambition (ou bien, l'illusion) de maîtriser le français comme un locuteur natif et, particulièrement, comme un locuteur franco-français, ce qui ne serait possible qu'en réussissant à faire abstraction de la langue maternelle. Conjugués, modèle natif, d'une part, et idéologie du standard, d'autre part, entraînent une sorte de rejet de la variation interlinguistique (Gomes, 2020), pourtant inhérente aux langues en contact.

Dans un article récent (Gomes *et al.*, 2023), à la lumière de données collectées lors d'un projet de conversation⁵, j'ai analysé le sentiment d'insécurité linguistique chez des locuteurs qui n'ont pas le français comme langue maternelle. Par insécurité linguistique, il faut comprendre que la peur de la prise de parole, l'hésitation, l'hypercorrection, la dépréciation du niveau de français sont dues à un sentiment de « dépossession linguistique » (Boudreau, 2016) ou encore au fait que

les locuteurs se sentent « locataires » de la langue française (Arrighi, Boudreau, 2016). Alors que la littérature francophone est unanime à reconnaître l'idéologie du standard comme l'un des principaux vecteurs du sentiment, dans le FLE, le paradigme natif est identifié comme étant l'une de ses sources premières et ce, aux côtés de l'idéologie du standard. Or, le traitement didactique de ce phénomène passe par la mise en valeur de la variation intra et interlinguistique : la première permet de remettre en question le locuteur franco-français alors que la seconde rend légitime les pratiques linguistiques hybrides, puisque propres aux langues en contact.

Considérations finales

Cet article a eu pour objectif de discuter des possibles apports de la sociolinguistique à la didactique du FLE en ce qui concerne la valorisation de la variation linguistique et la prise de conscience des idéologies linguistiques sous-jacentes au choix des variétés linguistiques enseignées. Pour ce faire, les dialogues déjà entrepris entre les deux disciplines ont été brièvement retracés afin de situer cette étude dans la suite des échanges entre linguistique *lato sensu* et didactique du FLE. À ce dialogue ont été ajoutés les apports de la sociodidactique, dont l'approche interdisciplinaire inspire cette étude. J'ai ainsi cherché à démontrer que la sociolinguistique permet de jeter un nouvel éclairage tant sur les dynamiques inhérentes aux langues en contact que sur les idéologies linguistiques qui marquent et conditionnent la didactique du FLE. En ce sens, la réflexion ici développée concerne non seulement le domaine de la recherche et de la problématisation de l'enseignement-apprentissage du français (didactologie) mais également celui de l'intervention en classe (didactique), tous les deux pourtant intrinsèquement reliés. Il semblerait donc que la didactique du FLE ait encore à profiter des dialogues interdisciplinaires. Il reste à voir si la discipline souhaite s'ouvrir à la pluralité linguistique et aux vicissitudes des langues en contact et, en ce faisant, repenser théorie et pratique à la lumière de l'hétérogénéité linguistique.

Bibliographie

- Arrighi, L., Boudreau, A. 2016. *Langue et légitimation : la construction discursive de locuteur francophone*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Besse, H., Porquier, R. 1984. *Grammaires et didactique de langues*. Paris : Hatier-Crédif.
- Berthoud, A.-C., Py, B. 1993. *Des linguistes et des enseignants : maîtrise et acquisition des langues secondes*. Berne : Peter Lang S.A., Éditions Scientifiques Européennes.
- Blanchet, P. 2016. *Discriminations : combattre la glottophobie*. Paris : Textuel.
- Blanchet, P. 2012a. « Quels fondements et quels objectifs pour une sociodidactique de la pluralité linguistique et culturelle ? Enjeux épistémologiques, théoriques et

- interventionnistes ». *Cahiers de Linguistique, (Mé-)Tisser les langues à l'école ?* v. 37, n° 2, p.183-192.
- Blanchet, P. 2012b. « La contextualisation entre sociolinguistique et sociodidactique: enjeux théoriques et méthodologiques ». *Revue Socles*, v. 1, n° 1, p. 13-20.
- Blanchet, P., Chardenet, P. 2014. *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées*. Paris : Édition des archives contemporaines.
- Blanchet, P. et al. 2014. « Réduire l'insécurité linguistique des élèves par une transposition didactique de la pluralité sociolinguistique. Pour de nouvelles perspectives sociodidactiques avec l'exemple du Maghreb ». *Éla. Études de linguistique appliquée*, n° 175, p. 283-302.
- Boudreau, A. 2021. Idéologie linguistique. In : *Dictionnaire de la sociolinguistique*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 171-174.
- Boudreau, A. 2016. *À l'ombre de la langue légitime : l'Acadie dans la francophonie*. Paris : Classiques Garnier.
- Boudreau, A., Gauvin, K. 2017. Acadie des Maritimes. In : *Manuel des francophonies*. De Gruyter Mouton, p. 311-333.
- Boukari, O. 2017. Côte d'Ivoire et Burkina Faso. In : *Manuel des francophonies*. De Gruyter Mouton, p. 476-507.
- Castellotti, V. 2017. *Pour une didactique de l'appropriation, diversité, compréhension, relation*. Paris : Didier.
- Castellotti, V. 2001. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris : Clé International.
- Cuq, J.-P. (Dir.). 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dezerto, F. B. 2016. « Français Langue Étrangère e a redistribuição internacional do ensino de francês : o caso do Brasil ». *Matraga*, v. 23, n° 38, p. 105-128.
- Didelot, M. et al. 2019. « Enseignement et évaluation de la prononciation aujourd'hui : l'intelligibilité comme enjeu ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 16, s.p.
- Falkert, A. 2016. « The relevance of accent in L2 pronunciation instruction: a matter of teaching cultures or language ideologies? ». *International Journal of Pedagogies and Learning*, v. 11, n° 3, p. 259-270.
- Gadet, F. 2004. « Quelle place pour la variation dans l'enseignement du français langue étrangère ou langue seconde ? » *Pré-Textes Franco-Danois*, n° 4, p. 17-28.
- Gomes, J. N. 2023 (à paraître) « L'insécurité linguistique chez des locuteurs de Français Langue Étrangère au Brésil : une étude exploratoire ». *Francophonies d'Amériques*, n° 55, s.p.
- Gomes, J. N. 2020. *A apropriação do francês como língua não materna : uma questão de fronteiras*. Tese de doutorado. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gomes, J. N. 2011. *O enunciatador em língua estrangeira: uma constituição possível ?*. Trabalho de conclusão de curso. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Gonçalves, H. da C. 2014. *A francofonia e a formação de professores de francês língua estrangeira no estado do Rio de Janeiro*. Mestrado em Letras. Niterói: Universidade Federal Fluminense.
- Juillard, C. 2021. Plurilinguisme. In : *Dictionnaire de la sociolinguistique*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme, p. 267-273.
- Klingler, T. A. 2017. Louisiane. In : *Manuel des francophonies*. De Gruyter Mouton, p. 394- 428.
- Lahlou, M. 2021. « La sociodidactique : aspects de l'interdiscipline ». *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, v. 2, n° 1, p. 114-122.

- Léon, P. et al. 2009. La lettre R. In : *Phonétique du FLE. Prononciation : de la lettre au son*. Paris : Armand Colin.
- Muni Toke, V. 2013. « Le locuteur natif et son idéalisation : un demi-siècle de critiques. Histoire Épistémologie » *Langage*, vol. 35, p. 5-15.
- Porquier, L. 1977. « Une notion ambiguë : les «besoins langagiers» (linguistique, sociologie, pédagogie) ». *Les cahiers du C.R.E.L.E.F.*, v. 3, p. 1-12.
- Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International.
- Puren, C. 2007. « Histoire de la didactique des langues-cultures et histoire des idées. Première publication ». *Cuadernos de Filología Francesa*, n° 18, p. 127-143.
- Py, B. 2000. « Didactique des langues étrangères et recherche sur l'acquisition. Les conditions d'un dialogue ». *ÉLA - Études de Linguistique Appliquée*, v. 120, p. 395-404.
- Rincón-Restrepo, C. 2020. « Insécurité linguistique chez les enseignants non natifs de FLE - le cas des Colombiens ». *Circula*, n° 12, p. 176-196.

Notes

1. La littérature n'est pas homogène dans l'appellation du domaine : Castellotti (2017) le caractérise comme « didactique du français et des langues » ; Puren (2007), comme « didactique des langues-cultures » ; Blanchet et Chardenet (2014), comme « didactique des langues et des cultures » ; Cuq et Gruca (2005), comme « didactique du français langue étrangère et seconde ». Je garderai l'appellation « didactique du français langue étrangère », car les conditions de constitution du domaine, son projet de diffusion au niveau international et les spécificités idéologiques reliées à la langue française font de la didactique du FLE un domaine aux traits particuliers, lequel ne se confond que partiellement avec l'ensemble des réflexions sur l'enseignement-apprentissage de langues étrangères.
2. Quoique cette conception plutôt négative de la présence de la langue maternelle dans l'expression en français soit, encore de nos jours, présente dans le FLE, l'on remarque un intérêt croissant aux approches plurilingues, lesquelles comprennent les langues parlées en salle de classe comme un ensemble complémentaire et mettent en valeur la diversité linguistique et culturelle.
3. L'idéologie du français standard n'est bien entendu pas exclusive au français. En anglais, par exemple, le mouvement pour la reconnaissance des « World Englishes » vise la reconnaissance de la pluralité des pratiques langagières en anglais et remet en question leur hiérarchie (Muni Toke, 2013).
4. « Since language variation primarily affects pronunciation, L2 phonology instruction is more prone to reveal the impact of language ideologies [...] ».
5. Ce projet fut mis en place par Larissa Colombo Freisleben, Nicole Tomaz do Amaral Ribeiro, Pauline Cardoso Lerina, Matheus Dorneles et Wesley de Marins Macedo, étudiants en Lettres françaises à l'Université Fédérale du Rio Grande do Sul.



ISSN 2007-4654
ISSN en ligne 2260-8109

Synergies Mexique n° 12 - 2022 p. 39-53

Les apéros académiques : une expérience entre collègues en temps de pandémie

Diana Gisel Vázquez Ríos

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
diana.vazquez@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-6403-4598>

Maximilien Simon Clabault

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
maximilien.clabault@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-8886-6161>



Reçu le 16-08-2022 / Évalué le 11-10-2022 / Accepté le 08-11-2022

Résumé

Cet article vise à relater l'émergence d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP), intitulée les *apéros académiques*, au sein du département de français de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Ledit projet consiste à mettre l'accent sur l'importance et la valorisation du partage d'expériences entre enseignants de français langue étrangère (FLE), issues des pratiques de classes ayant eu lieu dans un contexte d'enseignement à distance lié à la pandémie de COVID-19.

Mots-clés : apéro académique, travail collaboratif, communauté d'apprentissage professionnelle, enseignement à distance en urgence, expériences entre pairs

Los apéros académicos: una experiencia entre colegas en tiempo pandemia

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo relatar la creación de una Comunidad Profesional de Aprendizaje (CAP), que hemos nombrado los *apéros académicos*, en el Departamento de francés de la *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) de la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). Dicho proyecto tiene por objetivo destacar la importancia y el valor del intercambio de experiencias entre docentes de Francés Lengua Extranjera (FLE), que resultan de las prácticas de clase en un contexto de educación remota de emergencia en tiempos del COVID-19.

Palabras clave: apéro académique, trabajo colaborativo, comunidad profesional de aprendizaje, enseñanza remota de emergencia, experiencias entre pares

The *apéros académiques*: an experience between colleagues during the pandemic

Abstract

This article describes the creation of a Professional Learning Community (PLC), called the *apéros académiques*, at the *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT) in the *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). This project aimed to enrich opportunities for teachers of French as a Foreign Language (FLE), in order to discuss and exchange experiences with emergency remote teaching practices during the COVID-19 pandemic.

Keywords: *apéro académique*, collaborative work, professional learning community, emergency remote teaching, peer-to-peer experiences

Introduction¹

L'arrivée de l'épidémie de COVID-19, en mars 2020, nous a contraints à transiter inopinément d'un enseignement présentiel à un enseignement à distance en urgence. La fermeture de l'université et l'instauration du confinement a donc eu de lourdes conséquences sur la vie professionnelle des enseignants et des étudiants. La question centrale qui obnubilait alors notre esprit pourrait être résumée de la sorte : comment faire face à ce nouveau défi pédagogique consistant à s'adapter à un environnement virtuel en plein contexte de crise sanitaire ?

Dans le cadre de cet article, nous commencerons par aborder le contexte au sein duquel les *apéros académiques* ont vu le jour. Postérieurement, nous décrirons la nécessité de développer une communauté d'apprentissage professionnelle en raison de la crise sanitaire vécue dès le début de la pandémie de COVID-19. Puis, nous réfléchirons à la pertinence épistémologique à la base de ce projet dans le but d'en expliquer la démarche. Finalement, afin de mieux saisir l'enjeu des *apéros académiques*, nous avons choisi de présenter le déroulement de deux interventions ayant eu lieu lors de nos échanges.

1. Le Contexte institutionnel

La *Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción* (ENALLT), auparavant *Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras* (CELE), est une institution d'enseignement supérieur intégrée à la *Universidad Nacional Autónoma de México* (UNAM). L'établissement joue un rôle majeur dans l'enseignement de 17 langues-cultures, la formation de professeurs, la recherche en linguistique appliquée et en traduction.

En outre, l'ENALLT dispose d'un département de français, catalan, roumain et basque créé en 1967, au sein duquel collaborent 28 professeurs avec des profils variés quant au pays d'origine, la langue maternelle, l'âge, etc. Ces derniers ont reçu une formation initiale dans le domaine de la didactique du FLE. En effet, la plupart des enseignants sont diplômés du cours de *Formación de Profesores de Lenguas-Culturas* (CFPLC), dispensé dans l'établissement depuis 1990. De ce fait, nous pourrions prétendre qu'il existe une longue tradition en matière de formation initiale du corps professoral.

D'une manière générale, les cours de français s'appuient sur les programmes du département (Blin *et al.*, 2013) conçus à partir du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) et sont principalement destinés à la communauté universitaire dans le but de développer des compétences générales ainsi que des stratégies visant à l'autonomisation des apprenants, entre autres.

2. La création d'une communauté d'apprentissage professionnel (CAP)

Nous porterons une attention particulière à la formation continue des professeurs en ce qui concerne le domaine du FLE et son adaptation à notre contexte local d'enseignement. À cet égard, nous nous sommes penchés sur le concept de *communauté d'apprentissage professionnel* (CAP) et comment ce dernier nous permettrait d'établir les bases concernant l'organisation et la mise en place des *apéros académiques* qui seront abordés par la suite. En effet, le travail collectif est devenu un mode indispensable au moment d'aborder le développement professionnel. Néanmoins, pour le mettre en place, plusieurs modalités peuvent être envisagées. Parmi ces modalités, les CAP sont des dispositifs relevant de notre intérêt.

Une CAP est composée de professeurs se réunissant régulièrement dans le but d'aborder ensemble des problématiques en rapport avec leurs pratiques de classe. La création d'un tel espace permet alors d'échanger, d'analyser de manière critique et de trouver des solutions afin d'améliorer l'apprentissage des étudiants (Stoll, L., Bolam, R., *et al.*, 2006).

Pour mener à bien un tel dispositif, celui-ci doit répondre à certaines exigences fondamentales pouvant être synthétisées de la sorte :

- L'engagement de l'institution à soutenir le développement du projet cible dans le but de créer les conditions adéquates pour son bon fonctionnement tout en encourageant le travail collaboratif et la prise de décisions des membres de la CAP ;

- La gestion du temps relative à la planification des réunions dans l'optique de concilier ces dernières avec l'emploi du temps des professeurs généralement serré ;
- Un espace privé les réunions des participants ;
- Le recours à du matériel aidant à stimuler et à enrichir les discussions ;
- La configuration d'un groupe de travail ciblant les thématiques à travailler lors des rencontres ;
- La désignation d'un facilitateur pouvant diriger l'équipe ;
- L'instauration d'un climat de confiance entre les membres du groupe ;
- L'invitation constante à la réflexion critique.

3. Fondements épistémologiques des *apéros académiques*

Parmi les raisons qui nous ont poussés à la rédaction de cet article, nous voudrions signaler en premier lieu une préoccupation sous-jacente, celle concernant la faible légitimation des connaissances résultant du sens commun. En d'autres termes, ces connaissances sont souvent des réflexions découlant d'expériences personnelles vécues par les professeurs de FLE lors des pratiques de classe. Généralement, ces réflexions ne reposent pas forcément sur des bases théoriques concrètes, propres à la didactique des langues et partagées au sein de la communauté scientifique. Au vu de ce qui précède, cela entraîne habituellement une dévalorisation quant à ce type particulier de connaissance, comme nous l'aborderons ensuite.

Bien que le concept relatif au sens commun soit polysémique, nous tenons à porter une attention particulière à la définition proposée par Denise Jodelet qui détermine le sens commun comme étant *un savoir naïf, naturel, cette forme de connaissance distinguée, entre autres, de la connaissance scientifique* (Jodelet, 2003 : 53). En outre, l'explication précédente ne ternit en aucun cas la pertinence du sens commun dans la construction des savoirs, mais au contraire, elle nous permet de remarquer qu'il existe bel et bien des inégalités d'ordre épistémologique pour ce qui est de l'acceptation de ce type de connaissance, la plupart du temps relégué au second plan dans le milieu académique.

Afin de justifier la pertinence d'une expérience sociale telle que les *apéros académiques*, qui repose avant tout sur le partage de vécus significatifs basés sur l'intuition et le partage entre pairs, nous avons aussi jugé crucial de nous inspirer de la proposition épistémologique du lien de Florence Piron. Celle-ci consiste à montrer que la construction de connaissances est un acte collectif et solidaire entre plusieurs individus œuvrant ensemble, dans le but de concevoir de nouvelles interprétations sur un phénomène particulier, à un moment précis dans le temps.

C'est alors dans cette optique que les différentes connaissances élaborées aident les acteurs concernés à trouver des solutions communes face à leurs problèmes au sein d'un contexte local (Piron, 2019). À cet égard, elle souligne également que les échanges interpersonnels constituent un pilier central dans la construction des savoirs :

Le processus de création d'un savoir traverse de multiples couches significantes : des souvenirs de moments particuliers, de rencontres ou de discussions plus ou moins repérables dans le temps et l'espace, des textes qui les figent et les archivent en « données », des interlocuteurs ou interlocutrices qui interpellent, une sensibilité à des configurations cognitives variées. Ces couches significantes sont toutes traversées par des liens entre des humains qui se parlent, s'écoutent, essaient de se comprendre (Piron, 2017: 35-36).

Par conséquent, nous voudrions mettre en exergue le fait que l'émergence du sens commun, lors des *apéros académiques*, a rendu possible la construction de nouvelles significations relatives à notre conception de l'enseignement-apprentissage du FLE dans un contexte de pandémie lié au COVID-19. Outre cela, cette reconfiguration de la réalité correspondait à un besoin d'adaptation immédiat du corps professoral afin de transiter d'une modalité en présentiel à une modalité d'enseignement à distance.

Dans cette partie, nous avons voulu montrer l'importance des savoirs issus du sens commun car ceux-ci cherchent une réponse plus ou moins immédiate à des problématiques qui n'existaient pas ou qui n'avaient pas été envisagées antérieurement. En effet, ce type de connaissances est tout aussi valable que le savoir théorique et permet de rendre visibles ces nouvelles situations, grâce à l'expérience de professeurs dont les réflexions sont souvent peu mises en avant, voire passées sous silence.

4. La démarche et la mise en pratique

En raison du contexte d'urgence sanitaire, les enseignants de FLE de l'ENALLT ont été poussés à proposer des solutions rapides face à de nouvelles conditions vécues lors des cours à distance, non seulement en termes de technologie mais aussi concernant des aspects pédagogiques.

Afin de rapprocher les professeurs du département cherchant de nouvelles solutions face à ces défis émergents, les *apéros académiques* ont été organisés par la chef du département de français de l'ENALLT et par une collègue enseignante de FLE, nommée responsable du projet. Dès lors, six membres du département

ont donc participé régulièrement à ces échanges académiques (professeurs et chercheurs), toutes les deux semaines, d'octobre 2020 à janvier 2021 à raison d'un semestre. Ainsi, chaque intervention était organisée de la manière suivante : trente minutes de présentation et trente minutes d'échange avec les participants.

Ajouté à cela, il a été recommandé aux intervenants d'utiliser comme support visuel une présentation de type PowerPoint limitée à 10 diapositives, dans l'idée de souligner, d'un côté, les points essentiels à retenir entre les membres de la CAP et, d'un autre côté, de faciliter les échanges postérieurs à la présentation.

D'après la chef du département, trois idées principales ont été identifiées avant la mise en place des *apéros académiques* : le besoin d'avoir un espace d'échange pour combler le manque de contact socio-affectif, un principe de travail en équipe non hiérarchisé et la liberté de choix face aux thèmes à présenter. Conscientes de la fatigue provoquée par les visioconférences, les organisatrices de ces réunions ont décidé de proposer des interventions courtes favorisant des interactions à la fois formelles mais conviviales ayant comme point de départ un thème académique. Ainsi, chaque réunion avait lieu sur Zoom car l'idée était de promouvoir la création d'un espace sécurisant entre les membres de la CAP.

Voici ci-dessous un aperçu des thèmes abordés :

- Outils concernant la création d'instruments liés à l'autoévaluation : défis, trouvailles et enjeux ;
- Le dialogue interculturel en classe de FLE à distance : défis et propositions ;
- Comment utiliser *Jamboard* pour construire l'antisèche de la classe ;
- Comment motive-t-on la participation et l'engagement des apprenants dans leur processus d'apprentissage lors des cours à distance ?
- Comment prendre soin de la voix chez les enseignants ?
- Tutorat et entraide au sein de la communauté universitaire.

De manière générale, la mise en place des *apéros académiques* a favorisé la création d'un climat de confiance entre les membres du groupe de travail. D'une part, grâce à la possibilité de participer aux échanges sur la base du volontariat et, d'autre part, au fait de pouvoir choisir des thèmes relevant d'un intérêt pédagogique ou didactique propre à chaque participant.

5. Deux exemples d'intervention

Afin de mieux saisir l'enjeu des *apéros académiques*, nous avons choisi de présenter le déroulement et le contenu de deux interventions dans le but de faire ressortir et de valoriser les échanges et l'expérience des participants face aux thématiques soulevées.

5.1. L'interculturel en classe de FLE à distance : défis et propositions

Au cours de cette présentation, il a été question de transmettre aux participants un certain engouement concernant la problématique interculturelle dans l'enseignement-apprentissage du FLE en contexte universitaire. S'agissant d'un sujet complexe, l'idée était tout d'abord d'ouvrir un espace de réflexion sur le sujet, sans pour autant tomber dans un piège consistant à présenter une accumulation de définitions ou de modèles théoriques éparpillés, d'autant plus que cette contribution était le prétexte idéal pour partager auprès des collègues quelques observations faites à partir de l'atelier *langue et cultures francophones contemporaines* dispensé à l'ENALLT.

En outre, la présentation abordait trois grands axes. Tout d'abord, il a été nécessaire de sonder le terrain afin de montrer l'importance de situer l'enseignement de la langue au même niveau que la dimension interculturelle en vue d'introduire un espace réflexif allant au-delà des compétences exclusivement axées sur des aspects d'ordre linguistique. Ensuite, les objectifs issus du programme spécifiquement conçu à cet effet ont été expliqués. Finalement, à partir de cette expérience, il était souhaitable d'offrir d'autres perspectives qui prétendaient donner un nouvel élan par rapport à la dimension interculturelle tout en interagissant avec les collègues présents, à la fin de la présentation, à travers l'instauration d'un échange de type questions-réponses où chaque participant était libre de prendre la parole ou de poser une question sur le chat de Zoom.

5.1.1. L'importance d'intégrer la dimension interculturelle dans les cours de langue

En guise d'introduction, il a été primordial de dresser un état des lieux concernant la place occupée par l'interculturalité dans un contexte d'enseignement formel. À ce sujet, Turián (cité dans Pfleger, 2012), mentionne qu'il n'existe pas de politique éducative au Mexique permettant de situer la question interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères. Par ailleurs, il fallait montrer que cette absence notoire en matière de politique éducative est d'autant plus discordante avec les principes de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture que ceux-ci signalent l'importance de redimensionner de nouveaux projets éducatifs basés sur le respect et la valorisation de la diversité culturelle. En effet, l'UNESCO met l'accent sur l'importance d'inclure la dimension interculturelle dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et encourage aussi la formation initiale et continue des professeurs. En conséquence, l'articulation de ces deux éléments semble nécessaire afin d'instaurer une meilleure entente

entre les individus (UNESCO, 2006: 40-41). De surcroît, il a été question de mettre en parallèle ce constat avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues* qui souligne l'importance de fusionner l'enseignement de la langue avec les pratiques culturelles dans le but de développer chez l'étudiant une compétence plurilingue et pluriculturelle (Conseil de l'Europe, 2001).

5.1.2. Les principes de l'atelier

En parallèle des cours de langue, le département de français propose aux étudiants des ateliers permettant de cibler des compétences telles que la compréhension et la production orales, la grammaire et la production écrite. Ces ateliers sont accessibles à partir du quatrième jusqu'au huitième niveau en raison d'une séance par semaine. Par ailleurs, l'atelier *langue et cultures francophones contemporaines*, créé peu avant le début de la pandémie, a été ajouté à la liste des ateliers déjà existants car il répondait à des besoins spécifiques du département qui avait en vue d'ouvrir un espace supplémentaire permettant d'aborder les dimensions culturelles au sein de l'espace francophone, celles-ci souvent abordées superficiellement pendant les cours de langues généraux. C'est ainsi qu'il a fallu contribuer à la création d'un programme spécifique pour animer cet atelier tous les vendredis après-midi de 16h00 à 19h00 pendant une période de deux semestres.

Dès lors, de manière générale, l'atelier avait été pensé initialement dans le cadre des cours en présentiel en vue d'aborder la réflexion interculturelle à partir d'une adaptation méthodologique compatible avec notre contexte local d'apprentissage.

En voici les différents objectifs :

- Aborder des contenus qui permettent l'étude, l'analyse et la compréhension de « l'autre » au sein de sa propre réalité ;
- Utiliser différentes sources d'informations sur le contexte francophone ;
- Identifier les stéréotypes ou les représentations positives ou négatives dans les documents étudiés ;
- Identifier les sources de dysfonctionnement culturel ;
- Aborder des contenus depuis une approche de la culture vers une sous-culture autour de secteurs de la société comme la culture bourgeoise, populaire, urbaine, rurale, cultivée ou de masse. (Galisson, 1991);
- Construire ses propres représentations de la culture cible à travers l'observation personnelle ;
- Adopter une position critique à partir de différents documents d'un même thème pour comprendre les comportements des membres de la culture étrangère ;

- Prendre conscience de la relation langue-culture partagée au travers de la charge culturelle des mots qui forment une identité collective d'un groupe social déterminé.

Néanmoins, lorsque du jour au lendemain, nous avons dû abandonner nos salles de classe à cause de la pandémie, il a été indispensable de trouver des alternatives pour continuer à dispenser l'atelier. En effet, nous pouvons (presque) tous coïncider sur le fait que communiquer via des outils de visioconférence n'était pas une mince affaire surtout quand il s'agit d'établir les bases d'un échange interculturel qui repose en priorité sur le dialogue entre les individus.

5.1.3. Quelques réflexions critiques sur le maniement actuel de la dimension interculturelle

Dans cette dernière partie, quelques pistes de réflexion ont été communiquées afin de mieux appréhender la dimension interculturelle dans notre contexte d'enseignement, malgré les obstacles apparemment infranchissables des cours en ligne. Tous ces constats ont permis de dévoiler certains dysfonctionnements mettant en évidence que l'interculturalité est un objet d'étude en construction permanente. Il est alors crucial de réfléchir épistémologiquement sur ce que nous comprenons par adopter et mener à bien une dimension interculturelle dans le cadre de l'enseignement-apprentissage du FLE.

En premier lieu, il convient de signaler le fait que la praxis liée à l'interculturalité est superficielle et consiste généralement à transmettre de manière unilatérale (professeur-étudiant) des connaissances principalement d'ordre socio-culturel au préjudice du savoir-être et du savoir-faire, deux types de savoirs intrinsèques à la dimension interculturelle, généralement sous-valorisés, ce qui entrave toute forme de dialogue.

Sur un plan plus spécifique, le recours aux matériels n'est pas adapté à notre contexte d'enseignement car il ne prend pas en compte la réalité mexicaine sous des aspects plus amples tels que ses aspects sociaux, politiques, linguistiques, etc.

Un autre point qu'il serait utile d'aborder concerne notre attitude au moment de concevoir la dimension interculturelle, car celle-ci relève actuellement d'une posture hégémonique, centrée sur la France, éventuellement sur quelques pays de la francophonie du nord, ce qui relègue, par conséquent, d'autres espaces appartenant à la francophonie du sud.

Finalement, lors des échanges entre les participants et en ce qui concerne la manière d’aborder certains phénomènes (inter)culturels, il a été remarqué que la plupart des contenus généralement abordés devraient être remplacés par d’autres problématiques actuelles, plus parlantes pour nos apprenants. Par exemple, il a été constaté que les apprenants ont tendance à porter un intérêt pour des aspects plutôt d’ordre sociologiques, anthropologiques, voire sémiotiques des cultures cibles. Autrement dit, il faudrait privilégier une approche des réalités francophones basée sur des aspects de préférence plus « réels » et issus de la vie quotidienne. Il serait également judicieux de mettre l’accent sur les représentations des apprenants, non seulement en ce qui concerne les cultures cibles, mais aussi par rapport à la culture d’origine car celle-ci n’est pas suffisamment valorisée au sein de la salle de classe.

Pour toutes ces raisons, il est fondamental de transiter d’un enseignement encore traditionnel, basé presque exclusivement sur des aspects linguistiques à une véritable éducation interculturelle ayant été réfléchie au préalable et adaptée à notre contexte d’enseignement. Par conséquent, la mise en place de cet atelier, la présentation lors des apéros académiques, ainsi que les échanges qui ont découlé de cette dernière ont montré que nous ne pouvons pas faire l’impasse sur notre contexte local d’apprentissage au sein duquel nous essayons de mettre en place cette dimension. Il serait également bénéfique de commencer à développer un type d’autodétermination qui consisterait à déconstruire les concepts en vigueur liés à l’interculturalité afin de mieux se les réapproprier en fonction des besoins directs des professeurs et des étudiants.

5.2. Comment motive-t-on la participation et l’engagement des apprenants dans leur processus d’apprentissage lors des cours à distance ?

La présentation s’inscrit dans le cadre d’une recherche-action qui a comme but d’encourager l’engagement des apprenants de FLE suivant des cours à distance, à travers la mise en place d’une activité collaborative. Cette recherche a été menée avec un groupe de niveau sept (niveau B1+ de l’ENALLT). Il s’agit d’un groupe hétérogène d’étudiants universitaires provenant de différentes facultés de l’UNAM. Par ailleurs, le programme du septième niveau vise à perfectionner le niveau de langue dans le but d’acquérir un niveau B2, à développer des stratégies d’argumentation autour de thèmes d’actualité et à intégrer des stratégies métacognitives.

Avant d’entrer dans le vif du sujet, il convient de spécifier que ce récit d’expérience cherche à mettre en valeur les échanges entretenus avec les collègues (membres de la CAP) avant, pendant et après la présentation de cette recherche-action.

5.2.1. Le problème

Les mois précédant les *apéros académiques*, l'ENALLT avait fourni aux enseignants des outils technologiques, d'une part, pour faciliter la mise en place des cours à distance et, d'autre part, pour assurer l'ouverture d'espaces de réflexion, d'échange et de partage de savoirs, afin de pouvoir faire face aux défis liés à l'enseignement à distance.

Dans cette optique, plusieurs collègues de l'institution se sont réunis afin de proposer et de mettre en commun des stratégies et des actions pour remédier à des situations spécifiques. De ces échanges naissants, trois aspects ont été significatifs pour mieux encadrer cette recherche-action : le recours à la pratique réflexive (la prise de conscience des stratégies appliquées de manière intuitive pendant les cours), l'utilité de la communication entre pairs (ce qui permet de connaître les stratégies appliquées par les collègues et d'enrichir celles déjà employées) et, finalement, le besoin de se rapprocher de la théorie (rapprochement qui a rendu possible la consolidation des réflexions émises précédemment).

En outre, il convenait de s'atteler au problème identifié en salle de classe. En effet, il a été constaté que les étudiants interagissaient peu lorsqu'il s'agissait de travailler en équipe dans les salles de répartition de Zoom. À partir de ce constat, il s'est avéré nécessaire de réfléchir et de mettre en exergue deux concepts clés, à savoir, la motivation et l'engagement. L'identification du problème a été cruciale dans la mesure où elle a permis d'encadrer et d'orienter la recherche afin d'articuler les principes issus de la théorie avec la pratique de classe.

5.2.2. À la recherche d'un modèle théorique

La sélection du modèle théorique a été rendue possible grâce aux échanges entretenus avec un collègue chercheur au *Departamento de Lingüística Aplicada* (DLA) pour instaurer les futures actions dans le cadre du travail collaboratif autour des concepts mentionnés auparavant.

Le *Modèle de la dynamique motivationnelle* (Viau, 2002) a donné lieu à la conception de l'activité et à sa mise en place. D'après Viau, les activités d'apprentissage ont trois caractéristiques principales dont il faut tenir compte dans le but de créer et de proposer aux apprenants des activités réellement motivantes. En premier lieu, la *perception de la valeur d'une activité* : les étudiants doivent y trouver un intérêt et une utilité. Deuxièmement, la *perception de sa compétence* : ils doivent se sentir capables de pouvoir la réaliser. Finalement, la *perception de contrôlabilité* : ils doivent sentir qu'ils ont le contrôle sur ce qu'ils font.

Ces trois caractéristiques favorisent ainsi trois *comportements d'apprentissage* : *l'engagement cognitif* qui correspond à *l'effort mental* de l'apprenant pour effectuer une activité qui peut être constatée par l'application de stratégies d'apprentissage, la *persévérance* concerne le temps que l'apprenant va consacrer à la réalisation de l'activité et la *performance* se réfère au résultat obtenu (Viau, 2002).

5.2.3. Solution

Dans l'optique de proposer une activité pouvant motiver les étudiants, en plus de promouvoir leur capacité d'analyse, il leur a été demandé de réaliser une liste de contrôle pour la production écrite. Il faudrait également signaler qu'ils avaient déjà fait quelques activités d'écriture académique (individuellement et en équipe) depuis le début du semestre, ce qui avait permis de créer, au fur et à mesure, un environnement d'apprentissage favorable à la coopération, à la mise en valeur de ce que chaque apprenant pouvait apporter au sein du groupe, ainsi que la réflexion concernant leur processus d'apprentissage.

En outre, l'élaboration d'une liste de contrôle a été mise en place en vue de réfléchir ensemble sur les stratégies appliquées au moment de la rédaction des textes. Néanmoins, cette activité semblait insuffisante et incomplète sans une démarche favorisant le travail collaboratif. C'est là où les échanges avec un collègue enseignant du département ont été efficaces. D'une part, celui-ci se servait d'une stratégie au moment d'envoyer les apprenants dans les salles de répartition sur Zoom pour travailler en équipe et, d'autre part, il nommait un porte-parole dans chaque groupe dont la mission était de rapporter les doutes de l'équipe qui pouvaient éventuellement surgir. Cette stratégie a donné lieu à la distribution de rôles spécifiques à chaque apprenant car, comme le précise Viau, on réussit à motiver les étudiants quand ils ont : « *L'impression d'avoir une certaine part de responsabilité (contrôle) dans le déroulement de leurs apprentissages et croient que leurs succès et leurs échecs dépendent en grande partie d'eux* » (Viau, 2002 : s.p.).

Envisagé de cette manière, chaque membre de l'équipe avait donc un rôle à jouer qui s'avérerait nécessaire pour accomplir la tâche finale. Quatre rôles étaient alors décernés, tout comme le nombre d'apprenants faisant partie de chaque équipe : un apprenant guidait la discussion, un autre endossait le rôle de porte-parole, un troisième prenait des notes et le dernier chronométrait l'activité. D'ailleurs, les étudiants avaient la liberté de choisir leur rôle. Ensuite, les consignes ont été expliquées tout en précisant que l'activité allait durer quinze minutes, sans l'intervention du professeur. Au terme de l'activité, les étudiants sont revenus dans la

salle principale. C'est à ce moment-là que le porte-parole a rapporté les discussions et la personne responsable de la prise de notes a partagé son écran dans le but de nous montrer la liste de contrôle. Les apprenants ont donc créé de manière collaborative, une liste utile à leurs yeux, en se basant sur leurs propres expériences d'apprentissage tout en cultivant la pensée réflexive.

À la fin de la séance, les appréciations des apprenants sur l'activité ont été retenues par le biais de questions telles que :

- Étais-tu motivé pour réaliser cette activité ?
- Quelles étaient tes motivations ?
- Te sentais-tu capable de réaliser l'activité ?
- Considères-tu que le travail collaboratif t'a aidé à atteindre l'objectif de cette activité ?
- Comment t'es-tu senti face au fait d'avoir dû jouer un rôle spécifique au sein de l'équipe ?

Les réponses aux questions ont été utiles pour mieux connaître les apprenants, identifier leurs intérêts et leurs motivations. La plupart des étudiants a manifesté se sentir motivé et capable de mener à bien l'activité. Parmi les réponses à la question sur l'attribution de rôles spécifiques, les apprenants ont signalé qu'ils pouvaient se concentrer sur un objectif spécifique et qu'il était plus facile de s'organiser et d'optimiser le temps, ce qui a certainement favorisé les interactions et la collaboration.

En somme, le *modèle de la dynamique motivationnelle* de Viau a été pertinent dans la mesure où il a révélé l'importance d'encourager chez les apprenants l'engagement, la persévérance et la performance au sein des activités proposées. Il faudrait également souligner que du côté des professeurs, les échanges entretenus avant, pendant et à la fin des *apéros académiques* ont représenté des contributions essentielles au sein de la CAP.

Conclusion et perspectives

L'instauration d'une CAP comme les *apéros académiques* pendant la situation d'urgence liée au COVID-19, nous a permis de repenser ensemble nos pratiques de classe afin de proposer des solutions face aux défis émergents. En effet, les savoirs relevant du sens commun, circulant au sein du corps professoral sont le résultat d'une construction sociale. Par conséquent, ces savoirs doivent être reconstruits de manière collective et collaborative tout en privilégiant l'interaction entre pairs. De ce fait, la CAP devient un espace utile pour communiquer, contraster et discuter

sur des sujets d'expériences individuelles variés offrant la possibilité de s'immerger à l'intérieur d'une culture pédagogique partagée. Cette forme d'organisation a effectivement le potentiel de tisser des liens entre la recherche intuitive et des bases théoriques plus formelles. Ce type de formation continue requiert également d'une construction de principes mis en commun ainsi que d'un rapprochement intellectuel entre les participants de la CAP dans le but de pallier le manque socio-affectif étant à l'origine de la mise en place des *apéros académiques*.

Finalement, grâce à ce type d'expériences, nous envisageons de reprendre et de donner suite aux *apéros académiques* car nous pensons que la mise en place d'un tel dispositif a provoqué un intérêt grandissant de la part des professeurs du département. Dans ce nouveau cadre, nous pourrions alors réfléchir à la problématique liée aux difficultés que représente le retour aux classes en présentiel. De même, cette reprise pourrait permettre également d'examiner la manière de conserver une trace écrite des propositions émises par les participants afin d'en figer les échanges.

Remerciements

Nous tenons à remercier spécialement l'institution qui a rendu possible la mise en place de la CAP pendant la pandémie et la période de confinement, ainsi que la participation volontaire des collègues qui ont contribué d'une manière ou d'une autre à concrétiser et à enrichir le projet par le biais de leurs expériences.

Bibliographie

- Blin, B. et al. 2013. *Programas de francés, cuaderno 1*. CELE-UNAM.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner et évaluer*. Paris/Strasbourg : Didier.
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.
- Jodelet, D. 2003. Représentations sociales : un domaine en expansion. In : *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 45-78.
- Pfleger, S. 2012. Existe un universo inmenso de oportunidades. La educación para la interculturalidad en la enseñanza de L2 en la educación superior en México: ¿preparación para un mundo globalizado o un ejemplo de una nueva desigualdad educativa? In: *América para todos los americanos. Prácticas interculturales*, p. 63-111.
- Piron, F. 2017. « Méditation haïtienne : Répondre à la violence séparatrice de l'épistémologie positiviste par l'épistémologie du lien ». *Sociologie et sociétés*, n° 1, p. 33-60.
- Piron, F. 2019. L'amoralité du positivisme institutionnel. L'épistémologie du lien comme résistance. In : *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Québec : Éditions science et bien commun.
- Stoll, L., Bolam, R., et al. 2006. « Professional Learning Communities: A Review of the Literature ». *Journal of Educational Change*, n° 4, p. 221-258.

UNESCO, 2006. *Directrices de la UNESCO sobre la educación Intercultural*. [En ligne]:https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa [consulté le 25 octobre 2022].

Viau, R. 2002. *La motivation des élèves en difficulté d'apprentissage : une problématique particulière pour des modes d'intervention adaptés*. [En ligne]: <https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/0240068u/wp-content/uploads/sites/63/2017/05/La-motivation-des-%C3%A9l%C3%A8ves-en-d%C3%A9crochage-scolaire-2002.pdf> [consulté le 25 octobre 2022].

Note

1. Maximilien Clabault est auteur de l'introduction, des parties 1, 2, 3 et 5.1, Diana Vázquez des parties 4 et 5.2. Les autres parties de l'article ont été prises en charge par les deux auteurs.

Synergies Mexique n° 12 / 2022



Littérature





ISSN 2007-4654
ISSN en ligne 2260-8109

Synergies Mexique n° 12 - 2022 p. 57-69

“Gozar de la multitud”: un ejercicio poético de Charles Baudelaire

Mircea Gerardo Lavaniegos Solares

lavaniegos.mircea@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México, México

<https://orcid.org/0000-0002-6816-7830>

Reçu le 29-07-2022 / Évalué le 12-09-2022 / Accepté le 25-10-2022

“Jouir de la foule” : un exercice poétique de Charles Baudelaire¹

Résumé

La provocation à l' « hypocrite lecteur, mon semblable, mon frère » par laquelle il commence ses *Fleurs du mal* et certains de ses poèmes qui portent sur le processus créatif manifestent l'importance que Charles Baudelaire a donnée au développement d'une individualité critique. Dans le contexte de la première modernité et de la croissance des grandes villes, l'une des expériences qui a marqué le poète et dont il a certainement obtenu la maîtrise, a été de se perdre dans la foule sans oublier son propre moi. Entre hétérogénéité et pureté, tumulte et solitude passe le chemin que ce flâneur du Paris du XIX^e siècle offre à ses lecteurs comme un exercice poétique capable de résister au rythme accéléré du progrès et aux changements qu'il génère dans la société.

Mots-clés : Baudelaire, modernité, poésie, individualité

“Gozar de la multitud”: un ejercicio poético de Charles Baudelaire

Resumen

La provocación al “hipócrita lector, mi semejante, mi hermano” con que inicia sus *Flores del mal* y algunos de sus poemas que tienen por tema el proceso creativo manifiestan la importancia que Charles Baudelaire concedió al desarrollo de una individualidad crítica. En el contexto de la modernidad temprana y el crecimiento de las grandes ciudades una de las experiencias que marcaron al poeta y que ciertamente llegó a dominar, fue perderse en las multitudes sin olvidar su propio yo. Entre heterogeneidad y pureza, tumulto y soledad discurre el camino que este flâneur del París del siglo XIX ofrece a sus lectores como un ejercicio poético capaz de resistir el paso acelerado del progreso y los cambios que genera en la sociedad.

Palabras clave: Baudelaire, modernidad, poesía, individualidad

“Enjoying the Crowd”: a Poetic Exercise by Charles Baudelaire

Abstract

The provocation aimed to the “hypocritical reader, my fellow, my brother” with which he begins his *Flowers of Evil* and some of his poems which have as their central

topic the creative process, manifest the importance that Charles Baudelaire gave to the development of a critical individuality. In the context of Early Modernity and the growth of large cities, one of the experiences that marked the poet and which he certainly achieved to master was to get lost in the crowds without forgetting his own self. Through heterogeneity and purity, tumult and loneliness flows the path that this *flâneur* of nineteenth-century Paris offers its readers as a poetic exercise capable of resisting the accelerated pace of progress and the changes it generates in society.

Keywords: Baudelaire, modernity, poetry, individuality

Introducción

Oculto a medias tras una tela oscura del estudio del fotógrafo Étienne Carjat, se observa la silueta fuera de foco de Charles Baudelaire. En el primer plano, el señor Arnouldet, vestido de traje y con el sombrero sobre la mano derecha, está a punto de levantarse. Es una fotografía de 1866, un año antes de la muerte del poeta, pero la delgadez de los labios, los ojos desafiantes y las arrugas en la frente que caracterizan desde temprana edad sus retratos no alcanzan a dibujarse en su rostro. Parece haberse evadido, con la complicidad del fotógrafo, de la nitidez del campo visual². ¿Qué trata de esconder al lente de la cámara? ¿Qué vestigio atesora en el seno de su existencia moderna como un poderoso vino? Walter Benjamin destaca la pérdida de la aureola del poeta en la multitud como la vivencia constitutiva de Charles Baudelaire. Como cualquier otro habitante de la urbe, el poeta experimenta en carne propia *la trituración del aura en la vivencia del shock* (Benjamin, 1980: 170).

La importancia que Baudelaire concedió a su experiencia en una de las grandes capitales del siglo XIX queda manifiesta en su crítica de arte. En su ensayo “El pintor de la vida moderna”, dedicado a la obra del dibujante nacido en los Países Bajos Constantin Guys (1802-1892), Baudelaire postula una dualidad en su concepción de la belleza. Para que podamos apreciar algo bello debe estar compuesto *de un elemento eterno e invariable [...] y de un elemento relativo y circunstancial* (Baudelaire, 1976: 685). El artista es aquel capaz *de desprender de la moda lo que ésta pueda contener de poético en lo histórico y de extraer lo eterno de lo transitorio* (694). Un procedimiento que el crítico de arte reconoció en las tintas y las acuarelas de Guys, donde unos pocos trazos, que tienen la fuerza y la velocidad de los bosquejos, capturan el movimiento de la vida parisina con sus gestos particulares, sus miradas curiosas y algunos detalles de sus ropajes como las ondulaciones de un vestido provocadas por la marcha de quien lo porta³. La búsqueda que emprende el artista o el *hombre de mundo* (689) en aras de plasmar la belleza de la modernidad le lleva a *casarse con la multitud* (691). Ella es *su dominio, su profesión y su pasión* (691), en cuya atmósfera habita como un pez en el agua⁴.

En un entorno donde el paseante es afectado paso a paso por una lluvia de estímulos, ante los cuales reacciona mecánicamente, el poeta afinca sus dominios en la visión poética de la realidad. Pero para atrapar a la Belleza, esa *esfinge incomprensible* que reina sobre el cielo rojo del Ideal (Baudelaire, 1975: 21), la relación del poeta con su tradición, esto incluye el modo en el que se transmite una herencia, sufre una crisis profunda. Benjamin recrimina a Victor Hugo no ver en la multitud más que un colectivo de clientes. En su “Epígrafe para un libro condenado”, Baudelaire ordena al *lector pasivo y bucólico*, al *sobrio e ingenuo hombre de bien*: *tira este libro saturnino, orgiástico y melancólico* (137), pues no entenderá nada, a menos que haya aprendido retórica con Satán. El lector debe saber sumergirse en los abismos de su libro con suspicacia y criticarlo, como el ángel rebelde criticó las acciones de su Creador, a riesgo de ser maldecido si no lo hace. En un cara a cara con el lector, al que llama su semejante y hermano, Baudelaire le exige que abandone su posición pasiva y su moral pequeñoburguesa adoptando un tono de provocación que modela una sensibilidad que le permitirá recuperar *la belleza eterna y la armonía extraordinaria en las capitales* (Baudelaire, 1976: 692).

Su poesía debe adquirir un alto grado de conciencia que despierte, en palabras de Benjamin, *la idea de un plan que pone por obra al hilo de su propia elaboración* (131). Es decir, debe volverse autorreferencial, hablar de su propio proceso al tiempo que ensaya nuevas combinaciones. Sólo así será capaz de defenderse de los espasmos traumáticos de la era moderna para rescatar su propia experiencia. Algunos títulos de sus poemas permiten vincularlo con las estrategias de la metaficción: *Alquimia del dolor*, *Correspondencias*, *La Voz* y qué decir de ese poema, *El crepúsculo de la mañana*⁵, en el que se retrata al poeta como un combatiente que sufre por atrapar *las cosas que huyen*, mientras los otros sueñan y se entregan al placer (Baudelaire, 1975: 103). Con base en esta constante reflexión sobre y desde la creación estética, no resulta extraño que Rimbaud se refiriera a él como *el primer vidente y rey de los poetas*⁶ (citado en Collognat-Barès, 2011: 8), y que los movimientos decadentistas, simbolistas y modernistas se dirigieran a él como un maestro. Su obra condensa una plétora de manifiestos artísticos.

En este artículo analizaremos la relación que Baudelaire estableció entre la creación artística y las multitudes a través de la lectura de cuatro poemas en prosa del *Spleen de París* (1869): *Las multitudes*, *A una hora de la mañana*, *Las ventanas* y *El deseo de pintar*⁷. En un inicio, analizamos el primer poema mencionado como la condensación de una relación fértil entre poesía y multitud, y lo vinculamos con las tesis que Baudelaire expone en su ensayo sobre Constantin Guys titulado “El pintor de la vida moderna” (1863). En un segundo apartado, a la luz del concepto bajtiniano de exotopía y de la actitud heroica que de acuerdo con Walter

Benjamin el poeta antepone a la modernidad, revisamos los siguientes tres poemas enfocándonos en la faceta amorosa que Baudelaire cultiva en su obra como una posibilidad de salir de nosotros mismos y de volver enriquecidos por una experiencia de empatía⁸. Finalmente confluimos en la interpretación de Benjamin sobre el poema de Baudelaire *A una transeúnte*⁹, para quien el dolor del poeta por perder a la persona amada en la multitud afirma la experiencia de un ser erótico en medio de una tumultuosa ciudad. Recuperando el vínculo con Edgar Allan Poe, poeta admirado y traducido por Baudelaire, trazamos algunas similitudes entre ambos respecto a su forma de concebir la obra de arte en el mundo moderno.

La ebriedad religiosa de las grandes ciudades

En uno de los poemas en prosa del *Spleen de París* titulado *Las multitudes*, Baudelaire ofrece una de esas tácticas del éxtasis que el poeta emplea para rescatar su experiencia de los oleajes aletargantes de la capital. *Gozar de la multitud es un arte*, dice al inicio de su texto. El poeta aparta del vulgo profano esta práctica estética que consiste en *tomar un baño de muchedumbre* (Baudelaire, 1975: 291). Aparte del linaje de los poetas, sólo compartirá el don de esta actividad con *los fundadores de colonias, los pastores de pueblos y los curas misioneros exiliados a los confines del mundo* (292). Sólo aquellos a los que *un hada haya insuflado en su cuna el gusto por el travestismo y la máscara, el odio al hogar y la pasión del viaje* pueden apreciar el *exceso de vitalidad* que se respira entre la multitud (291). El término que Baudelaire emplea para referirse a este exceso es *ribote* que proviene del adjetivo *ribaudo*, que en la Edad Media se aplicaba al vagabundo o al soldado saqueador que se entregaban al libertinaje. En términos más coloquiales significa *un exceso de comida y bebida*, que nos remite a un contexto festivo (Larousse, 2007: 891). Nada más peligroso para el pequeñoburgués que se preocupa por el acrecentamiento de sus ganancias y se siente reconfortado por su vida casta.

En contraposición, el poeta consigue ser *activo y fecundo* en la medida en que profane su aura (Baudelaire, 1975: 291). A través de esta *inefable orgía de esta santa prostitución del alma que se entrega por completo*, puede visitar todos y cada uno de los cuerpos de las multitudes. Vive en carne propia sus dolores y alegrías, conoce todas sus profesiones. Caridad (en francés *charité*), en el sentido de completa empatía, y poesía se equiparán en una misma actitud frente *a lo imprevisto que se muestra y lo desconocido que pasa* (Baudelaire, 1975: 291). No obstante, en esta *comunidad universal* el poeta nunca abandona su yo. Se convierte en otros sin abandonar su propio ser. Más precisamente, es él a través de todos los otros. Esta es la religiosa ebriedad que le proveen las grandes ciudades. En la segunda entrada de su diario *Cohetes*, Baudelaire escribe: *Yo es todos; Todos es yo*

(651). Su palabra o aura va como alma errante en medio de las multitudes al acecho de extravagantes disfraces para su imaginación polimorfa. Ella es el ávido comensal de un banquete mundano que ocurre en la divina mesa del yo.

El reto del genio moderno está, por lo tanto, en saber *poblar su soledad* y poder *estar solo en una multitud ajetreada*. Si regresa a su soledad la encuentra poblada de voces ajenas, si vuelve a la multitud se siente profundamente solo. Este es el síntoma más temido por el poeta: la esterilidad. El sentimiento desgarrador de que no es posible la comunión con el otro. En la entrada de otro de sus diarios, Baudelaire confiesa el sentimiento de soledad que experimentó desde la infancia: *a pesar de la familia, -y sobre todo entre camaradas, -sentimiento de un destino eternamente solitario*¹⁰ (Baudelaire, 1975: 680). Para contrarrestar esta sensación el poeta desarrolla un tipo de curiosidad que le lleva a interesarse por todas las manifestaciones nuevas de la vida y a buscar los medios para recrearla. En su ensayo sobre Constantin Guys, escribe: *El genio no es más que la infancia reencontrada a voluntad, la infancia dotada ahora para expresarse de órganos viriles y de un espíritu analítico que le permite ordenar la suma de los materiales amasados involuntariamente* (Baudelaire, 1976: 690).

Es preciso que las multitudes no sean una masa indiferenciada en cuyo seno sólo un tonto podría aburrirse (692). Para combatir *la tiranía de la faz humana* (Baudelaire, 1975: 287), homogénea, hermética y siempre idéntica¹¹, el artista debe distinguir los estragos que el trabajo y el tiempo dejan en sus cuerpos, los descalabrados proyectos que alberga su corazón y el sol de ebriedad que ilumina sus arrabales. Sólo así las multitudes se convertirán para él en infinitas posibilidades de ser y él se convertirá para ellas en un *caleidoscopio dotado de conciencia que, con cada uno de sus movimientos, representa la vida múltiple y la gracia cambiante de todos los movimientos de la vida*. Para el crítico de arte, el genio del artista moderno se condensa en *un yo insaciable de no-yo* que, alimentándose de los colores y las impresiones del mundo, produce *imágenes más vivas que la vida misma* para comunicárselas a sus contemporáneos (Baudelaire, 1976: 692). Si así lo consigue, a pesar de estar fuera de casa, habrá logrado volver habitable cualquier esquina y cualquier novedad, poniendo en común la alegría o la miseria entre el escritor y su lector o lectora.

El taller del poeta

En *A una hora de la mañana*, leemos el recuento en primera persona de la jornada de un literato que regresa a su hogar al anochecer. Exclama victorioso: *¡Por fin solo!* y cierra la puerta dándole doble vuelta a la cerradura como si fueran las barricadas

que lo separaran del mundo. Celebra poder relajarse en un *baño de tinieblas* (Baudelaire, 1975: 287), usando una expresión parecida al “baño de muchedumbre” del poema anterior. La causa radica en que se trata de la descripción de un mismo momento: el acontecimiento de la creación poética que se ubica tanto en el espacio público como en su espacio privado. Este hastiado hombre de la bohemia parisina termina su día *disgustado de todos y disgustado [de sí mismo]* (288). Al hacer la recapitulación de sus encuentros con distintas personalidades reconoce sus actos como absolutos desaciertos. Al llegar a su hogar, sólo desea *redimir[se] y enorgullecer[se] un poco en el silencio y la soledad de la noche*. Entonces empieza a escribir, no sin antes invocar las almas de distintos seres:

¡Almas de aquellos que he amado, almas de aquellos que he cantado, denme fortaleza, ayúdenme, aléjenme de la mentira y de los vapores corruptores del mundo! ¡Y tú, Señor y Dios mío! ¡otórgame la gracia de producir algunos bellos versos que me prueben a mí mismo que no soy el último de los hombres, que no soy inferior a aquellos que desprecio! (288)

Este poema en prosa refleja la posición insoslayable del poeta a través de la cual se dirige a los otros. Es el umbral al que Benjamin hacía referencia en la imagen del héroe que Baudelaire antepone a la multitud: su querido *lugar de huida [o de toma de conciencia] en la masa de la gran ciudad* (Benjamin, 1980: 83). Allí donde no penetran la mentira y los vapores que corrompen su palabra. Se trata de una frontera construida por las voces ambivalentes que el poeta ha podido apropiarse a través de un meticuloso trabajo y a cuyo laboratorio, en la intimidad de su aposento, invita a sus lectores¹².

Sin embargo, adentrarse en el taller del poeta implica una transformación. En el poema sobre las multitudes que acabamos de comentar, Baudelaire califica la noción que los hombres tienen del amor como “restringida” y “débil” en comparación con el mandato asignado a la mirada del poeta: *poesía y caridad*. Para adentrarnos en el significado de este lema puede servirnos la idea de Mijaíl Bajtín sobre la exotopía, esto es, la imagen que un otro me ofrece de mí y de mi mundo desde su perspectiva externa. Este ángulo ciego constituye la ventaja del otro sobre mí, pero también se convierte dentro del terreno del arte en un medio de reconocimiento recíproco. Así como, en palabras de Bajtín, *la contemplación estética debe conducirnos a una recuperación del mundo vital* (2000: 96), la lectura de la obra de Baudelaire busca despertar en el hombre de la multitud un pasadizo secreto desde donde su mirada alcanza una libre y creativa identificación con los seres marginales de la ciudad.

No obstante, para adquirir este exceso de visión que la clarividencia poética exige a sus laboradores, el poeta debe abrazar el misterio del otro con una devota entrega

que lo obliga a mantenerse en una tensión entre revelación y ocultamiento. En dos poemas en prosa consecutivos del *Spleen de París* encontramos distintas facetas de esta experiencia. En *Las ventanas*, el poeta se detiene frente a una ventana cerrada por la que vislumbra a una mujer. Con los elementos que capta -un rostro, un gesto, una vestimenta o *casi nada*- rehace *la historia de esta mujer, o más bien su leyenda, que algunas veces [se] cuenta [a sí mismo] llorando*. Ella es *una mujer madura, ya con arrugas, pobre, siempre inclinada sobre alguna cosa y que no sale nunca de casa*. A partir del relato inspirado por la desconocida, tiene la seguridad *de haber vivido y sufrido más en otros, que en [sí] mismo* y puede irse a la cama orgulloso de tal certeza (Baudelaire, 1975: 339). Se trata de una identificación amorosa que colinda con el travestismo, aunque éste no se explore más a fondo como ocurre en otros poemas. El travestismo en Baudelaire puede rastrearse a partir de sus poemas dedicados al amor lésbico (*Lesbos* y *Mujeres condenadas*), donde el poeta asume un alter ego femenino (Safo e Hipólita, respectivamente) para participar de un amor reprochable por ser estéril. La figura de la lesbiana suscitó tanto interés en él que uno de los títulos posibles para su poemario fue *Las Lesbianas*, antes que *Los Limbos* y *Las Flores del mal* que sería el definitivo. También lo emplea como adjetivo en una carta haciendo alusión a este libro de poemas donde dejó plasmada toda su “religión travestida”, es decir, disfrazada y oculta a través de su arte. En el mismo sentido aparece en el presente poema, donde el poeta ofrece algunas claves para identificarse con la silueta de la mujer e inventar su historia.

En uno de sus diarios, Baudelaire define al amor como *la necesidad de salir de sí mismo* (692). Para este propósito sirven más las ventanas cerradas e iluminadas por la luz de un candil que las ventanas abiertas y los objetos vistos a la luz del sol. Desde la calle, el poeta dirige su mirada al interior de *ese hueco negro y luminoso [donde] vive la vida, sueña la vida y sufre la vida*. Ese “casi nada” que vislumbra es “profundo”, “misterioso”, “fecundo”, “tenebroso” y “deslumbrante” (339). Su contemplación le permite asir su experiencia de voyeur y amante urbano a través de un ejercicio poético que reinventa la realidad utilizando apenas un puñado de datos que le provee su mirada. Dirigiéndose a aquellos que llegaron a cuestionar la veracidad de su historia, escribe: *¿Qué importa lo que puede ser o no ser la realidad puesta fuera de mí, si ella me ha ayudado a vivir, a sentir que existo y [a sentir] lo que soy?*. Frente a la separación entre sujeto y objeto preconizada por el paradigma cientificista y la saturación audiovisual del incipiente avance de los medios de comunicación masiva, el poeta establece su barricada en la mirada empática con el sujeto observado. A través de la reelaboración personal de sus percepciones, se abre a una segunda clase de vivencia donde la curiosidad y la imaginación esbozan la ruta de un camino de autoconocimiento.

Por otra parte, en *El deseo de pintar*, el poeta da voz al *deseo [que] desgarr*a al artista dichoso. Es el esfuerzo sobrehumano por pintar la silueta de una mujer que se le apareció y que huyó velozmente. Su mirada se le presenta como *una explosión en las tinieblas*, semejante al mecanismo de flash de una cámara fotográfica. Para retratar a esa mujer que pasa, Baudelaire emplea la metáfora de una *luna arrancada del cielo, vencida y rebelada, que las brujas de Tesalia obligan a danzar sobre la hierba aterrorizada* (340). Ella es “presa” de esa magia invocatoria con la que la poesía opera, pero es a su vez cazadora de “lo desconocido” y “lo imposible”: su silueta fluctúa entre las multitudes ocultándose de la mirada del poeta.

Podemos leer este texto como un prelude al soneto de *A una transeúnte*, donde una noche también sucede al relámpago que acompaña la contemplación de una mujer. *El deseo de morir lentamente bajo su mirada* (340) que cierra *El deseo de pintar* adquiere plena realización en el soneto, donde el protagonista bebe del ojo de la paseante *la dulzura que fascina y el placer que mata* (92). El goce del poeta alcanza su clímax en una muerte erótica frente al misterio que detona su belleza fugitiva. Reivindicando la función positiva de las multitudes en la existencia no ya del ciudadano sino del ser erótico, Benjamin dice: *La aparición que le fascina, lejos, muy lejos de hurtarse al erótico en la multitud, es en la multitud donde únicamente se le entrega* (1980: 60).

En el polo opuesto al dandy que aspira a la insensibilidad, el pintor de la vida moderna es víctima de una pasión fatal: *su amor excesivo a las cosas visibles, tangibles y condensadas en su estado plástico* le impide seguir la senda del filósofo hacia *el reino impalpable* de la metafísica¹³ (Baudelaire, 1976: 691). Con una inclinación irresistible por las cosas del mundo, *el enamorado de la vida universal entra en la multitud como en un inmenso reservorio de electricidad* (692). Es allí, en medio de la multitud, donde el poeta amante de la modernidad encuentra su centro de vitalidad y el corazón mismo de la creación artística. La *calle ensordecedora* le ha presentado un ser cuya imagen ha resonado en su corazón como un llamado a la vida. Ahora, la calle y la persona amada, casi fundidas en una sola, siguen su curso dejando en el amante un *gran duelo* y un *dolor majestuoso* (Baudelaire, 1975: 92). Así como se ha entregado a recrearla, ahora debe dejarla ir. La posibilidad de hacer habitable su ausencia se traduce en términos de una práctica poética. El ser erótico se arma de *sus sentidos bien despiertos, en la esperanza de captar al menos por un instante, inolvidable pese a su fugacidad, la Belleza ideal del presente* (Landais, 2022: 18).

No sin cierto sentido trágico, el protagonista de *El Hombre de la multitud* de Edgar Allan Poe (1840) representaba para Baudelaire al ciudadano espiritual del universo que en un *estado de convalecencia* se precipita sobre la multitud *en busca*

de un desconocido cuya fisionomía entrevista lo había, en un parpadeo, fascinado (689-690). Con sus infinitas apariencias la multitud le provoca al poeta un amor por la vida que nunca podrá ser colmado del todo, ya que afincar su domicilio entre las multitudes es condenarse a ser habitado por fantasmas y demonios. Con conocimiento de causa, el poeta asume el mandato de un amor que, pese a llevar consigo los estigmas de los tiempos modernos, no deja de ser fértil. En su *Himno a la Belleza* escribe: *Ángel o Sirena, ¡qué importa! Si vuelves [...] el universo menos horrible y los instantes menos pesados* (Baudelaire, 1975: 25). Las palabras que Baudelaire pone en boca del dibujante Constantin Guys podrían haber sido pronunciadas por el propio poeta: *Amo apasionadamente la pasión* (691).

Conclusión

En una modernidad arrastrada por el progreso y el crecimiento de la población en las ciudades, Baudelaire apela a una sensibilidad que se nutre del vértigo y el frenesí de las multitudes para renacer inesperadamente. Su artimaña consiste en adueñarse de los estigmas de la modernidad y dispensárselos a sí mismo y a su lector como si fuera el verdugo de su propia pasión sadomasoquista. En un texto donde explica el proceso de composición de *El cuervo*, Edgar Allan Poe describe al protagonista movido a medias por esa especie de desesperación que se complace en atormentarse a sí misma. El desolado estudiante que ha perdido a su amada experimenta, como el poeta que se hunde en la multitud, un placer frenético al componer las preguntas que han de arrancarle al cuervo el *esperado* Nevermore: *la más deliciosa, por ser la más intolerable, de las torturas* (Poe, 1908: 135). A través de este ejercicio el poeta se defiende de la fatalidad azarosa y caótica de un tiempo voraz y de una multitud despersonalizada. El desarrollo de un arte poético predispuesto al goce de lo efímero y marcado por la melancolía, que se expresa en sus textos de crítica y que salpica sus textos literarios, les permite a ambos poetas conquistar un espacio en la multitud para reelaborar su propia experiencia.

Ofreciendo al lector un placer que es doloroso porque es extremadamente consciente de los objetos efímeros que lo suscitan, la mirada del poeta se deleita en retratar la pérdida del ser amado en la multitud. Para el poeta de la vida moderna, las multitudes constituyen la materia prima a partir de la cual modela el sufrimiento por la pérdida de referentes en un entorno cambiante, pero también su esperanza de poder hallar en éste *los momentos dichosos* durante los cuales renace la memoria del ser que amamos (Baudelaire, 1975: 37). A través de su ejercicio poético le arrebatada al tiempo una gracia furtiva que resguarda entre las páginas de su antología como un vino para ser añejado. En nosotros queda el abrir este ramo de flores aromáticas y degustar *el vino del recuerdo* que en su interior se prepara (27). Con el perfil borroso, Baudelaire se pasea en el atelier del fotógrafo Carjat.

Está pronto a desaparecer para dejar en nuestras manos esas herramientas que ayudan a resistir el inminente avance de la modernidad: el travestismo, la ebriedad, los placeres frenéticos del Yo... poesía y caridad.

Bibliografía

- Alejos García, J. 2006. "Identidad y alteridad en Bajtín". *Acta Poética*, 27, p. 45-61.
- Bajtín, M. 2000. *Yo también soy. Fragmentos sobre el otro*. México: Taurus.
- Baudelaire, Ch. 1975. *Œuvres Complètes. Tome I*. París: Gallimard.
- Baudelaire, Ch. 1976. *Œuvres Complètes. Tome II*. París: Gallimard.
- Benjamin, W. 1980. *Poesía y capitalismo. Iluminaciones II*. Madrid: Taurus.
- Bubnova, T. 1998. "En defensa del autoritarismo en la poesía". *Acta Poética*, 18, p. 381-415.
- Collognat-Bares, A. 2011. *Anthologie de la poésie française. De Villon à Verlaine*. París: Le Livre de Poche.
- Cuq., M.-L. 2007. *Le Petit Larousse illustré*. París: Larousse.
- Landais, M. 2022. "Les influences familiales et culturelles de Charles Baudelaire, instigateur de la Modernité". *Anuario de Letras Modernas*, 25, p. 6-22. [En línea]: <https://doi.org/10.22201/ffyl.01860526p.2022.25.1.1702> [recuperado el 23 de septiembre de 2021].
- Poe, E. A. 1908. "Filosofía de la composición". *Revista moderna de México*. [En línea]: https://dgb.cultura.gob.mx/libros/dgb/747222_173.pdf [recuperado el 23 de septiembre de 2021].

Notas

1. Este artículo es una reelaboración de la ponencia homónima presentada en el coloquio virtual "Modernidades paseantes. A 200 años del nacimiento de Charles Baudelaire" realizado en el marco de la Cátedra Extraordinaria Roland Barthes de la Facultad de Filosofía y Letras, los días 16 y 17 de noviembre del 2021.
2. La foto a la que me refiero fue descubierta en 2014. Fue parte de la exposición "Baudelaire, la modernité mélancolique" presentada por la Bibliothèque nationale de France en París en noviembre de 2021 con motivo de la celebración del bicentenario del natalicio del poeta. Aquí la referencia: Étienne Carjat. *Retrato de M. Arnauld. Baudelaire sorprendido en el estudio*. Diciembre 1861 (cat. 187). Tiraje sobre papel aluminado a partir de negativo sobre vidrio. Musée d'Orsay, PHO-2014-I. Puede consultarse en la siguiente página web: <https://ladiaria.com.uy/cultura/articulo/2021/4/triptico-baudelaire/>.
3. Baudelaire establece un contraste entre el término de "artista (artiste)", utilizándolo en el sentido restringido de especialista en una técnica determinada que ignora lo que ocurre más allá de su comarca, y el "hombre de mundo (l'homme du monde)" que siente curiosidad por el conjunto de las técnicas y se interesa por lo que pasa en toda la superficie del planeta (Baudelaire, 1976: 689).
4. Adoptamos la definición que Baudelaire (1863), en "El Pintor de la vida moderna (*Le Peintre de la vie moderne*)" publicado por el *Figaro*, daba a la "modernidad (modernité)"- término que éste leyó en la traducción francesa de los *Cuadros de viaje (Reisebilder)* de Heine (1843) y que ya había sido usado en las letras francesas por Balzac (1823) en *La Última Hada (La Dernière Fée)* y por Gautier (1852; 1855) en tres artículos de prensa publicados en *La Presse* y *Le Moniteur universel*- como "lo transitorio, lo fugitivo y lo contingente (le transitoire, le fugitif, le contingent)" (Baudelaire, 1976: 695). La modernidad es "la estampilla que el tiempo imprime en nuestras sensaciones (l'estampille que le temps imprime à nos sensations)" (696) y que el pintor, inmerso en la vida humana, debe elevar hasta ser "digna de volverse antigua (digne de devenir antiquité)" (695).

5. Los títulos en francés son los siguientes: *Alchimie de la douleur* (1860), *Correspondances* (1857), *La Voix* (1861), *Le Crépuscule du matin* (1857). Sólo el segundo y el último pertenecen a la primera edición de *Las Flores del mal* (1857).
6. La segunda de las que se han conocido como las *Cartas del vidente* está dirigida al poeta Paul Demeny. En ella, Arthur Rimbaud (15 de mayo de 1871) expresa su admiración por el poeta maldito: “Baudelaire es el primer vidente, rey de los poetas, un verdadero dios”.
7. Los títulos en francés son los siguientes: *Les Foules* (1861), *À une heure du matin* (1862), *Les Fenêtres* (1863) y *Le Désir de peindre* (1863). La fecha de publicación que anotamos en el cuerpo del texto se refiere a la edición que apareció dos años después de la muerte de Baudelaire en el tomo IV de sus *Œuvres complètes* publicada por los hermanos Michel Lévy y procurada por Charles Asselineau y Théodore Banville. Previamente estos poemas en prosa ya habían sido publicados en distintas revistas. Anotamos los títulos y la fecha de publicación respectiva a continuación: *Revue fantaisiste*, 1 de noviembre de 1861; *La Presse*, 27 de agosto de 1862; *Revue nationale et étrangère*, 10 de octubre de 1863.
8. El concepto de “exotopía” de Bajtín se fundamenta en el “excedente de visión” que el autor o la autora consigue a través de un movimiento doble: al salir de su propio yo para identificarse con sus personajes y volver a su propio lugar sin olvidar la mirada externa o “exotópica”, ocupa una posición de frontera desde donde puede construir la experiencia estética del lector. Se trata de “la capacidad del autor de una obra literaria de abandonar su propio eje axiológico y trasladarse al lugar del otro, es decir, al de los personajes de su obra, y observarlo internamente, en un movimiento empático (Alejos, 2006: 52). Veremos que este movimiento empático o amoroso está en la base del programa poético que sigue Baudelaire.
9. El título en francés es: *À une passante*. Publicado por primera vez en 1860 en *L'Artiste*, este poema formará parte de la segunda edición de *Las Flores del mal* (1861).
10. Nos referimos a su diario titulado *Mi corazón al desnudo*, que responde al reto propuesto por Edgar Allan Poe en sus *Marginalia*. Para que este pequeño libro lograra revolucionar “el mundo entero del pensamiento humano” sólo tendría que cumplir la promesa de su título: “My Heart Laid Bare” que Baudelaire tradujo como “Mon cœur mis à nu”.
11. Del poema en prosa *A una hora de la mañana* que comentaremos a continuación.
12. Según Walter Benjamin (1980), los seres que habitan en el mundo moderno precisan de una “constitución heroica” (92) que les permita, como al poeta, tener un pie en la multitud y otro en la soledad para poder reelaborar su propia experiencia. De acuerdo con Baudelaire (1976), “lo real fantástico de la vida se encuentra singularmente diluido (le fantastique réel de la vie est singulièrement émuoussé)” en los “hombres de negocios (les gens d'affaires)” y en “la mayoría de nosotros (la plupart d'entre nous)” (697), esclavos de una visión utilitarista de la naturaleza. En contraposición, el pintor de la vida moderna “absorbe [lo real fantástico de la vida] sin cesar (M. G. l'absorbe sans cesse)”, contempla la vida sin prisas y aprende a su debido tiempo los medios para expresarla.
13. En “El Pintor de la vida moderna”, Baudelaire define al *dandy* como un ser “indiferente, o que pretende serlo, por política y razón de su casta (Le dandy est blasé, ou il feint de l'être, par politique et raison de caste)” (1976: 691), a la cual pertenecen selectos individuos que comparten “un mismo espíritu de revuelta y provocación (tous participant du même caractère d'opposition et de révolte)” (711). Los caracteriza “una quintaesencia de carácter y una inteligencia sutil respecto a todo el mecanismo moral de este mundo (une quintessence de caractère et une intelligence subtile de tout le mécanisme moral de ce monde)” (691) y representan “el último resplandor de heroísmo en los tiempos de decadencia (le dernier éclat d'héroïsme dans les décadences)” (711). En *Mi corazón al desnudo*, Baudelaire opone la mujer, por su naturalidad y su vulgaridad, al *dandy* (1975: 677). Formando una “armonía general (harmonie générale)” (714), compuesta por sus movimientos, su mirada y sus adornos, la mujer “preside todas las concepciones del cerebro masculino (C'est plutôt une divinité, un astre, qui preside à toutes les conceptions du cerveau mâle)” (713) subyugando el espíritu de quienes la contemplan con el espectáculo más admirable de la vida. De allí la misoginia del *dandy* que busca evadirse de ese “desarreglo de todos los sentidos (dérèglement des sens)”, como diría Rimbaud unos años más tarde.

Traducciones de las citas. Las traducciones son mías. Las cursivas son del texto original

1. *de un elemento eterno e invariable [...] y de un elemento relativo y circunstancial* : d'un élément éternel, invariable [...] et d'un élément relatif, circonstanciel
2. *de desprender de la moda lo que ésta pueda contener de poético en lo histórico y de extraer lo eterno de lo transitorio* : de dégager de la mode ce qu'elle peut contenir de poétique dans l'historique, de tirer l'éternel du transitoire
3. *hombre de mundo* : homme du monde
4. *su dominio [...] su pasión y su profesión [...] casarse con la multitud* : son domaine [...] Sa passion et sa profession [...] épouser la foule
5. *esfinge incomprendida* : sphinx incompris
6. *lector pasivo y bucólico, al sobrio e ingenuo hombre de bien: tira este libro saturnino, orgiástico y melancólico* : Lecteur paisible et bucolique, / sobre et naïf homme de bien, / jette ce livre saturnien, / orgiaque et mélancolique
7. *la belleza eterna y la armonía extraordinaria en las capitales* : l'éternelle beauté et l'étonnante harmonie de la vie dans les capitales
8. *las cosas que huyen* : des choses qui s'enfuient
9. *Gozar de la multitud es un arte [...] tomar un baño de muchedumbre [...] un hada haya insuflado en su cuna el gusto por el travestismo y la máscara, el odio al hogar y la pasión del viaje* : jouir de la foule est un art [...] un bain de multitude [...] une fée a insufflé dans son berceau le goût du travestissement et du masque, la haine du domicile et la passion du voyage
10. *los fundadores de colonias, los pastores de pueblos y los curas misioneros exiliados a los confines del mundo* : Les fondateurs de colonies, les pasteurs de peuples, les prêtres missionnaires exilés au bout du monde, connaissent sans doute quelque chose de ces mystérieuses ivresses
11. *activo y fecundo [...] poblar su soledad [...] estar solo en una multitud ajetreada* : actif et fécond [...] peupler sa solitude [...] être seul dans une foule affairée
12. *inefable orgia [...] santa prostitución del alma que se entrega por completo, poesía y caridad, a lo imprevisible que se muestra y lo desconocido que pasa* : ineffable orgie [...] sainte prostitution de l'âme qui se donne tout entière, poésie et charité, à l'imprévu qui se montre, à l'inconnu qui passe
13. *Yo es todos; Todos es yo* : Moi, c'est tous ; Tous, c'est moi
14. *a pesar de la familia, -y sobre todo entre camaradas, -sentimiento de un destino eternamente solitario* : Malgré la famille, - et au milieu des camarades, surtout, - sentiment de destinée éternellement solitaire
15. *El genio no es más que la infancia reencontrada a voluntad, la infancia dotada ahora para expresarse de órganos viriles y de un espíritu analítico que le permite ordenar la suma de los materiales amasados involuntariamente* : le génie n'est que l'enfance retrouvée à volonté, l'enfance douée maintenant, pour s'exprimer, d'organes virils et de l'esprit analytique qui lui permet d'ordonner la somme de matériaux involontairement amassée
16. *la tiranía de la faz humana* : la tyrannie de la face humaine
17. *caleidoscopio dotado de conciencia que, con cada uno de sus movimientos, representa la vida múltiple y la gracia cambiante de todos los movimientos de la vida [...] un yo insaciable de no-yo [...] imágenes más vivas que la vida misma [...] el enamorado de la vida universal entra en la multitud como en un inmenso reservorio de electricidad* : kaléidoscope doué de conscience, qui, à chacun de ses mouvements, représente la vie multiple et la grâce mouvante de tous les éléments de la vie. C'est un moi insatiable du non-moi [...] images plus vivantes que la vie elle-même [...] l'amoureux de la vie universelle entre dans la foule comme dans un immense réservoir d'électricité
18. *¡Por fin solo! [...] baño de tinieblas* : Enfin ! seul ! [...] bain de ténèbres
19. *disgustado de todos y disgustado [de sí mismo] [...] redimir[se] y enorgullecer[se] un poco en el silencio y la soledad de la noche. ¡Almas de aquellos que he amado, almas de*

aquellos que he cantado, denme fortaleza, ayúdenme, aléjenme de la mentira y de los vapores corruptores del mundo! ¡Y tú, Señor y Dios mío! ¡otórgame la gracia de producir algunos bellos versos que me prueben a mí mismo que no soy el último de los hombres, que no soy inferior a aquellos que desprecio! : Mécontent de tous et mécontent de moi [...] me racheter et m'enorgueillir un peu dans le silence et la solitude de la nuit. Âmes de ceux que j'ai aimés, âmes de ceux que j'ai chantés, fortifiez-moi, soutenez-moi, éloignez de moi le mensonge et les vapeurs corruptrices du monde, et vous, Seigneur mon Dieu ! accordez-moi la grâce de produire quelques beaux vers qui me prouvent à moi-même que je ne suis pas le dernier des hommes, que je ne suis inférieur à ceux que je méprise !

20. *casi nada [...] la historia de esta mujer, o más bien su leyenda, que algunas veces [se] cuenta [a sí mismo] llorando [...] una mujer madura, ya con arrugas, pobre, siempre inclinada sobre alguna cosa y que no sale nunca de casa [...] de haber vivido y sufrido más en otros que en [sí mismo]* : presque rien [...] l'histoire de cette femme, ou plutôt sa légende, et quelquefois je me la raconte à moi-même en pleurant [...] une femme mûre, ridée déjà, pauvre, toujours penchée sur quelque chose, et qui ne sort jamais [...] d'avoir vécu et souffert dans d'autres que moi-même

21. *la necesidad de salir de sí mismo* : Le besoin de sortir de soi

22. *ese hueco negro y luminoso [donde] vive la vida, sueña la vida y sufre la vida [...] profundo [...] misterioso [...] fecundo [...] tenebroso [...] deslumbrante [...] ¿Qué importa lo que puede ser o no ser la realidad puesta fuera de mí, si ella me ha ayudado a vivir, a sentir que existo y [a sentir] lo que soy?* : Dans ce trou noir ou lumineux vit la vie, rêve la vie, souffre la vie [...] profond [...] mystérieux [...] fécond [...] ténébreux [...] éblouissant [...] Qu'importe ce que peut être la réalité placée hors de moi, si elle m'a aidé à vivre, à sentir que je suis et ce que je suis ?

23. *deseo [que] desgarra [...] una explosión en las tinieblas [...] luna arrancada del cielo, vencida y rebelada, que las brujas de Tesalia obligan a danzar sobre la hierba aterrizada* : désir déchire [...] une explosion dans les ténèbres [...] lune [...] arrachée du ciel, vaincue et révoltée, que les Sorcières thessaliennes contraignent durement à danser sur l'herbe terrifiée

24. *presa [...] lo desconocido [...] lo imposible* : proie [...] l'inconnu [...] l'impossible

25. *El deseo de morir lentamente bajo su mirada* : le désir de mourir lentement sous son regard

26. *la dulzura que fascina y el placer que mata* : la douceur qui fascine et le plaisir qui tue

27. *su amor excesivo a las cosas visibles, tangibles y condensadas en su estado plástico [...] el reino impalpable [...] Amo apasionadamente la pasión* : son amour excessif des choses visibles, tangibles, condensées à l'état plastique [...] le royaume impalpable [...] J'aime passionnément la passion

28. *calle ensordecedora [...] gran duelo, dolor majestuoso* : rue assourdissante [...] en grand deuil, douleur majestueuse

29. *en busca de un desconocido cuya fisionomia entrevista lo había, en un parpadeo, fascinado* : à la recherche d'un inconnu dont la physionomie entrevue l'a, en un clin d'œil, fasciné

30. *Ángel o Sirena, ¡qué importa! Si vuelves [...] el universo menos horrible y los instantes menos pesados* : Ange ou Sirène / Qu'importe, si tu rends [...] / L'univers moins hideux et les instants moins lourds ?

31. *Del poema El Balcón, los momentos dichosos* : les minutes heureuses

32. *Del poema La cabellera, el vino del recuerdo* : le vin du souvenir



ISSN 2007-4654
ISSN en ligne 2260-8109

Synergies Mexique n° 12 - 2022 p. 71-77

L'alternative camusienne au nihilisme moderne

Luis Arturo Velasco Reyes

Colegio de Ciencias y Humanidades (CCH-UNAM), Mexique

luisvr@live.com.mx

<http://orcid.org/0000-0002-2106-8878>

Reçu le 31-07-2022 / Évalué le 10-10-2022 / Accepté le 31-10-2022

Résumé

Le XX^e siècle en Europe est marqué par un processus de sécularisation qui a abouti à de nombreuses recherches d'un nouvel ordre, parmi lesquelles on compte le modernisme esthétique, mais aussi les mouvements fascistes. Devant ces alternatives qui tentaient de récupérer le lien avec le sacré, le divin et l'absolu, Albert Camus élude l'importance du religieux et se concentre sur la condition humaine et les raisons de son existence dans un monde sécularisé et, par conséquent, privé de sens. Cet article expose les éléments avec lesquels Camus affronte le non-sens de la vie sans tomber dans le nihilisme ainsi que les moyens par lesquels il entreprend la défense de la dignité humaine.

Mots-clés : existentialisme, absurde, modernisme, nihilisme

La alternativa camusiana al nihilismo moderno

Resumen

El siglo XX en Europa está marcado por un proceso de secularización que desembocó en numerosas búsquedas de un nuevo orden, entre las cuales se encuentran el modernismo estético, pero también los movimientos fascistas. Ante estas alternativas que intentaban recuperar el lazo con lo sagrado, lo divino y lo absoluto, Albert Camus hace a un lado la importancia de lo religioso y se concentra en la condición humana y las razones de su existencia en un mundo secularizado y, en consecuencia, privado de sentido. Este artículo expone los elementos con los cuales Camus afronta el no-sentido de la vida sin incurrir en el nihilismo, y por qué medios emprende la defensa de la dignidad humana.

Palabras clave: existencialismo, absurdo, modernismo, nihilismo

The Camusian Alternative to Modern Nihilism

Abstract

The 20th century in Europe is marked by a process of secularization that led to numerous quests for a new order, among which we count the aesthetic modernism,

but also fascist movements. Opposite to these alternatives that tried to recover the connection with the sacred, the divine and the absolute, Albert Camus leaves aside the importance of the religious and focuses on the human condition and man's reason of existence in a world that is secularized, and, therefore, deprived of sense. This paper presents the elements with which Camus faces to the senselessness of life without incurring in nihilism, and the means by which he undertakes the defense of the human dignity.

Keywords: existentialism, absurd, modernism, nihilism

Introduction : les temps modernes

La période dite moderne se caractérise par un processus de rationalisation, industrialisation, urbanisation et développement de la bourgeoisie et du capitalisme, qui ont abouti à une sécularisation de la société occidentale du XX^e siècle. En effet, ce culte du progrès laisse irrémédiablement de côté la pensée mythico-religieuse des temps prémodernes, de telle sorte que Friedrich Nietzsche déclare, au sein de la société du XIX^e siècle, que Dieu est mort (2014 : 533), et Max Weber parle, en 1917, d'un monde désenchanté (2004 : 30).

La modernité remplace quelques éléments religieux par le progrès et la science, qui commencent à occuper la place des lois divines. Dans la deuxième moitié du XIX^e siècle, Nietzsche exprimera déjà un point de vue plutôt pessimiste à ce propos. Après la mort de Dieu, il advient, pour lui, un monde bouleversé et décadent dont les valeurs doivent être reformulées. L'instabilité de ces valeurs, certes, permet d'envisager une existence nihiliste dans laquelle la religion n'a aucun poids, mais la science et le progrès non plus. Il faut trouver alors une manière de redonner une stabilité à un monde chaotique.

Concentrés sur la dégradation de la pensée mythico-religieuse du rationalisme moderne, plusieurs intellectuels du XX^e siècle se sont dédiés à la régénérescence de la magie et des mythes. Il y a eu un élan dans les études en histoire des religions (Coomaraswamy, Eliade, Pettazzoni, Jung) visant, si on s'en tient à la définition de Weber, à un procès de réenchantement du monde. Leur intention était de montrer que la transcendance, empêchée par la sécularisation moderne, est toujours atteignable à partir de certaines expériences, notamment religieuses et esthétiques, qui lieraient l'être humain à une réalité sacrée et absolue. Ainsi, ces perspectives perdent de vue en quelque sorte la réalité tangible, immédiate et profane. La condition humaine n'est revendiquée que pour sa capacité d'entrer en contact avec d'autres formes de réalité (par des moyens érudits dans la plupart des cas). Une telle pensée s'est matérialisée enfin dans les mouvements collectifs du XX^e siècle. Le fascisme et le nazisme, par exemple, ont su transposer les éléments mythiques nationaux à leurs idéologies, et ont lutté pour une mythologisation de l'histoire par le biais de la guerre.

Cette tendance à négliger le monde matériel explique l'importance de l'œuvre philosophique d'Albert Camus. Issue aussi d'un malaise existentiel vis-à-vis du nihilisme moderne, la pensée de Camus ne se distrait ni dans des réalités suprêmes ni dans des expériences transcendantes. Au lieu de réenchanter un monde sécularisé, sa plus grande préoccupation consiste à préserver et sauvegarder la dignité humaine, accordant ainsi un sens terrestre, anthropocentrique, à l'existence.

Cet article aspire à montrer les moyens principaux grâce auxquels Camus envisage de faire face au nihilisme de la modernité. Nous verrons comment, au lieu de surpasser la condition nihiliste à travers des fictions transcendantes, il se limite à proposer une attitude d'acceptation du non-sens de la vie qui n'équivaut absolument pas à une résignation passive. Au contraire, accepter une vie dénuée de sens exige une lutte perpétuelle pour soi et pour les autres ; ce qui mène à une revalorisation éthique, humaine et solidaire d'un monde désenchanté.

L'absurde

L'idée d'une existence privée de sens est un élément capital de l'œuvre de Camus depuis 1942, illustrée par *Le mythe de Sisyphe*. Dans ce livre, il n'aborde pas ladite question à partir de la mort de Dieu ni de la décadence du monde moderne, mais à partir de ce qu'il considère le *seul* problème philosophique vraiment sérieux : le suicide. Il est possible de prendre cette assertion comme la contestation de certains courants philosophiques, trop occupés par leurs entreprises de réenchantement au point de négliger l'implication première d'une vie dénuée de sens, consistant à se demander si celle-ci vaut la peine d'être vécue. Il est facile de comprendre que, s'il considère comme *futile* la découverte de Galilée, c'est parce que tout ce qui nous est supérieur est, en même temps, complètement vain.

Le suicide correspond pourtant à la conscience du caractère insensé de la vie, de son absurdité, d'où Camus tire le nom du concept existentialiste de *l'absurde*. L'absurde, pour lui, équivaut à un sentiment de *divorce entre l'homme et sa vie, l'acteur et son décor* (2013c : 257), qui font de l'être humain un étranger dans son univers. Nonobstant, Camus n'estime pas pertinent de soulager ce malaise par le biais d'un réenchantement : l'absurde est la première vérité qui surgit dans un monde privé d'illusions et il faut donc s'y accrocher en toute lucidité. Préserver ce malaise est la condition *sine qua non* de la confrontation souhaitée. Ceci n'équivaut pas à se résigner, tout au contraire, l'absurde exige une insatisfaction et un refus constants.

Nous notons cependant ici un mouvement qui pourrait sembler contradictoire. L'angoisse provoquée par le sentiment de l'absurde donne origine à une conscience

qui le refuse, mais dont le but est de le préserver. La vie devient ainsi une lutte perpétuelle qui mène l'être humain à adopter ce refus, *la révolte*, comme sa propre raison d'être vivant. *Vivre, c'est faire vivre l'absurde* (2013c : 285). Chez Camus, il est donc essentiel d'appréhender avec prudence un monde privé de sens. Le non-sens doit être nuancé. Cette brève explication dans les *Lettres à un ami allemand* expliquerait ses mots :

(...) pour tout dire, vous avez choisi l'injustice, vous vous êtes mis avec les dieux [...]. J'ai choisi la justice au contraire, pour rester fidèle à la terre ! Je continue à croire que ce monde n'a pas de sens supérieur. Mais je sais que quelque chose en lui a du sens et c'est l'homme, parce qu'il est le seul être à exiger d'en avoir (2013d : 484).

L'éthique

Étant donné que l'absurde n'essaie pas d'accorder un sens transcendantal à l'existence, il anéantit tout espoir dans le pouvoir divin. L'être humain accepte dès lors la responsabilité de ses actes, niant le libre arbitre et revendiquant sa liberté d'action. Opter pour la vie malgré son non-sens implique une inversion par rapport aux pensées modernistes du XX^e siècle, mais aussi une problématique morale : qu'est-ce qu'il est permis de faire dans un monde où l'autorité divine est devenue obsolète ?

En 1951, Camus répondra à cette problématique dans son œuvre *L'homme révolté*, où il développe les conséquences du sentiment de l'absurde. Puisque celui-ci est issu d'un malaise qui mène facilement au nihilisme, il conçoit alors le suicide comme une négation de soi. Il insiste pourtant sur un autre type de négation, négligée quelques années auparavant dans *Le mythe de Sisyphe* : la négation des autres, qui englobe le meurtre. Certes, *Si l'on ne croit à rien, si rien n'a de sens et si nous ne pouvons affirmer aucune valeur, tout est possible et rien n'a d'importance*, (2013b : 849). Ne voulant accepter une telle ignominie, Camus se demande comment se conduire dans un monde absurde.

À ce sujet, Camus reste *fidèle à la terre*, et étend l'origine de la révolte à une valeur, inhérente à tout être humain, qu'il trouve digne de sauver et de faire respecter, et qui devient dorénavant un *bien suprême* (2013b : 855). La révolte est alors imprégnée par ce bien, ce qui la rend, en quelque sorte, collective. Il y a une raison d'agir qui surpasse les individus, car elle appartient à l'humanité entière. *Pourquoi se révolter*, se demande Camus, *s'il n'y a, en soi, rien de permanent à préserver ? C'est pour toutes les existences en même temps que l'esclave se dresse [...]* (2013b : 856). Voici la nature solidaire de toute révolte, une caractéristique

qui lui est indispensable : une *sorte de solidarité qui naît dans les chaînes* (2013b : 857), c'est-à-dire, dans ce refus d'une condition humaine ouvertement injuste.

Camus mentionne aussi la solidarité dans sa nouvelle *Jonas ou l'artiste au travail* dont la fin résume la dichotomie qui caractérise la pensée de l'auteur : *solitaire ou solidaire* (2013a : 1304). Il ne s'agit pas ici d'une contradiction ni d'un choix dans lequel une option exclurait l'autre. En effet, le grand problème pour Camus est de trouver l'équilibre entre les deux afin d'arriver à être pour les autres sans se trahir soi-même. Ceci coïncide avec sa préoccupation pour le meurtre, qui est le trait principal de ce qu'il appelle *le temps des idéologies* (2013b : 848), notion qui ferait allusion aux mouvements collectifs tels que le nazisme, le fascisme ou le communisme. Son impossibilité –volontaire– d'adhérer à un parti lui a même valu la colère de son ancien ami, Jean-Paul Sartre, qui l'a taxé d'abstentionniste dans une lettre publiée dans *Les temps modernes* en 1952.

Ce n'est pas une surprise s'il reproche à son ami allemand d'avoir *trouvé plus commode [...] qu'un autre pensât pour [lui] et pour des millions d'Allemands ; d'avoir choisi l'injustice et de s'être mis avec les dieux* (2013d : 484). La soif de transcendance est donc la cause de l'échec des mouvements de son siècle : *la révolution du XXe siècle [...] part de l'absolu pour modeler la réalité. La révolte, inversement, s'appuie sur le réel pour s'acheminer dans un combat perpétuel vers la vérité [...] Si elle veut une révolution, elle la veut en faveur de la vie, non contre elle. C'est pourquoi elle s'appuie d'abord sur les réalités les plus concrètes* (2013b : 1073, 1074).

Il est nécessaire d'être solitaire et solidaire afin de lutter contre les fictions transcendantales qui alimentent la notion de l'absolu. L'important, c'est de combattre les forces destructrices qui nous rongent au-dedans et qui menacent les autres :

Nous portons tous en nous nos bagnes, nos crimes et nos ravages. Mais notre tâche n'est pas de les déchaîner à travers le monde ; elle est de les combattre en nous-mêmes et dans les autres. La révolte [...] est au principe de ce combat. Mère des formes, source de vraie vie, elle nous tient toujours debout dans le mouvement informe et furieux de l'histoire. (2013b : 1076).

L'amour

En tant que base de toute révolution, la dichotomie solitaire-solidaire nous guide vers le dernier sujet de cet article : l'amour. Dans ce sens, il est possible de déduire que Camus aime la vie malgré sa nature dérisoire. Il faut clarifier qu'on parle ici

d'un amour que Camus avait défini plusieurs fois et qui comprend une forme de lutte. Juste comme la révolte qui accepte et refuse en même temps, l'amour doit aller de pair avec un esprit critique, une sincérité et une conscience qui soient capables de modeler l'être aimé sans l'anéantir. Quand son ami allemand affirme qu'il aime son pays alors que Camus n'aime pas le sien, Camus répond :

Il est des moyens qui ne s'excusent pas. Et je voudrais pouvoir aimer mon pays tout en aimant la justice. [...] « Vous n'aimez pas votre pays ! » Quand je pense aujourd'hui à ces mots, j'ai dans la gorge quelque chose qui se serre. Non, je ne l'aimais pas, si c'est ne pas aimer que de dénoncer ce qui n'est pas juste dans ce que nous aimons, si c'est ne pas aimer que d'exiger que l'être aimé s'égale à la plus belle image que nous avons de lui (2013d : 471).

Il y a une action capable de transmettre cet amour pour le réel, un amour qui n'est pas fasciné par des mondes illusoires, absolus et divins, et qui rejette ce qui dénigre la réalité : c'est l'art, *ce mouvement qui exalte et nie en même temps [...] exigeance d'unité et refus du monde* (2013b : 1040). Sa force fabricatrice d'univers le rend égal à la révolte, qui construit un monde hors des modèles transcendants et qui dépouille Dieu de son autorité sur la création. En parlant de Proust, Camus dit : *il a démontré que l'art romanesque refait la création elle-même, telle qu'elle nous est imposée et telle qu'elle est refusée. Sous l'un de ses aspects au moins, cet art consiste à choisir la créature contre son créateur. Mais plus profondément encore, il s'allie à la beauté du monde ou des êtres contre les puissances de la mort et de l'oubli. C'est ainsi que sa révolte est créatrice* (2013b : 1051).

Ce n'est pas par hasard que Camus accompagne son œuvre philosophique d'une œuvre littéraire tout aussi fertile : *L'étranger*, publié en 1942 (la même année que *Le mythe de Sisyphe*), *La peste*, publié en 1947, ou *L'exil et le royaume* en 1957, sont quelques exemples de la manière dont l'art littéraire est capable de montrer, en leur donnant vie, le sentiment et la notion de l'absurde. Les romans, les pièces théâtrales et les nouvelles de Camus mettent en évidence les tensions entre la création et la récréation, le soi et les autres, le non-sens de la vie et le sens esthétique de la révolte.

Voilà pourquoi, contrairement à d'autres écrivains de la modernité qui envisageaient de surpasser le nihilisme à travers la récupération de la pensée et de l'expérience mythique, Camus se concentre sur une valeur humaine inhérente à la dignité de l'être humain : sa capacité de lutter pour les autres. Ceci serait la seule forme digne de transcendance, le seul engagement qui pourrait vraiment changer le monde. Le sentiment d'injustice inhérent à la révolte ne peut que donner naissance à une *folle générosité* dont l'honneur est *de ne rien calculer, de tout distribuer à*

la vie présente et à ses frères vivants [...] Et cette vraie générosité envers l'avenir consiste à tout donner au présent (2013b : 1078). En ce sens, les actes destructifs qui attaquent l'humanité sont bannis de la conscience révoltée. *La fin justifie les moyens ?* nous demande Camus, au sein d'un siècle de collectivités, d'engagements politiques, de guerres nées de la défense de l'absolu. *Cela est possible*, répond-il. *Mais qui justifiera la fin ? À cette question, que la pensée historique laisse pendante, la révolte répond : les moyens* (2013b : 1069).

Les nombreuses tensions —et non pas contradictions— dans la pensée de Camus nous aident à comprendre pourquoi une œuvre qui s'oppose aux mouvements politiques peut être considérée aussi engagée avec son moment historique. Le mouvement de la révolte, qui abandonne l'espoir sans désespérer, qui prend et refuse, qui lutte pour soi sans se confondre avec les autres, qui trouve sa cause dans son non-sens, est enfin conciliateur. Dans un monde vidé de divinité, l'être humain est capable de trouver alors la plénitude dans la lutte constante qui le rend libre. C'est pourquoi le châtement terrible, inhumain et éternel de Sisyphe — qui représente assez bien l'angoisse de notre condition absurde— acquiert enfin un sens indifférent à la volonté des dieux. Ainsi, selon les propres termes de Camus, *Il faut imaginer Sisyphe heureux* (2013c : 328).

Bibliographie

- Camus, A. 2013a. *Jonas ou l'artiste au travail. Œuvres*. Lonrai : Gallimard, p. 1284-1304.
Camus, A. 2013b. *L'homme révolté. Œuvres*. Lonrai : Gallimard, p. 845-1095.
Camus, A. 2013c. *Le mythe de Sisyphe. Œuvres*. Lonrai : Gallimard, p. 251-340.
Camus, A. 2013d. *Lettres à un ami allemand. Œuvres*. Lonrai : Gallimard, p. 467-493.
Nietzsche, F. 2014. *La ciencia jovial*. Barcelone: Gredos, p. 305-607.
Weber, M. 2004. « Science as a Vocation ». *The Vocation Lectures*. Indianapolis: Hackett Publishing Company.



ISSN 2007-4654
ISSN en ligne 2260-8109

Synergies Mexique n° 12 - 2022 p. 79-92

Rêve et rêverie dans la poésie contemporaine innue : le cas de *Nipimanitu, l'esprit de l'eau*

Bruno Armendáriz Torroella

Universidad Jean Moulin, Lyon 3, France

brunoarmentorroella@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8817-5646>

Roberto Correa Alfaro

Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, Mexique

roberto.correa.alfaro@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8902-5076>

Reçu le 02-08-2022 / Évalué le 10-10-2022 / Accepté le 08-11-2022

Résumé

À travers une mise en dialogue entre la fonction des rêves chez les Innus et les concepts de rêverie et de représentation symbolique proposés par Gaston Bachelard et Gilbert Durand, respectivement, nous pouvons remarquer dans le recueil poétique *Nipimanitu, l'esprit de l'eau*, de Pierrot Ross-Tremblay, une reprise mythologique qui offre une vision onirique à la fois moderne et ancestrale, dont la dimension esthétique laisse entrevoir l'arcane et l'intimité d'un savoir ancien. À ce sujet, une double approche, conceptuelle et culturelle, nous permet de mieux comprendre cette tentative contemporaine.

Mots-clés : poésie innue, rêverie, représentation symbolique

Sueño y ensoñación en la poesía innu contemporánea: el caso de *Nipimanitu, l'esprit de l'eau*

Resumen

A través del diálogo entre la función de los sueños en la cultura Innu y los conceptos de la ensoñación y la representación simbólica propuestos por Gaston Bachelard y por Gilbert Durand, respectivamente, es posible apreciar en el poemario *Nipimanitu, l'esprit de l'eau* escrito por Pierrot Ross-Tremblay el resurgimiento de una tradición mitológica que ofrece una visión onírica, tanto moderna como ancestral, en la cual la dimensión estética deja entrever lo que hay de arcano y de íntimo del saber antiguo. A este respecto, el artículo propone una doble revisión tanto conceptual como cultural que nos permite entender de mejor forma esta manifestación de poesía innu contemporánea.

Palabras clave: poesía innu, ensoñación, representación simbólica

**Dreams and *rêverie* in innu contemporary poetry:
the case of *Nipimanitu, l'esprit de l'eau***

Abstract

Through a dialogue between the dreams function in the innu culture, and the *rêverie* and symbolic representation concepts proposed by Gaston Bachelard and Gilbert Durand respectively, it is possible to observe in Pierrot Ross-Tremblay's *Nipimanitu, l'esprit de l'eau* the emergence of a mythological grounding that offers an oneiric vision, as modern as it is ancestral, in which the aesthetic dimension allows to catch a glimpse of what is arcane and intimate in ancient knowledge. On such matter, this article proposes a double examination, both cultural and conceptual, that allows a better understanding this manifestation of innu contemporary poetry.

Keywords: innu poetry, *rêverie*, symbolic representation

Introduction¹

Aujourd'hui la littérature autochtone commence à être revalorisée dans le domaine de la critique grâce à l'émergence des autrices et des auteurs tels que Joséphine Bacon, Marie-Andrée Gill, Natasha Kanapé Fontaine, Naomi Fontaine, Jean Sioui et Louis-Karl Picard-Sioui, dont la poésie résonne avec une énorme puissance revendicatrice en faveur de la culture et des mœurs innues. C'est Jean Roussel qui entrevoit dans cette nouvelle vague d'écrivains littéraires autochtones le point culminant d'un engagement chez les peuples des Premières Nations qui a eu lieu au début des années 1970 et qu'il nomme le « retour à la tradition » (2018 : 101). Cette résurgence, en tant que déclaration politique et socioculturelle, a réveillé l'intérêt des études décoloniales en raison, notamment, de sa nature défensive et proactive face à l'épistémologie occidentale, considérée comme hégémonique². Il va sans dire que cette approche a été très bénéfique, voire qu'elle a fondé l'appréciation académique actuelle qui veut appréhender la résurgence autochtone comme une *posture personnelle et collective de résistance et de créativité, nourrie à une tradition contextualisée et actualisée* (Roussel, 2018 : 119). Ce qu'il faut retenir de cette citation, c'est la double condition de la littérature autochtone contemporaine qui représente une posture subversive dans la mesure où elle cherche à diffuser la poétique des peuples opprimés, mais qui est, simultanément, un élan artistique. Pourtant, il s'avère que les tournures revendicatrices de la littérature amérindienne ont privilégié les discours analytiques au détriment du déploiement esthétique, ce qui tend à dénaturer l'expression autochtone³. Par rapport à ce problème, Julie Nadeau Lavigne signale :

La question n'est pas d'émanciper la littérature autochtone de ses considérations politiques, mais plutôt de considérer la valeur littéraire des œuvres et

non pas uniquement leur caractère revendicateur. En nous contentant d'étudier leurs stratégies de résistance face au colonialisme, nous les plaçons en situation de réaction continuelle, dans une posture épuisante qui laisse bien peu de place à l'art (2012 : 21).

En effet, pour éviter de réduire la poésie innue à une lutte permanente contre les cultures dominantes, nous insistons, dans cet article, sur l'univers sensible de *Nipimanitu*. Pour ce faire, nous basons notre réflexion sur les théories de l'imaginaire établies par Bachelard et par Durand ainsi que sur la construction d'une énonciation *rêveuse* des onirismes, sans pour autant ignorer le substrat mythologique et spirituel autochtone sous-jacent à sa représentation poétique.

1. La spiritualité innue et les rêves

Pour parler des rêves chez les Innus, il faut faire, tout d'abord, quelques remarques par rapport à leur religion et à leur monde mythique, car la fonction et l'appréciation des songes sont étroitement liées à la cosmogonie et à la cosmovision ancestrales promues par les membres des communautés autochtones. Une première notion fondamentale pour saisir le savoir ancestral correspond à celle du Grand-Esprit, qui est, d'après la pensée innue, le Créateur et le Contrôleur de l'univers. Étant donné que cet être suprême est essentiellement abstrait, à savoir incorporel, informe et invisible, la culture innue a dû adopter, afin de représenter son existence, des emblèmes concrets appartenant à la nature. Le soleil est un exemple fréquent de ce phénomène dérivé très souvent d'un exercice tant contemplatif que méditatif des dynamiques vitales établies dans l'écosystème où ils habitaient : les Innus, fondés sur leurs observations, attribuaient au resplendissement du soleil des propriétés bienfaisantes grâce auxquelles la vision, l'abondance des forêts et des animaux, l'abri et la subsistance étaient possibles ; de sorte qu'ils priaient et remerciaient l'Astre-Grand-Esprit pour tout ce qu'il donnait⁴. La correspondance entre les caractéristiques du soleil et celles du Grand-Esprit est d'autant plus forte que l'activité solaire et celle du Grand-Esprit sont expansives et indispensables : elles influent sur le monde animal et sur le monde végétal, voire le monde minéral ; c'est pour cette raison que, selon le savoir innu, les êtres du monde physique acquièrent, à partir du Grand-Esprit, un *manitu*, c'est-à-dire, une vitalité propre à chaque espèce. Un phénomène que Bernard Assiniwi explique ainsi : *l'esprit dont [les] ancêtres dotaient les choses était une reconnaissance de la vie de ces choses. Donner un esprit à un arbre est lui reconnaître la vie. Le Manitou des arbres est l'esprit des arbres et non le Dieu des arbres* (Thévenet, 2021 : 40). En reprenant cette même idée, Laure-Anne Thévenet voit dans la cosmovision innue une sorte d'animisme selon lequel les Autochtones manifestent une *attitude*

consistant à attribuer aux choses une âme analogue à l'âme humaine (2021 : 40). Ainsi le Grand-Esprit se révèle comme un être omniprésent, source de la vie et de l'interaction entre les êtres vivants, et en même temps, comme un être multiforme dans le domaine de la représentation qui exalte sa condition bienfaisante⁵ grâce à ses élans créateurs et à sa « générosité ».

En outre, une grande partie de la spiritualité innue réside dans le contact avec le Grand-Esprit, ou avec le monde d'en haut, qui est contraire au monde terrestre. D'après Yvette Barriault *quatre éléments ont paru symboliser les liens entre [ces] deux mondes : les montagnes, les arbres, les rêves et les queues* (1971 : 47). Dans le cadre de cet article, nous n'aborderons que le troisième en raison de sa nature énigmatique ainsi que pour l'importance que les Innus donnent à ceux-ci étant donné la relation qu'ils entretiennent avec l'âme. La culture innue, comme la plupart des cultures amérindiennes, conçoit l'existence d'une âme double qui est constituée d'une âme *attachée* au corps grâce à laquelle nous sommes capables de nous déplacer et d'éprouver une conscience, et d'une âme séparée qui se manifeste pendant l'état de sommeil ou d'inconscience et nous permet d'errer dans l'espace, dans des lieux lointains, parfois dans le royaume des morts (Hultkrantz, dans Barriault, 1971). En effet, parmi les possibilités oniriques innues se trouvent la communication (ou communion) avec les morts, la découverte prémonitoire et la révélation de chasse ; le songe, en tant qu'expression de l'âme, sert de guide et de conseiller aux rêveurs pour qu'ils puissent atteindre leurs buts personnels et qu'ils puissent, à travers ces succès, favoriser la communauté. Toutefois, si le rêveur néglige le message du songe, l'âme se révoltera vraisemblablement contre la communauté en provoquant des malheurs, des maladies et même des famines (Thévenet, 2021). C'est pourquoi la signification des rêves est considérée comme un élément sacré par rapport à la subsistance et à la préservation du savoir ancestral, dont la pratique d'interprétation était, cependant, quotidienne, comme l'a signalé Joséphine Bacon : *les rêves couvraient presque entièrement les aspects de la vie quotidienne des Amérindiens, et [que] l'apprentissage des techniques d'interprétation aussi bien que de mise en état de disponibilité faisait partie intégrante de l'éducation et de l'instruction données aux enfants et aux adolescents* (Bradette, 2020 : 185).

Il est intéressant de remarquer que cette formation autochtone trouve son noyau dans l'oralité, de sorte que les rêves n'étaient pas seulement importants en vertu de leur signification, mais aussi de leurs récits, de l'échange verbal qu'ils entretenaient entre les membres de la communauté. De cette manière, le rêve s'affirmait comme une expérience intime dans la mesure où l'activité onirique laissait entrevoir une relation singulière et personnelle entre le rêveur innu et les esprits, mais aussi

comme une dynamique de socialisation qui encourageait la cohésion entre les concitoyens. À cet égard, Dorothy Eggan constate la fonction individuelle et collective du rêve dans une autre culture amérindienne : *en plus de l'instruction soigneuse et délibérée qui caractérisait chaque étape dans la vie des Hopi, les mythes, les rêves et les expériences de chacun étaient racontées encore et encore, de telle façon que la fantaisie et la narration jouaient un rôle vital dans le monde Hopi*⁶ (1955 : 446). À partir de cette remarque, nous pouvons constater la fusion effective entre le monde onirique et l'état de veille chez les cultures autochtones ; néanmoins, il faut nuancer le concept de *fantasy/fantaisie* proposé par Eggan, dans le sens où les catégories de l'extraordinaire utilisées par la critique occidentale peuvent créer des confusions face aux perspectives innues de l'expérience : chez les cultures amérindiennes, nous ne pouvons pas identifier une véritable distinction entre le réel (ce que la culture occidentale appelle *la normalité*, la réalité ordinaire) et l'irréel (ce que le rationalisme hégémonique qualifie très souvent de chimérique ou illusoire) ; en fait, les Innus considèrent que les rêves et les visions sont des événements à caractère heuristique et, par conséquent, ils sont aussi valables que la réalité ordinaire dans la construction du savoir, de sorte que, lorsque nous parlons de l'expérience chez la plupart des peuples autochtones, nous devons tracer une continuité, même une complémentarité entre l'onirisme et la conscience propre à l'état de veille.

2. Poésie, rêverie et imagination symbolique

Sous l'optique des études anthropologiques, nous avons vu que les manifestations de la vie latente chez les Innus sont soumises à un cadre collectif réglé par un système de croyances ; dans ce sens, le rêve est conçu en fonction des rapports avec le monde invisible. Mais que devient le rêve lors de son écriture ? Au moment où les évocations oniriques franchissent le seuil littéraire, les contenus déployés sur la page acquièrent une valeur expressive différente ; or cela ne veut pas dire que le rêve dans un texte littéraire ignore complètement le réseau de significations que la culture autochtone lui apporte, au contraire, ce substrat mythologique persiste. Il est donc nécessaire d'intégrer à nos considérations la valeur artistique des rêves, dans le domaine de la production poétique. C'est en privilégiant tant la forme que le contenu, en dépassant la narration orale du rêveur à la communauté pour aboutir à l'écriture personnelle (où le langage fixe la projection des images agissantes aux tréfonds de l'intérieur), en allant à la rencontre d'autres subjectivités, que le rêve atteint une valeur esthétique qu'il faut explorer pour mieux comprendre la poésie innue contemporaine.

En ce qui concerne la poétique des rêves, la théorie littéraire n'arrive pas complètement à détacher l'interprétation de la psychanalyse ; certes, il y a des accords sur les postulats essentiels, comme Gaston Bachelard l'a déjà constaté : *Nous croyons que nos rêveries peuvent être la meilleure école de la psychologie des profondeurs* (1968 : 64). Cette notion préconise l'existence d'un royaume intérieur, enseveli sous la surface de la conscience. D'après cette idée, les contenus formés dans les *profondeurs* ne transmettent pas un savoir codifié par l'arrangement de l'intellect ; bien au contraire, l'arbitre des forces *rêveuses* impose une structure paradigmatique aux songes, et cette note est le fondement de sa distinction.

Tout d'abord, Bachelard reconnaît l'existence d'un « langage de la rêverie » qui s'oppose au « langage de la vie claire ». Ce trait nous permet d'identifier une caractéristique essentielle de l'esthétique des rêves dans la poésie : ils se produisent sous l'influence d'un état reposé où la rigueur de la cohérence est supprimée pour que l'afflux spirituel émerge sans obstacles. Cette démarche laisse des traces dans l'expression linguistique, de telle sorte que les mots reproduisent les effets de la rêverie ; c'est-à-dire, de la libération sémantique provoquée par la lucidité divagante propre à l'assoupissement de la conscience : *la rêverie n'est pas un vide d'esprit. Elle est bien plutôt le don d'une heure qui connaît la plénitude de l'âme* (1968 : 70). C'est précisément par le moyen de ce calme plein que le « cogito du rêveur », à savoir l'immersion dans le langage – dans la sonorité, dans les propriétés plastiques et sensibles des mots – a lieu. Ce nouveau *cogito*, caractérisé par un état constant d'émerveillement, flexibilise la production linguistique en la libérant des « rivalités virtuelles » (1968 : 69). En fait, Bachelard précise que *les rêveries nous font connaître le langage sans censure. Dans la rêverie solitaire, nous pouvons nous dire tout à nous-mêmes* (1968 : 64). Suivant cette idée, le langage dénué de censure est une manière d'établir un contact avec l'intime qui nous dévoile ses prairies cachées, envahies d'ambiguïté et d'imprécision.

Le poème résulte alors d'une communion entre l'activité intérieure de l'être et sa manifestation concrète par la voie des mots structurés de manière à leur faire évoquer l'assimilation de l'expérience intime synthétisée en images. À cet égard, Gilbert Durand explique la fonction du poème comme une espèce de pont *dans le langage poétique l'on retrouve le croisement entre une découverte objective et l'enracinement de cette découverte dans le plus obscur de l'individu biologique*⁷ (1968 : 79). De cette façon, Bachelard et Durand s'accordent sur le fait que le poème devient le genre littéraire capable de transmettre ce qui reste caché dans l'individu : l'activité poétique manifeste, pour Bachelard, une *volonté d'observation* qui reste toujours intense et pénétrante vis-à-vis de l'objet de curiosité, dont l'abstraction invite le poète à construire une représentation symbolique – en termes de

l'imagination durandienne, dans laquelle ce qui était auparavant intransmissible devient suggéré, insinué, *rêvé*. Ainsi le poème se révèle comme l'« épiphanie d'un mystère » (Durand, 1968 : 15) qui met en lumière les secrets de l'objet poétique.

Au regard de ces réflexions, nous pouvons constater que la rêverie et les symboles qu'elle éveille impliquent un mouvement dialectique entre l'extérieur et l'intime, entre ce qui est bien connu et ce qui demeure caché. À ce sujet, la production symbolique montre, comme Durand l'a remarqué, trois dimensions concrètes : la dimension cosmique, étant donné que le poète extrait sa représentation du monde visible, la dimension onirique car les rêves constituent la matière primordiale de la biographie intime, et la dimension poétique puisque la représentation est rendue possible grâce au langage (1968). L'activité rêveuse et symbolique représente, donc, la synthèse du matériel et du spirituel, du particulier et du général, de l'inconnaissable et du saisissable dans un flux d'imagination continu où, analogue à la croyance innue que les songes et l'état de veille font partie d'une même expérience intégrale *il n'y a pas de distinction entre dedans et dehors, ni entre sujet et objet, car le moi s'identifie au monde selon une conception de l'espace comme " médiateur plastique " entre l'homme et l'univers* (Boccali, 2014 : 53).

Afin de compléter cette première approche conceptuelle, il est nécessaire de souligner la distinction entre le rêve et la rêverie, deux concepts fondamentaux pour cette brève analyse. Tout d'abord, le rêve peut être identifié comme un état psychique inconscient qui caractérise le temps de sommeil ; pendant ce temps, des éléments visuels et des *histoires* spontanées se présentent à l'esprit du rêveur d'une manière incohérente très souvent et même alambiquée. Par ailleurs, le rêve entraîne la passivité de la conscience, qui atteint, dans sa condition endormie, sa disparition ou son anéantissement, de sorte que son fonctionnement est réduit à l'automatisme. À ce propos, Boccali déclare que *le rêve de la nuit est un rêve sans rêveur* (2014 : 54) ; cette phrase nous permet de comprendre pourquoi la culture innue voyait dans le sommeil un dédoublement de l'âme, qui errait lors du rêve dans des lieux spirituels habités par des êtres plutôt abstraits, dont les messages constituent un élément sacré provenant du monde d'en haut : *le repos de la nuit ne nous appartient pas [...] Le sommeil ouvre en nous une auberge à fantômes. Il nous faut le matin balayer des ombres* (Bachelard, 1968 : 70) écrivait le penseur français en correspondance insoupçonnée avec la cosmovision des Innus. D'autre part, la rêverie désigne un état d'esprit similaire à celui du rêve, dans le sens où il est gouverné par la spontanéité et l'effervescence imaginative ; néanmoins, l'état de rêverie maintient la conscience éveillée, avec la particularité que son contrôle rationnel reste faible *la laissant libre d'être captivée par des images qui s'associent [...] dans un processus où le sujet est en même temps actif*

et passif (Boccali, 2014 : 51-52). D'après ces remarques, il s'avère que la différence principale entre le rêve et la rêverie réside dans la présence de la conscience et de la pensée, qui sont, pour le premier, éliminées, et, pour la seconde, reprises, mais détachées de la logique rigide à cause de leur nature libre et assoupie.

3. Rêve et rêverie dans *Nipimanitu : l'esprit de l'eau*

Poète et intellectuel avec une formation sociologique, Pierrot Ross-Tremblay est un Innu de la communauté d'Essipit dont l'œuvre littéraire et le parcours académique laissent entrevoir un engagement constant par rapport à la visibilisation des peuples autochtones. *Nipimanitu : l'esprit de l'eau*, son premier recueil de poésie, a été publié en 2018 par la maison d'édition *Prise de parole* et a remporté le prix Voix Autochtones 2019 décerné par l'Indigenous Literary Studies Association. Suivant une structure tripartite (*Les nectars*, *Nipimanitu* et *Les corps célestes*), le livre reproduit le rythme cyclique de la nature tout en explorant ses forces vitales, sa vigueur régénératrice et son pouvoir transformateur inscrits sur une expérience humaine (constituée d'une conscience, d'une mémoire et des rêves) étroitement reliée à son entourage. À cet égard, le recueil appartient au mouvement littéraire du « retour à la tradition » proposé par Roussel (2018 : 101), à une vague d'écriture identifiée par la reprise du substrat culturel des Premières Nations ; ce qui implique la transmission d'un imaginaire collectif marqué dans la plupart des cas par l'habitat. À ce sujet, les rapports entre l'être humain et la nature sont concentrés surtout dans des allusions aux figures mythiques poétisées, telles que le Grand-Esprit (qui est désigné comme le « grand soleil », le « Précurseur fabuleux » et le « feu bienfaiteur » (Ross-Tremblay, 2018 : 36-39) et les *puissances de vie*, à savoir l'eau qui *symbolise dans les mythes montagnais tantôt la nuit cosmique ou la mort régénératrice, tantôt l'éternelle jeunesse ou la floraison [vitale]* (Barriault, 1971 : 50). L'emphase porte alors sur l'expression des notions spirituelles effectuée par des divinités (Bachelard, 1968), puisque le fait de concéder une volonté à l'astre et à l'eau souligne, à travers la personnification, leur influence auprès des êtres vivants.

D'aucuns ont revalorisé le reflet de l'espace et de la nature dans les compositions littéraires autochtones, au point de concevoir le texte comme un extrait capable d'attribuer un endroit réel sur cette terre. Bradette abonde dans ce sens : *La littérature nous permet d'imaginer le territoire, c'est par cela que le texte devient source du savoir* (2020 : 140). De notre part, nous considérons que la perception du paysage est médiatisée par le sujet qui le transfigure en rêverie ; en fait, les poèmes qui ont comme source d'inspiration le mana écologique visent à l'appropriation intime des espaces ouverts. Dans ce sens, la conception de Kanapé

Fontaine est illustrative : *c'est plutôt la reprise des territoires imaginaires, littéraires, philosophiques et spirituels qui est complètement nécessaire* (Bradette, 2020 : 129). La reprise d'une notion spirituelle est une note qui s'accorde bien à *Nipimanitu* car ses poèmes résument cet effort.

Quant à elle, la rêverie poétique provenant de la convergence entre le milieu extérieur et le regard intime s'exprime bien chez *Nectars*, premier poème du recueil. Cette composition nous offre une image contemplative d'un carrosse gisant sur la verdure d'une prairie :

Aux chemins sinueux

Habile carrosse

Porté par des chars immobiles

Guéri par tous les cieux

Boule vivante

Verts lieux infinis

Espace des temps impossibles (Ross-Tremblay, 2018 : 7).

Le fragment instaure un espace sans limites où les effets de la rêverie sont perçus dans l'immobilité de l'image qui contraste avec les contours indéfinis, le carrosse constitue un point de référence où les sentiers s'étirent à l'infini, les lignes débordent mais le carrosse demeure pour soumettre la contemplation à l'abîme de cette perspective. Tel qu'on peut le constater, la structure onirique produit le voyage de l'imagination vers un espace rêvé, mais pour créer la profondeur il faut donner une épaisseur aux images ; les couleurs jouent un rôle capital pour créer cette impression.

Cette même stratégie est répétée dans le poème *Lune*, où le mélange des couleurs insiste sur les effets visuels provoquant la *perte* du regard intérieur dans les traits du tableau onirique :

À l'entretemps

Portique du lien éthéré

De l'air gorges de bruine

Fiançailles de verts et de bleus

Licorne à stature irrémédiable

Venise svelte des rêves (2018 : 53).

Ces vers mettent en lumière un jeu d'abstraction. L'emplacement de la lune est une forme géométrique imprécise, estompée par l'action des matières transparentes : « lien éthéré / gorges de bruine ». Cette ambiguïté, cette absence des

détails constituent un élément essentiel de l'esthétique onirique représentée dans le recueil, qui est imprégnée, en plus, d'un élan surréaliste apte à synthétiser dans ses métaphores le rêve et la rêverie, le *rapprochement de deux réalités plus ou moins éloignées* (Breton, 1966 : 9) proposé par Pierre Reverdy et représenté dans les *gorges de bruine* : une image qui fusionne le corps et la pluie en donnant au phénomène météorologique des caractéristiques humaines et, par osmose, des traits aquatiques au corps. La présence du surréalisme dans l'esthétisation du poème montre la compatibilité qu'il y a entre les postulats du mouvement d'avant-garde et les remarques de Bachelard, dans le sens où la libération des rivalités virtuelles provoquée par la conscience reposée trouve son écho dans l'attitude conciliatrice propre à la surréalité ; surréalité dont les profondeurs de l'implication personnelle et le savoir caché peuvent être entrevus grâce aux visions, rêves et illuminations diverses, par analogie avec la spiritualité innue. Par ailleurs, la liberté linguistique propre à la rêverie est patente dans la dislocation du langage, caractérisée par l'éliision verbale, le mouvement des vers est à peine suggéré par la concaténation des noms, qui sont liés l'un à l'autre par les prépositions « à » et « de » ; ainsi la sémantisation des images reste diffuse et pourtant possible. Elle prend forme, de fait, quand elle entre en correspondance avec la condition ostensiblement ésotérique de l'objet poétique, avec une connaissance opaque qui obéit à la cosmovision innue. Le langage utilisé par la voix poétique exprime donc sa *volonté d'observation* à travers une constitution nominale inhabituelle mais profondément pénétrante.

En outre, nous constatons lors de l'évocation de *Missinaibi* le découpage des contours de l'image et le changement abrupt des noms qui esquivent une forme définitive : *Placide courant d'éloquence / Souffle du voyage / Sonorité du cénacle des formes / Onde aimée / Regard cuivré d'attention / Les traces effacées / Marches d'épines / Elles sont loin* (Ross-Tremblay, 2018 : 47). Ce procédé où les substantifs se succèdent révèle les brèves unités qui participent dans une même rêverie ; ce n'est pas qu'elle soit fragmentaire, car toutes les parties agissent sur le même fond, en fait le poème peut avoir une thématique générale (dans ce cas, c'est la rivière) ; mais l'espace onirique déployé est illimité et constitue un cadre permanent, l'ordre d'énonciation n'est pas essentiel dans un milieu où les notions chrono-topiques habituelles sont bouleversées, puisque tout agit d'une manière synthétique.

Par rapport aux évocations de l'animisme des objets, *Nipimanitu* explore les représentations de diverses entités pourvues d'un esprit, ou bien *anirniq* (souffle)⁸ en langue innue ; dans ce sens, les rêveries sont peuplées d'une trace mystique qui dépasse le regard intime. Examinons, par exemple, *Immanents nectars*. Dans ce poème le terrain métaphysique s'ouvre afin de scruter les esprits célestes :

L'esprit inséparable du monde

Sait de l'intérieur

Tendre et vulnérable

Que l'attente est parfois déçue (2018 : 25).

Sur cette voie, certains postulats de Fabre (Bachelard, 1968 : 26) concernant la représentation des astres qui ont été repris par ce dernier auteur sont constatés : *Il s'agit des substances subtiles, célestes, ignées et aériennes, celles qui résident dans l'esprit du monde*⁹. Dans ce cas, le poème rapproche le lecteur d'esprits solennels inaccessibles pour l'itinéraire rationnel. Cette tendance assez marquée dans d'autres exemples dévoile une quête de communion avec le sacré. Par conséquent, la voie onirique réduit l'écart entre les entités qui résident aux cieux.

Une autre entité céleste est le Soleil évoqué dans *Les Nectars I*, l'astre brûlant qui symbolise le Grand-Esprit chez les Innus et que nous pouvons considérer comme une déité diurne supérieure aux autres. Cependant, cet Esprit est décrit sous la douceur qui nous apporte des éléments printaniers :

Ô ! soleil de toutes les grâces

Maître des printemps

Sourire multitudes sphère des dons

Baie accueillante et calme

Je vois nos ombres

Briller à l'abîme (2018 :25).

Nous insistons sur le fait que la rêverie mène le lecteur à communier avec l'esprit des étoiles, en détournant le sens religieux de la cérémonie pour le circonscrire au domaine de la poétique des rêves, permettant ainsi une nouvelle expérience du sacré. Ces fragments confirment le fait que la voie onirique ne constitue pas uniquement, comme Bachelard le veut, un moyen d'apaisement de l'âme, étant donné que, dans certains cas, les rêveries poétiques procurent aussi un sentier sémantique qui conduit le lecteur à une dimension spirituelle et mythologique à la fois personnelle et ancestrale.

Conclusion

En guise de conclusion, nous pouvons insister sur quelques remarques provenant du parcours méthodologique établi dans notre analyse. Tout d'abord, nous avons examiné le sens des rêves conçu par les études anthropologiques ; d'après ces perspectives, le rêve devient une pratique culturelle qui remplit une fonction concrète, telle que la prévention d'un danger, la découverte du repaire d'un gibier,

ou la communication avec le monde invisible. Nous pouvons déduire de ces faits que le rêve possède un caractère médiateur, grâce auquel nous extrayons ce qui peut favoriser la collectivité.

Toutefois, les données anthropologiques ne parviennent pas à examiner la valeur esthétique des rêves exprimés dans un texte poétique. Certes, le rêveur détourne ses évocations de la collectivité et transcrit dans un acte personnel les contenus produits dans un état de conscience différent du sommeil. En conséquence, il nous a fallu changer d'approche méthodologique et reprendre la théorie littéraire centrée sur les rêves. Sur cette voie, nous avons recouru à quelques postulats de Bachelard comme référents théoriques de la fonction de la rêverie en poésie. Toutefois, ces axiomes, telles que la distinction entre rêve et rêverie ou l'identification exclusive de la rêverie avec l'état d'apaisement, négligent l'analyse concrète des exemples littéraires. En réalité, cette philosophie nous mène à la description et l'élaboration des catégories qui convergent avec le domaine psychologique. Mais il faut souligner qu'en dépit de ces limites, Bachelard arrive à distinguer le rêve dans la poésie et le rêve hors de la littérature.

Il convient d'ajouter aux remarques antérieures que, lors de l'analyse de l'œuvre *Nipimanitu*, nous avons constaté que les stratégies oniriques ne sont pas soumises simplement à la transcription d'un substrat mythologique culturel puisque le poète évite la narration et manifeste par différentes voies les potentialités de l'écriture. En ce sens, la poétisation du paysage révèle l'étroite relation entre l'environnement et la formulation esthétique des rêves, où les espaces se transforment, la proportion devient incontournable, la notion temporelle disparaît. Car l'un des effets de la rêverie est l'immersion de la conscience au tréfonds de l'image. Et pour clore ce bref parcours à travers l'esthétique des rêves, il est bon de rappeler le rôle essentiel de l'expérience mystique puisque cette exploration devient une nouvelle forme de construire un sentiment sacré ancré dans les croyances de l'animisme du monde et le peuplement des esprits. En somme, la construction onirique de *Nipimanitu* a comme toile de fond un bagage culturel autochtone mais, au moment de passer à l'expression écrite, ces contenus se reconfigurent dans la quête d'une esthétique propre à la représentation onirique, ce qui implique de redéfinir ses usages et sa valeur dans l'univers des lettres.

Bibliographie

- Bachelard, G. 1968. *La poétique de la rêverie*. Paris : Les Presses universitaires de France.
- Bachelard, G. 1968. *La tierra y las ensoñaciones del reposo*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Barriault, Y. 1971. *Mythes et rites chez les Indiens Montagnais*. Québec : La Société historique de la Côte-Nord.

- Bradette, M.-E. 2020. *Langue(s) en portage : Résurgences et épistémologies du langage dans les littératures Autochtones contemporaines*. Montréal : Dépôt institutionnel Papyrus.
- Breton, A. 1966. *Manifeste du surréalisme*. Paris : Gallimard.
- Boccali, R. 2014. « Géométries ontologiques de l'espace onirique. Sur la topologie et la dynamique du rêve ». *Imaginaire et Inconscient*, n° 34, p. 47-59.
- Durand, G. 1968. *La imaginación simbólica*. Buenos Aires : Amorrortu editores S. C. A.
- Durand, G. 2004. *Las Estructuras Antropológicas del Imaginario*. Mexico : Fondo de Cultura Económica.
- Eggan, D. 1955. « The Personal Use of Myth in Dreams ». *The Journal of American Folklore*, n° 270, p. 445-53.
- Grosfoguel, R. 2022. *De la sociología de la descolonización al nuevo antiimperialismo decolonial*. Mexico : Akal.
- Nadeau Lavigne, J. 2012. *Approches du territoire dans la littérature autochtone du Québec : La saga des Béothuks de Bernard Assiniwi et Ourse Bleue de Virginia Pésémapéo Bordeleau*. Montréal : L'Université de Québec à Montréal.
- Roussel, J.-F. 2018. « Rencontrer la spiritualité autochtone : Une pratique de décolonisation ». *Théologiques : Revue interdisciplinaire d'études religieuses*, n° 2, p. 99-124.
- Ross-Tremblay, P. 2018. *Nipimanitu: L'esprit de l'eau*. Ontario : Éditions Prise de parole.
- Thevenet, L.A. 2018. *Place et traitement de la tradition littéraire orale dans les ouvrages amérindiens francophones du Québec publiés entre 1980 et 2015*. Angers : Base de données de theses.fr.

Notes

1. Bruno Armendáriz Torroella est auteur du résumé, de l'introduction et des parties 1 et 3. Roberto Correa Alfaro est auteur des parties 2 et de la conclusion. La 3^e partie et le reste de l'article sont des deux auteurs.
2. La pensée décoloniale comporte une série de postulats réunis dans le but de dissoudre l'eurocentrisme des espaces colonisés. Or, la décolonisation d'un peuple ne se limite pas uniquement à l'extinction d'un régime administratif et politique imposé sur un territoire. De fait, le terme « décoloniser » dépasse le sens territorial et englobe la manière de comprendre et d'expliquer le monde. À ce sujet, Ramón Grosfoguel déclare que : *Cette pensée est la réponse épistémique formulée par les sujets colonisés et assujettis au projet eurocentrique de la modernité. Depuis la perspective décoloniale, l'eurocentrisme est un fondamentalisme dans la mesure où il conçoit la pensée européenne en tant que supérieure et qualifie comme inférieure toutes les épistémologies non-européennes* (Grosfoguel, 2022 : 108-109). À cet égard la perspective décoloniale suppose l'élaboration d'un contre-discours qui considère le lieu d'énonciation du sujet déplacé ; en conséquence, ce discours s'articule autant qu'il est possible hors de l'influence de la pensée européenne afin de récupérer les visions du monde des cultures autochtones. Les priorités de l'approche décoloniale au moment de lire et d'analyser une œuvre littéraire autochtone se concentrent dans l'intérêt de montrer les processus artistiques grâce auxquels une culture revendique son identité et sa spécificité.
3. La liste des articles consacrés à ce sujet est très vaste ; parmi les académiciens qui ont problématisé cet aspect se trouvent Nicolas Beauclair (*Littérature amérindienne, éthique et politique : la poétique décoloniale de Joséphine Bacon*), Isabella Huberman (*Les possibles de l'amour décolonial : relations, transmissions et silences dans Kuessipan de Naomi Fontaine*), Joëlle Papillon (*Bleuets et abricots : la femme-territoire de Natasha Kanapé Fontaine*), Jonathan Lamy Beupré (*La poésie amérindienne : un genre décomplexé pour se décoloniser*), et Isabelle St-Amand (*Discours critiques pour l'étude de la littérature autochtone dans l'espace francophone du Québec*, pour citer quelques exemples).
4. Avant leur conversion au christianisme, les Innus contemplaient le soleil. Ils pensaient qu'un être y habitait et dans la journée, quand l'astre rayonnait, ils priaient l'être en lui demandant ses bienfaits. Ils lui rendaient grâce pour la lumière du jour, la nourriture, l'eau,

l'abondance des forêts qui leur donnaient abri et subsistance. Ils remerciaient pour ce qu'ils voyaient, ce qu'ils trouvaient et pour la variété des animaux (André, dans Thévenet *Place et traitement de la tradition littéraire orale...*, 2021 : 40-41).

5. Néanmoins, s'il est vrai que le Grand-Esprit est considéré généralement comme un être bienfaisant, certains manitus peuvent aussi engendrer le chaos, le mal et la souffrance à cause d'une perversion provoquée par l'être humain (Languirand, dans Thévenet, 2021). Dans ce sens, les puissances invisibles peuvent éprouver la dualité du bien et du mal.

6. « in addition to careful, deliberate instruction in every phase of Hopi life, myths, dreams and actual experiences were told and retold for both fantasy and storytelling had a vital role in the Hopi world ».

7. *Es en el lenguaje poético donde encontramos esta encrucijada humana entre un descubrimiento objetivo y el arraigo de este descubrimiento en lo más oscuro del individuo biológico* (Durand, 1968 : 79).

8. Pour la culture innue, tous les êtres vivants, et non pas uniquement l'être humain, sont capables de rêver, cette activité serait inhérente aux créatures qui respirent, comme si dans le souffle se manifestait une trace d'une âme ou entité spirituelle (Laugrand, 2001).

9. *Son sustancias sutiles, celestes, ígneas y aéreas las que residen en el espíritu general del mundo* (Bachelard, 1968 : 26).

Synergies Mexique n° 12 / 2022



Représentations
sociales





ISSN 2007-4654
ISSN en ligne 2260-8109

Synergies Mexique n° 12 - 2022 p. 95-105

El lenguaje inclusivo en español: una comparación con el francés y el caso de los pronombres *elle* y *iel*

Lidia Alejandra Torres Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México
alejandratorreslh@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2279-3737>

Reçu le 11-09-2022 / Évalué le 27-09-2022 / Accepté le 10-10-2022

Le langage inclusif en espagnol : une comparaison avec le français et le cas des pronoms *elle* et *iel*

Résumé

L'espagnol et le français, en plus d'avoir une origine commune, partagent le même système de genre grammatical, puisqu'ils utilisent le masculin générique (genre non marqué). Par conséquent, lorsqu'il s'agit de langage inclusif, les deux langues présentent des similitudes dans les ressources utilisées. Étant donné que ce phénomène semble avoir commencé en France, cet article explique le langage inclusif en espagnol et aborde également certaines différences et similitudes dans son statut dans les deux pays, tout en passant en revue une forme spécifique qui a été mise en pratique dans le langage inclusif : le pronom personnel neutre (*elle* dans le cas de l'espagnol et *iel* dans le cas du français).

Mots-clés : langage inclusif, pronom neutre, espagnol, français

El lenguaje inclusivo en español: una comparación con el francés y el caso de los pronombres *elle* y *iel*

Resumen

El español y el francés, además de tener un origen en común, comparten el sistema de género gramatical, pues utilizan el llamado masculino genérico (género no marcado). Por ello, cuando se trata del lenguaje inclusivo, ambas lenguas presentan similitudes en los recursos que se emplean. Dado que parece que este fenómeno empezó en Francia, en este artículo se explica el lenguaje inclusivo en español y también se abordan algunas diferencias y similitudes en su estatus en ambos países, a la par que se revisa una forma concreta que se ha puesto en práctica en el lenguaje inclusivo: el pronombre personal neutro (*elle* en el caso del español y *iel* en el del francés).

Palabras clave: lenguaje inclusivo, pronombre neutro, español, francés

Inclusive language in Spanish: a comparison with French and the case of the pronouns *elle* and *iel*

Abstract

Spanish and French, in addition to having a common origin, share the grammatical gender system; they use the so-called generic masculine (unmarked gender). Therefore, when it comes to inclusive language, both languages show similarities in the resources used. It seems to be that the phenomenon started in France, thus, this article explains inclusive language in Spanish and also addresses some differences and similarities in its status in both countries. The article will also review a specific form that has been put into practice in inclusive language: the neuter personal pronoun (*elle* in the case of Spanish and *iel* in the case of French).

Keywords: inclusive language, neuter pronoun, Spanish, French

Introducción¹

El lenguaje inclusivo² —complejo desde el nombre con el que se le conoce— es un fenómeno que ha estado en la discusión en los últimos años. Una de las cuestiones más relevantes sobre este tema ha sido que suele provocar debates sobre si emplearlo es correcto o no, además de generar opiniones encontradas sobre si se debe aceptar y utilizar o rechazar y censurar. Otro punto que destaca es que hay distintas formas y maneras en las que se concibe y usa.

Un debate más que se da en torno a este tema es sobre el género gramatical y si éste debe coincidir con el sexo (categoría orgánica, biológica) de las personas y con su género (categoría sociocultural que implica diferencias o desigualdades de diversas índoles). Cabe mencionar que en todas las lenguas hay recursos para indicar el género gramatical. Por ejemplo, la mayoría de las lenguas indoeuropeas (el español, el francés, el italiano, el portugués, etc.) son lenguas con carga de género (*gender loaded*) porque tienen información de género en varias categorías gramaticales (Sera et al., 2002 en Scotto y Pérez, 2020), a saber, los sustantivos y las palabras que deben concordar con ellos: pronombres, adjetivos y determinantes. En el caso del español, los sustantivos indican el género mediante la vocal final, /o/ para el masculino y /a/ para el femenino (con excepciones, claro). En francés, se marca el femenino al agregar una /e/ a la palabra (también con sus muchas excepciones).

Por lo anterior, con el objetivo de aproximarse al lenguaje inclusivo y a la discusión de éste como fenómeno lingüístico, en este artículo se aborda de manera general en el español de México para entenderlo; después, se menciona su situación en el francés de Francia, país en el que se origina este fenómeno y que, a pesar de ser una lengua diferente al español, tiene recursos similares; finalmente, se expone el caso específico de los pronombres neutros en cada lengua: *elle* y *iel*.

Un poco de historia

Para empezar, es pertinente ofrecer una definición del lenguaje inclusivo, tarea que no es sencilla por las múltiples definiciones que se han dado, las cuales dependen de la postura que se toma que, a saber, puede partir desde diferentes posicionamientos: ideológico, psicológico, político y retórico. Considero que esto se debe a que la idea es precisamente incluir a todas las personas (mujeres, personas no binarias, etc.) y no sólo a los varones, quienes son nombrados en el masculino genérico, y ambos adjetivos significan “que incluye” (RAE, 2022). Entonces, esta propuesta de un lenguaje que incluya a todas las personas y no discrimine a ninguna tiene la intención de que cada una de las personas sea denominada en igualdad de condiciones en reconocimiento de su existencia, independientemente de su sexo. Se intenta también evitar las valoraciones negativas hacia las personas y hacer visible la violencia de género (Moreno, 2016: 206).

Si bien hay diferentes y variadas definiciones que parten de distintos posicionamientos, comparten el hecho de que no lo consideran un fenómeno lingüístico, sino una herramienta para, justamente, posicionarse en el mundo. Y entre las muchas definiciones que existen, presento dos con las que concuerdo, pues me parece que capturan y resumen la esencia de las demás:

El lenguaje inclusivo es una intervención del discurso público que persigue el objetivo de lograr ciertos efectos en el auditorio. Específicamente, denunciar la situación de desigualdad entre el hombre y la mujer, y lograr un cambio cultural que pueda llegar a tener impacto en lo social (Kalinowski, 2020: 17).

Toda expresión verbal o escrita que utiliza preferiblemente vocabulario neutro, o que hace explícito el femenino y el masculino. Asimismo evita generalizaciones del masculino (masculino genérico), para situaciones o actividades donde aparecen mujeres y hombres. Con este lenguaje se busca eliminar todo tipo de expresiones y palabras que denigran o discriminan a las personas; que reproducen estereotipos de género; minimizan y frivolizan la violencia contra las mujeres (CNDH, 2016: 6).

Ahora bien, quienes defienden el lenguaje inclusivo suelen basarse en dos ideas: “lo que no se nombra no existe” —frase atribuida a George Steiner— y “el lenguaje lo hacen los hablantes”, y se ha cuestionado si el uso del lenguaje inclusivo es un reflejo de la cultura patriarcal o machista, o de la desigualdad histórica. Por su parte, quienes están en contra y conocen la gramática explican que en español hay un masculino genérico (el no marcado) que incluye a ambos géneros (el masculino mismo y el femenino), por lo que no es necesario utilizar ningún/os otro/s término/s, además de que este uso va contra la economía de la lengua, entre otros argumentos. También están quienes no les gusta y parten desde la idea de que es una aberración o algo absurdo.

La discusión se ha centrado en el lenguaje, sin embargo, no se deja de lado que el lenguaje inclusivo se utiliza para posicionarse como alguien que, al no sentirse incluido en ese genérico, aboga y utiliza otras opciones –como el llamado desdoblamiento, poner un @, una x o una e, como en (1)– para indicar que se refieren a ambos géneros, por lo cual se ha insistido en que es un tema más social que lingüístico.

(1)

- a. Buenas noches a todos y a todas.
- b. Bienvenid@s tod@s.
- c. Buenas noches a todxs.
- d. Buenas noches a todes.

Además, así como hay varias maneras de nombrarlo, hay diversas formas en las que se utiliza y manifiesta. Algunas se emplean con mayor frecuencia y por más hablantes, es decir, son las más extendidas y conocidas, aunque también hay otras menos conocidas (ver Cuadro 1). Cada una tiene algún matiz y parece que se utiliza según la ocasión o el contexto, según la preferencia del emisor.

Formas	Ejemplos	Criterios
Desdoblamiento (o doblete o duplicación)	<i>todos y todas</i>	Desdoblamiento
@	<i>tod@s</i>	Cambio de letra
X	<i>Todxs</i>	
E	<i>Todes</i>	
()	<i>Todos(as)</i>	
/	<i>Todos/as</i>	
*	<i>Tod*s</i>	
:	<i>Tod:s</i>	
=	<i>Tod=s</i>	
Colectivos neutros (o epícenos)	<i>el profesorado</i> (en vez de <i>profesores</i>)	Sustantivos neutros o colectivos
Uso del femenino genérico	<i>Todas</i>	Feminización
Feminización léxica de ciertos sustantivos	<i>Cuerpa pilota</i>	Feminización
Relativos	<i>Quienes asistan comerán muy bien.</i>	Reformulación

Omitir el sujeto o utilizar la forma impersonal “se”	<i>Se deberán presentar mañana.</i>	Reformulación
Omitir artículos, cuando los sustantivos son neutros, se puede omitir el artículo	<i>Convocamos a jóvenes</i>	Reformulación
Uso de gerundios e infinitivos: se pueden usar formas no personales del verbo, infinitivos y gerundios	<i>Si todos caminan adecuadamente, se evitarán accidentes.</i> <i>Caminando adecuadamente se evitarán accidentes.</i>	Reformulación
Evitar que las mujeres usen el masculino cuando se refieran a “sí mismas”	<i>Una misma</i> Cuando una piensa	Reformulación
Evitar el uso exclusivo del femenino para profesiones relacionadas tradicionalmente con la mujer Evitar expresiones denigrantes		Reformulación
Cambio en los pronombres	<i>Elle trabaja mucho.</i>	

Cuadro 1: Formas del lenguaje inclusivo Fuente: Elaboración propia con base en Torres (2022)

Como se observa, estas formas se han clasificado a partir de diferentes criterios: las que sólo cambian una letra, las que cambian el léxico, las que proponen modificar la estructura de la oración, etc. Otros factores que deben considerarse es que la forma más utilizada también depende del país, pues varía. Además, cada autor tiene sus argumentos para defender o invalidar el uso de cada una de las opciones.

Surgimiento y uso

Resulta difícil saber exactamente dónde empezó el lenguaje inclusivo y la primera vez que se utilizó, pues no hay mucha literatura al respecto; sin embargo, hay información sobre la razón o contexto de su surgimiento, pero no proporcionan más detalles. En cuanto a datos y fechas, a nivel mundial hay una referencia a la Edad Media sobre el francés:

En la Edad Media, la forma masculina no se consideraba suficiente para dirigirse a hombres y mujeres en los discursos pregonados en las plazas públicas. Se decía ‘iceux et icelles’ [aquellos y aquellas] así como ‘tuit et toutes’ [todos y todas]. Se podía decir ‘maïresse’ [alcaldesa] en el siglo XIII; ‘commandante en chef’

[comandanta] e 'inventeuse' [inventora]; en el siglo XV; 'lieutenant' [tenienta] en el siglo XVI; 'chirurgienne' [cirujana] en 1759 (Alameda, 2019: s.p.).

El siguiente corte al que se hace referencia es la Revolución francesa: *Entre las primeras mujeres en darse cuenta de que las reglas gramaticales no son neutras sino altamente políticas se cuentan las mujeres de la Revolución Francesa”, pues ellas “muy pronto, descubrieron que cuando los revolucionarios hombres hablaban (en plural) de los ‘ciudadanos’ y de los ‘franceses’, no solían incluir a las mujeres revolucionarias (Andrews, 2019: s.p.).*

También hay quien afirma que empezó como un movimiento social originado en los Estados Unidos y en otros países de Europa, que busca la igualdad entre las personas, basados en el supuesto de que se puede cambiar el comportamiento de las personas y sus actitudes discriminatorias e injustas modificando algunas prácticas en el uso del lenguaje que, históricamente, ha favorecido y visibilizado a los hombres y no a las mujeres (Bolívar, 2019: 362).

Ahora bien, hay varios autores que consideran que se dio en los años sesenta: Lauría y Zullo afirman que a partir de esa década empezaron los estudios sobre el uso y la variación lingüística, pues la lengua en uso varía y que esa variación tiene que ver con el género sociocultural (no el gramatical). Además, señalan que esto no se debe a un proceso espontáneo ni inconsciente, sino que viene “desde arriba”, pues es:

planificado, una intervención glotopolítica sobre el uso público del lenguaje, una acción consciente y deliberada, un gesto militante; y esta vez, además, esa pauta lingüística y discursiva no viene dada por la escuela, ni por la universidad, ni por la academia, ni por los medios masivos de comunicación, sino por ciertos activismos [...] movimiento feminista en un primer momento [...] y más recientemente cuando se sumaron otros colectivos LGTBIQ (lesbianas, gays, transgéneros, bisexuales, intersexuales y queers) que abogan por un lenguaje (más) inclusivo. (2018: s.p.).

Otros autores mencionan que surgió en los setenta, ya que en esos años empezaron las normativas internacionales y nacionales que visibilizan y protegen los derechos de las mujeres, desde la Convención para la Eliminación de todas las formas de Discriminación hacia la Mujer de 1975 hasta la Convención Belem do Pará de 1994 (Martínez, Rivera, 2019: 4) que, a la vez, coincide con la segunda ola del feminismo, que se produjo desde principios de la década de los sesenta hasta finales de los ochenta:

En ese entonces, se empezó a cuestionar la poca relevancia que tenía el género femenino en la lengua y la connotación despectiva que existía en algunos casos. Así, por ejemplo, se empezaron a considerar algunos sustantivos femeninos, como presidenta o médica, por ejemplo, que solo se usaban en género masculino (Machuca, 2021: s.p.).

Respecto a México, Andrews (2019) se remonta la época de la Revolución, cuando las sufragistas argumentaron que la palabra ciudadano incluía tanto mujeres como hombres, y por ello podían votar y ser votadas, además de que una mujer, Hermila Galindo, fue electa para representar a un distrito en 1917, lo cual obligó a los congresistas a especificar que lo descrito en el artículo 35 constitucional se refería y, por lo tanto, sólo aplicaba para los ciudadanos hombres. Así, las mujeres no contaban como sujetos de derechos sino se contabilizaban como anexos a la ciudadanía masculina (Andrews, 2019: s.p.)

Cabe enfatizar que se le atribuye el lenguaje inclusivo al movimiento feminista y después se sumará la comunidad LGBTTTIQ+. Como se observa, este fenómeno empezó en Francia, por lo que ahora se tratarán algunas diferencias en el estatus del lenguaje inclusivo en México y Francia.

México y su español

Actualmente en México, el lenguaje inclusivo es promovido por grupos feministas y por la comunidad LGBTTTIQ+, y también lo utilizan políticos y algunos gobiernos. A pesar de la resistencia, hay personas que sí lo utilizan y defienden, aunque su uso no esté tan extendido y sean más las personas que lo rechazan y no lo emplean.

En cuanto a dónde se usa, se ha registrado que tanto en lo público (gobiernos, las instituciones, comunidades religiosas) como en lo privado; asimismo, se emplea en Twitter, en los Oscar e, incluso, ha llegado a subtítulos de películas, a traducciones completas de libros o libros en español, en comerciales de marcas cosméticas, en revistas y, claro, lo emplean las personas en su día a día, es decir, en conversaciones de *WhatsApp*, en su trabajo, con amigos, con familia, etcétera.

Hay que precisar que varias instituciones públicas, gubernamentales y también empresas privadas han editado manuales para explicar cómo emplearlo. En éstos, el recurso más recomendado es utilizar colectivos neutros (*persona, humanidad, personal, estudiantado, profesorado, las jefaturas*) y el desdoblamiento. De igual manera destaca que ninguna recomienda emplear otros recursos como la @, la e, la x, etc., argumentando que van contra la gramática y, sobre todo, son

impronunciables o dificultan la lectura del texto. No obstante, insisto, su uso está acotado y, en comparación con el número total de hablantes, son pocas las personas que lo emplean.

Francia y su francés

La historia sobre lo que ha pasado en el francés es larga. Por ello, aquí sólo se resumirán algunos puntos. El primero es que en La Declaración de los Derechos del Hombre se recomienda que el mundo de lengua francesa se esfuerce en sustituir la expresión «droits de l’homme» [derechos del hombre] por una expresión no sexista (Amnistía Internacional, 1998). Se argumenta que la intención de ese documento no era incluir a las mujeres, pues sólo se dirigía a hombres, ya que los hombres tenían derechos inalienables porque estaban dotados de razón, mientras que se consideraba que las mujeres eran incapaces de pensar de forma racional [...] La forma masculina tiene prioridad sobre la femenina porque es más noble (Amnistía Internacional, 1998: 7). Al final, el documento no fue aceptado porque las mujeres carecían de razón” y “no era factible conceder derechos a una minoría de mujeres excepcionales (Amnistía Internacional, 1998: 4).

Después, los debates al respecto comenzaron en las décadas de 1970 y 1980, como en muchos otros lugares. Así, en Francia, el tema es conocido, está extendido, y, por ello, el debate ha sido lingüístico, político y mediático, se tienen diferentes nombres y formas, que son muy similares a las del español. Específicamente, se utilizan el desdoblamiento (p. ej., étudiants et étudiantes³), los colectivos neutros (p. ej., membres du personnel médical), la feminización (p. ej., rectrice en lugar de recteur), la “fusión” de palabras (mots-valises, p. ej., traducteur y traductrice resultan en traducteurice), los pronombres neutros (p. ej., elle y iel), así como los paréntesis, la barra, la diagonal, la E en mayúscula o el llamado punto mediano⁴ (•), que se ha extendido y es quizás una de las grandes diferencias con el español, pues en este idioma no se presenta, pero cuyo equivalente en uso sería emplearlo como la diagonal o los paréntesis, es decir, para indicar que puede ser tanto género masculino como femenino, por ejemplo, “parisien•ne•s” en lugar de “parisiens et parisiennes”.

Los pronombres personales neutros

Dentro de las diversas maneras en las que se ha empleado el lenguaje inclusivo y que comparten las lenguas en cuestión, está el caso de los pronombres personales neutros o neopronombres, que son palabras derivadas de los pronombres personales. Aquí únicamente se hará referencia a la tercera persona, aunque también

existen otros como *lel/Yel*, *Ul/Ol/Yol*, *Im/Em* (Drapeau-LGBT, 2021). En español, tenemos el masculino *él* y el femenino *ella*; en francés, está el masculino *il* y el femenino *elle*, y de éstos han derivado *elle* y *iel* respectivamente.

La particularidad de este caso es que, como se sabe, tanto Francia como México tienen academias que se encargan de regular y normar sus respectivos idiomas, y, además de la opinión pública, ambas instituciones se han pronunciado respecto a estos pronombres.

En México, el pronombre *elle* se utiliza para aludir a personas que no se identifican con ninguno de los dos géneros (masculino y femenino) (2). Al respecto, destaca que la institución encargada de normar el español, la Real Academia Española (RAE), inauguró un observatorio de palabras en el año 2020, en el cual recoge palabras y expresiones nuevas utilizadas por los hablantes, las cuales todavía no se incluyen en los diccionarios, y uno de los términos que consideró es el pronombre *elle*, sin embargo, éste fue rápidamente removido (estuvo cuatro días en la plataforma) porque se prestaba a confusiones en cuanto a que la gente creía que por aparecer ahí ya estaba “aceptado”. A partir de este hecho ha habido una gran discusión sobre el papel de la RAE y la manera en la que cedió ante la presión de quienes criticaron la inclusión de este pronombre no en el diccionario, sino en el observatorio, y cómo no hace caso ante la presión de quienes apoyan el lenguaje inclusivo.

(2) Elle camina todos los días a la escuela.

En Francia, el pronombre *iel*, que también se utiliza para referirse a personas no binarias (3), fue incorporado a un diccionario muy conocido, *Le Petit Robert*, lo que causó indignación, protesta, crítica y burlas, al grado que se le cuestionó este hecho e, incluso, se insistió en no utilizar la escritura inclusiva en los documentos oficiales, administrativos y de educación, y mucho menos este pronombre. En cuanto a la Academia Francesa, ésta ha optado por no hacer declaraciones, sin embargo, algunas fuentes afirman que, para la Academia, el pronombre *iel* «no tiene significado» (Posadinu, 2022).

(3) Iel va tous les jours à l'école.

A modo de conclusión

En conclusión, se puede vislumbrar que esta y otras nuevas formas lingüísticas para referirse a las personas no binarias o para nombrar a mujeres y hombres no se utilizan en la academia ni en instituciones, sino que su uso está restringido en ambas lenguas. Así, dentro de las múltiples maneras de expresar el lenguaje inclusivo, parece que en ambos países hay reticencia para utilizarlo en general y

en aceptar, desde la norma, el pronombre neutro (elle y iel, según el caso, y sus derivados plurales).

Al principio se mencionaba que el objetivo era abordar el lenguaje inclusivo como fenómeno lingüístico, lo cual es complicado porque se ha tratado más en las esferas de lo social; sin embargo, se mostró una comparación entre dos idiomas para exponer que los recursos lingüísticos que pueden emplearse son muy similares, ya que la lengua es una herramienta que ofrece recursos en todos sus niveles, es decir, desde la formación de nuevas palabras, modificaciones en la sintaxis, cambios en la semántica, etcétera. Aquí también cabe la pregunta sobre si el lenguaje inclusivo no es un fenómeno lingüístico, entonces ¿por qué las instituciones/academias señalan y censuran su uso? Claro que quedan muchas preguntas más, cuyas respuestas se esbozarán en otra oportunidad.

Bibliografía

- Alameda, Á. 2019, 6 de junio. *Lo que no se nombra no existe y lo que se nombra construye realidades*. <http://www.qfem.es/post/14519/lo-que-no-se-nombra-no-existe-y-lo-que-se-nombra-construye-realidades>
- Amnistía Internacional. 1998. *¿Qué hay detrás de una palabra?* <https://www.amnesty.org/download/Documents/156000/org330021998es.pdf>
- Andrews, C. 2019, 22 de abril. *¿Ciudadanos y ciudadanas! Una historia del lenguaje inclusivo*. <http://ecos.cide.edu/ciudadanos-y-ciudadanas-una-historia-del-lenguaje-inclusivo/>
- Bassets, M. 2021, 12 de mayo. *El signo ortográfico (•) se convierte en el campo de batalla por la escritura inclusiva en Francia*. El País. <https://elpais.com/sociedad/2021-05-13/el-signo-ortografico-se-convierte-en-el-campo-de-batalla-por-la-escritura-inclusiva-en-francia.html>
- Bolivar, A. 2019. Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo', *Literatura y Lingüística*, 40, p. 355-375.
- CNDH. 2016. *Guía para el uso de un lenguaje incluyente y no sexista en la CNDH*. México. <https://www.derechoshumanoscdmx.gob.mx/wp-content/uploads/GUIALINS2017.pdf>
- Condroyer, C. 2021. *Gabriel Attal cash sur le pronom « iel » : « La position du gouvernement est claire »... Pas question !* Gala. https://www.gala.fr/l_actu/news_de_stars/gabriel-attal-cash-sur-le-pronom-iel-la-position-du-gouvernement-est-claire-pas-question_481243
- Drapeau-LGBT. 2021, 13 de febrero. *Le langage inclusif et l'écriture inclusive : qu'est-ce que c'est ?* <https://drapeau-lgbt.fr/langage-inclusif-ecriture-inclusive-quest-ce-que-cest-/#comments>
- Kalinowski, S. 2020. Lenguaje inclusivo: configuración discursiva de varias luchas. En S. Kalinowski, J. Gasparri, S. Pérez y F. Moragas, *Apuntes sobre lenguaje no sexista e inclusivo*. UNR Editora, p. 17-29. [https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/a9aae_03-Apuntes%20sobre%20lenguaje%20no%20sexista%20e%20inclusivo%20\(1\).pdf](https://ruge.cin.edu.ar/attachments/article/24/a9aae_03-Apuntes%20sobre%20lenguaje%20no%20sexista%20e%20inclusivo%20(1).pdf)
- Lauría, D., Zullo, J. 2018. Inclusive el lenguaje. En D. Lauría y J. Zullo, *Inclusive el lenguaje. Debate sobre lengua, género y política*. Instituto de Lingüística Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires.
- Machuca, F. 2021, 6 de octubre. *¿Qué es el lenguaje inclusivo? ¿Por qué usarlo y cómo usarlo?* <https://www.crehana.com/blog/negocios/que-es-el-lenguaje-inclusivo/>
- Martínez, E., Rivera, S. 2019. "Política lingüística de uso del lenguaje inclusivo de género y las revistas científicas de la Universidad de Costa Rica". *e-Ciencias de la Información*, 9(2).

- Moreno, H. 2016. Lenguaje sexista/lenguaje no sexista. En L. Moreno y A. Carrillo (Coords.). *La perspectiva de género en la salud Facultad de Medicina-UNAM*, p. 197-218.
- Posadinu, D. 2022. *Pour l'Académie française, le pronom iel «n'a aucun sens» et relève d'un «coup de pub»*. Neon. <https://www.neonmag.fr/pour-lacademie-francaise-le-pronom-iel-na-aucun-sens-et-releve-dun-coup-de-pub-558072.html>
- Real Academia Española (RAE). 2022. *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- Scotto, S., Pérez, D. 2020. "Relatividad lingüística, gramáticas de género y lenguaje inclusivo: algunas consideraciones". *Análisis Filosófico*, 1(40), p. 5-39.
- Torres, L. 2022. *Representaciones sociales de mujeres y hombres sobre el lenguaje inclusivo en México* (tesis de maestría). México: UNAM (en revisión).

Notas

1. Este artículo parte de mi tesis de maestría titulada *Representaciones sociales de mujeres y hombres sobre el lenguaje inclusivo en México* (en revisión).
2. También se puede encontrar como lenguaje incluyente, lenguaje no binario, lenguaje con perspectiva de género, lenguaje no sexista, lenguaje no discriminatorio, lenguaje duplicativo, lenguaje libre de sexismo, lenguaje sin sesgos, lenguaje igualitario, lenguaje libre de género, lenguaje neutral al género, español 3G. En este documento se utilizará lenguaje inclusivo por ser el más difundido y reconocido. Como se observa, son muchos los nombres con los que se identifica este fenómeno. Cada uno de ellos tiene un enfoque o matiz diferente o considera algún detalle que otro no lo hace, pero en general se puede decir que refieren al mismo tema. Precisamente esto resalta y debe señalarse, porque muestra que el fenómeno no es estable.
3. A diferencia del español, que la sugerencia es que el orden se alterne (es decir, a veces primero el sustantivo femenino y luego en masculino, y viceversa), en francés se recomienda utilizar siempre el orden alfabético en la aparición de los nombres.
4. Esta forma ha sido muy criticada e incluso prohibida, sobre todo porque se argumenta que dificulta el aprendizaje de los niños y complica la lectura de personas con dislexia, con discapacidad visual o discapacitadas, quienes dependen de software que leen en voz alta y que aún no están programados para reconocer dicha escritura. Para más información respecto a las formas del lenguaje inclusivo en francés, véase <https://www.motsclres.net/blog/comment-ecrire-en-ecriture-inclusive>

Synergies Mexique n° 12 / 2022



Présentation de thèse





ISSN 2007-4654
ISSN en ligne 2260-8109

Synergies Mexique n° 12 - 2022 p. 109-121

Réflexions sur les représentations des enseignants de français langue étrangère de l'Université de Sonora sur la francophonie, son rôle, sa place, dans leur enseignement

Clotilde Barbier Muller

Universidad de Sonora, Mexique

clotilde.barbier@unison.mx

<https://orcid.org/0000-0002-3527-3012>

Reçu le 12-08-2022 / Évalué le 26-08-2022 / Accepté le 14-09-2022

Résumé

Une thèse doctorale intitulée : *La francophonie dans l'enseignement du Français Langue Etrangère. Analyse des manuels de FLE Latitudes et des représentations des enseignants du Département de Langues Etrangères de l'Université de Sonora* a été développée et soutenue à l'Universidad de Sonora, au nord du Mexique. Dans cet article, nous présenterons tout d'abord et brièvement la méthodologie adoptée pour cette recherche auprès des enseignants et nous présenterons ensuite les conclusions apportées à ce deuxième volet de la recherche.

Mots-clés : francophonie, variation, complexité, ambiguïté, témoignages, stratégies

Reflexiones sobre las representaciones de los profesores de FLE de la Universidad de Sonora sobre la francofonía, su papel, su lugar en su enseñanza

Resumen

Una tesis doctoral titulada: *La francofonía en la enseñanza del FLE. Análisis del método de enseñanza de FLE "Latitudes" y de las representaciones de la francofonía de los maestros de FLE del Departamento de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Sonora*. fue desarrollada y presentada en la Universidad de Sonora en el norte de México. En este artículo, presentamos en una primera etapa, la metodología de investigación aplicada con los maestros y luego algunas conclusiones generales de esa segunda parte de la investigación.

Palabras clave: francofonía, variación, complejidad, ambigüedad, testimonios, estrategias

Considerations on FFL teachers' representations of the University of Sonora on Francophonie, its role and its place in their teaching practice

Abstract

A Ph.D. thesis titled: *The role of Francophonie in French as a Foreign Language teaching: Analysis of the "Latitudes" textbooks and of the teachers' representations*

of Francophonie from the Foreign Language Department at the University of Sonora was defended at the *University of Sonora*, in northern Mexico. In the first section of this article, we will present the methodology used for the research related to teachers and then some of the general conclusions of that second part of the research.

Keywords: Francophonie, diversity, complexity, ambiguity, testimonies, strategies

Introduction

Comme l'indique le titre de la thèse, *La francophonie dans l'enseignement du Français Langue Etrangère. Analyse des manuels de FLE Latitudes et des représentations des enseignants du Département de Langues Etrangères de l'Université de Sonora*, pour compléter l'analyse des représentations de la francophonie dans les manuels utilisés alors en classe de français langue étrangère (FLE), il était important de s'arrêter sur celles des enseignants afin de voir s'il y avait un intérêt partagé et une sensibilisation à la thématique pour ensuite obtenir une analyse plus cohérente des représentations de la francophonie dans l'enseignement du FLE, dans son ensemble. Pour ce faire, parmi les différents outils utilisés par les chercheurs pour analyser les témoignages des enseignants sur le sujet de l'étude, nous allons justifier ci-dessous, le choix de l'entretien semi-directif.

1. Choix de l'outil de la recherche

Cette recherche a été faite auprès de huit enseignants de FLE de l'Université de Sonora aux profils très divers et, avant d'en rapporter les conclusions générales, nous présenterons brièvement le cadre méthodologique dans lequel elle a été élaborée. L'entretien a été l'instrument choisi pour la recherche car il offre un contact, un échange, une interaction en temps réel qui permettent d'approcher plus facilement et avec plus de justesse, le discours, les positionnements des informateurs. Il permet d'approfondir quand c'est nécessaire, de reformuler un item mal compris, d'insister afin qu'une question ne reste pas sans réponse et d'établir une relation moins impersonnelle que celle que représente le questionnaire. Un entretien semi-directif, plus court et plus aisé à traiter que l'entretien non directif a donc été accordé avec chaque enseignant et a été réalisé sur le lieu de travail, sur rendez-vous au préalable.

L'entretien s'est composé de 4 parties principales :

- Identification des enseignants et de leurs profils personnels et professionnels :
Connaissance de la langue / Expérience professionnelle / Objectifs d'enseignement / Interprétation des objectifs d'apprentissage des apprenants.

- Usage du manuel *Latitudes* : Importance du manuel dans les cours / Activités privilégiées / Activités éludées / Activités complémentaires / Usage du guide pédagogique.
- Place de la culture dans l'enseignement du FLE : Identification du terme / Importance accordée dans l'enseignement / Culture présentée dans le manuel appropriée ou non aux objectifs d'enseignement et aux objectifs d'apprentissage.
- Conception et usage de la francophonie dans l'enseignement du FLE : Rôle de la langue française dans le contexte éducatif / Définition de la francophonie / Importance du concept dans la pratique pédagogique / Évaluation des activités sur la francophonie, proposées par le manuel.

(Voir document en annexe)

Pour élaborer cet entretien, dans la première étape, il était fondamental d'identifier nos interlocuteurs et de présenter leurs profils personnels et professionnels. Les caractéristiques si diversifiées du groupe d'enseignants du Département de Langues Étrangères (DLE), tant au niveau de leur nationalité que de leur âge, de leur formation, de leur expérience se sont révélées être des éléments très intéressants à analyser en ce qui concerne leur sentiment et leur relation avec notre sujet.

La deuxième partie de l'entretien concernait leur usage du manuel (analysé dans la première étape de notre recherche). En effet, après avoir identifié et évalué la présence de la francophonie dans le manuel, il nous paraissait essentiel d'évaluer d'abord l'importance du manuel, ensuite du Guide Pédagogique (GP), pour les enseignants, dans leur pratique pédagogique. En fonction de leurs réponses, nous pouvions en partie connaître leurs réactions envers le phénomène de la francophonie et finalement évaluer l'adéquation de leur pratique de la francophonie avec celle proposée par le manuel, ce qui a été développé plus spécifiquement dans la dernière partie de l'analyse des entretiens.

Pour élaborer la troisième partie de l'entretien, nous nous sommes laissé guider par le fait que dans notre analyse de la francophonie dans le cadre théorique, nous avons développé ses trois dimensions les plus déterminantes (politique, linguistique et culturelle). Après l'analyse du manuel, nous avons observé que la dimension la plus présente dans le manuel était la dimension culturelle et nous avons donc choisi d'interroger les enseignants sur leur conception de la culture et l'importance qu'elle représentait dans leur pratique pédagogique.

2. Variantes des représentations en fonction des profils

Nous avons pu définir globalement, trois différentes attitudes envers la francophonie en fonction des différents profils observés.

2.1. La France et la « Non-France »

2.1.1. Les jeunes enseignants natifs

Ils perpétuent l'ambiguïté qui marque la francophonie de par leur appartenance nationale et de par le discours officiel des autorités françaises. La France n'est pas la francophonie, la francophonie, ce sont « les autres », les « non- français » selon les termes de Wieczorek (1994).

Leur formation universitaire en France et les modèles ethnocentrés des programmes universitaires en didactique du FLE rétrécissent en quelque sorte leur conception du FLE et il leur est difficile de se détacher de la norme française aussi bien au niveau linguistique que culturel. Nous avons déjà observé que le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR) bien que soucieux de respecter le multilinguisme est malgré tout une sorte de rouleau compresseur au moment de l'évaluation et il tend à uniformiser l'objet de l'apprentissage pour l'obtention de résultats plus performants dans un Diplôme d'Etudes en Langue Française (DEL F) ou Diplôme Approfondi de Langue Française (DALF) qui représentent souvent l'objectif final des études entreprises par nos jeunes apprenants. Les enseignants, surtout les jeunes formés à cette nouvelle école, sont contraints de se plier aux objectifs de l'évaluation institutionnelle et il s'agit plutôt d'aider l'apprenant à obtenir le certificat convoité que de lui donner le « plaisir » d'aller vers l'autre. En dehors de l'usage du manuel, lorsque nous avons demandé à nos jeunes enseignants s'ils incluaient des activités complémentaires, leurs références étaient là aussi, françaises (chansons, journaux). La France reste finalement le modèle acquis, appris et le modèle à suivre. On a pu observer que si le manuel n'incluait pas la francophonie, ils ne l'incluraient pas non plus. Lorsqu'ils en tiennent compte, souvent guidés par le manuel, comme par exemple O. qui se déclare désireux d'inclure la francophonie dans sa pratique pédagogique, il se produit une sorte de revirement ethnocentré qui explique son affirmation - probablement inconsciente mais pas moins significative- que les Africains francophones sont français, en confondant ainsi francophonie et francodoxa.

2.1.2. Les enseignantes non natives

Pour la plupart, elles aussi perpétuent leur conception de la langue française comme patrimoine d'un pays à la grande culture, la France. Leurs raisons sont cependant différentes puisqu'elles dépendent plus de leurs représentations de la langue, présentes avant leur implication dans l'enseignement du FLE. Leurs convictions, leur amour pour cette Langue-Culture (L-C), leur maîtrise de cette L-C qui

leur a coûté dévient leur regard de la francophonie pour le focaliser sur la France. Indépendamment d'une formation universitaire ou non, l'imaginaire priorise la francité. Nous savons que les représentations ne sont pas neutres car elles sont liées à des jugements de valeur, jugements eux-mêmes liés souvent au discours institutionnalisé ou non sur la langue et l'unanimité des discours sur le français, « la belle langue », ne correspond à rien de tangible en soi si ce n'est à la transmission d'un imaginaire linguistique inscrit dans la mémoire collective.

Culturellement, pour les Mexicains, l'histoire de leur pays liée à l'histoire de la France, (la Belle Epoque de Porfirio Diaz, les intellectuels mexicains nourrissant leur art à Paris, lieu de rencontres privilégiées) a créé une aura magique qu'il est difficile d'éliminer de leur discours.

De façon contradictoire, la francophonie en ce sens est elle aussi prisonnière de cet imaginaire lorsqu'elle promeut une langue liée idéalement à des « valeurs humanistes » et ne sert pas toujours sa cause auprès des enseignants et des apprenants qui l'enfermeront dans un concept élitiste et peu flexible comme peut l'être la norme linguistique et culturelle.

2.2. Représentations sur la langue

La deuxième observation est plutôt d'ordre linguistique où il est montré que la variété linguistique n'intéresse pas non plus particulièrement les enseignants car leurs représentations de l'enseignement d'une langue sont, elles aussi, empreintes de restrictions, de règles, les mêmes qu'ils/elles ont vécues dans leur propre apprentissage d'une autre langue : une langue standard sans marques distinctives qui perturberaient le bon développement de l'apprentissage, une grammaire, une phonétique, comme la présentent Castellotti et Moore (2002:13) en citant Roulet.

on constate que les enseignants, comme les étudiants, en restent à une représentation étroitement linguistique du discours comme texte, c'est-à-dire comme succession de phrases, sans tenir compte des informations extralinguistiques (connaissance du monde, de la situation d'interaction, etc.) qui sont implicites par le texte et qui sont nécessaires à l'interprétation.

Les systèmes éducatifs des différents pays auxquels appartiennent les enseignants non natifs de notre recherche (Uruguay, Cuba, Mexique) ont favorisé ces représentations car ils fonctionnent tous sur le principe du cloisonnement disciplinaire et sur une certaine verticalité de la transmission des savoirs. De plus, on a constaté que cette conception est renforcée dans les manuels où la construction des savoirs est encore organisée en fonction d'objectifs principalement linguistiques (huit pages

sur dix pour chaque unité de *Latitudes*) et où les locuteurs qui y sont présentés utilisent une langue-cible sans faille, sans reformulations, sans accent (sauf quelques exceptions), sans les parasitages des échanges ordinaires entre francophones. Nous avons vu aussi dans les manuels que les « francophones » (pour inclure ici tous les locuteurs) ne peuvent s'empêcher de concevoir les diverses variétés de la langue dans une espèce de hiérarchie au lieu de simplement les juxtaposer : le français du Québec est « traduit » en français de France, laissant ainsi entendre que le français de France est la norme modèle, donc la norme à suivre. À quel niveau de cette hiérarchie seront considérés alors les autres français d'ailleurs et plus particulièrement les Français d'Afrique, si nous nous référons aux représentations qui ont été faites sur ce continent dans les manuels ?

Cependant l'évolution vers plus de francophonie, telle qu'elle a été présentée dans *Latitudes* permet d'apprécier que le marché des manuels s'inscrit progressivement dans une nouvelle démarche réflexive qui vise à modifier ces représentations monolingues ou monoculturelles du français. La recherche en Didactique des Langues et des Cultures (DDLc) a entrepris depuis les vingt dernières années, un travail réflexif de prise de conscience du rôle des représentations, de l'importance de l'éducation interculturelle en classe de langues, qui dans les faits (formation/édition de manuels) guide les enseignants et apprenants à travailler sur leurs expériences, leurs représentations des langues, et sur leur culture d'apprentissage.

Les représentations ne sont ni justes ni fausses, ni définitives mais elles existent et elles représentent une donnée intrinsèque de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'il convient d'intégrer dans les politiques linguistiques et dans les démarches éducatives et formatrices.

2.3. La francophonie: concept complexe

La troisième réflexion qui se dégage de ce deuxième volet de notre recherche nous oblige à admettre que l'objet de notre étude est un objet difficile à saisir pour les enseignant.es, tant l'ambiguïté de sa définition fausse le discours des uns et des autres. Il semble qu'il y ait deux façons de définir la Francophonie : la première relève de l'adoption du sens commun, qui en fait un espace de dialogue entre individus et pays partageant un même « idéal » linguistique, voire culturel, et la seconde, plus complexe, inclut un ensemble de non-dits d'ordre historique, géopolitique et stratégique. Toutes les francophonies n'ont pas la même histoire et ne peuvent pas entrer dans la même définition.

Toute définition à proprement parler de la francophonie est donc restrictive et limitative et sa complexité doit être abordée dans un esprit de dépassement heuristique et épistémologique. Provenzano spécialiste des discours critiques sur la francophonie affirmait lors du Colloque International « Sens et signification dans les espaces francophones » en avril 2012 :

*[...] les discours sur la francophonie misent volontiers sur les ressources du **pathos** pour construire leurs argumentaires, c'est-à-dire alimentent la représentation de la francophonie d'une vaste gamme de **contenus émotionnels collectifs**. Ces phobies, obsessions, motifs de **réjouissance ou de répulsion** spontanées sont de puissants leviers argumentatifs, qui renvoient également aux conjonctures émotionnelles dans lesquelles ces discours trouvent leur efficacité. Autrement dit, nous défendons l'hypothèse que la francophonie, comme manifestation discursive de surface, s'élabore en bonne part sur la base d'une francodoxie¹ propre à l'espace culturel français, mais souvent généralisée auprès d'autres auditoires.*

Dans le chapitre de contextualisations de la recherche, nous avons déjà abordé l'importance du *pathos* chez la chercheuse sur son sujet et son origine en a été clairement expliquée : l'origine coloniale, le discours familial pro-colonial et une appartenance culturelle à un pays dont la responsabilité envers la francophonie comme héritage colonial a été amplement commentée, ont montré la propre ambiguïté de la chercheuse envers son sujet. Il a été démontré dans notre travail que nos enseignants - en particulier les enseignants français natifs- sont également des produits (inconscients) de ce *pathos* collectif autour de la langue française ; et que, bien que ne se considérant pas francophones (pour eux les francophones sont les locuteurs qui ne sont pas français de souche, mais qui parlent français, comme les habitants de certains pays d'Afrique, par exemple ; ce, dans une vision de la colonisation encore très paternaliste), ils sont clairement francodoux (probablement comme Monsieur Jourdain, sans le savoir), tant le concept est enfoui dans l'histoire collective d'un empire qui n'a jamais vraiment cessé d'être colonial et qui demeure aujourd'hui encore dans le concept de la Françafrique. Dans la pratique enseignante, cette francodoxie se manifeste de façon assez élémentaire : la France reste fédératrice des savoirs à acquérir et la francophonie est souvent vue comme, tout d'abord, ce qui n'est « pas français », mais qui aide de toute façon à la grandeur de la langue française (ethnocentrisme constant dans le manuel où le regard porté sur la francophonie est toujours français), puis aussi comme une « diversion », un complément ludique. Les enseignants perpétuent ce regard et dans leurs déclarations, sauf exception des enseignantes biculturelles ou qui ont étudié dans d'autres pays que la France, la France reste prioritaire. Au niveau

de leurs représentations et de celles de leurs apprenants qu'ils ont interprétées, il semble difficile de faire évoluer l'Enseignement/Apprentissage vers plus de diversité linguistique et culturelle.

2.4. Autres réflexions générales sur le thème de la francophonie.

2.4.1. La francophonie est un thème méconnu.

Les enseignants reconnaissent qu'ils ne peuvent pas enseigner ce qu'ils ne connaissent pas bien. Le guide pédagogique, s'il est bien conçu, peut donc être un outil important pour une connaissance juste et impartiale de la francophonie

2.4.2. Le concept de francophonie est flou

De nombreux clichés similaires à ceux du manuel polluent la conception de la francophonie qui est une conception colonialiste de la francophonie, pas toujours consciente chez les enseignants natifs et non natifs qui priorisent la transmission des savoirs culturels de la France qu'ils connaissent mieux.

2.4.3. La francophonie n'est pas une priorité

Le contrat linguistique à remplir est plus impératif. La francophonie arriverait au bout d'une longue chaîne de savoirs. S'il n'y a pas assez de temps, on l'étudie plus volontiers. Car on la considère comme une découverte accessoire

4.2.4. Par conséquent, cela peut être un facteur perturbant

« On ne peut pas tout enseigner ». La priorité est donc donnée à la norme du français standard de France qui est considérée comme étant de toute façon la base de l'intercompréhension entre tous les francophones. Trop de variétés linguistiques et culturelles détourneraient l'objectif principal qui est l'enseignement d'une langue uniforme.

3. Suggestions pour favoriser une meilleure approche de la francophonie chez les enseignants.

En fonction des résultats des entretiens, on a pu identifier quelques propositions concernant essentiellement la formation des enseignants, tous profils inclus, dans le domaine de l'éducation culturelle/interculturelle qui aurait le plus d'incidence sur la transformation de leurs attitudes envers la francophonie dans leur enseignement. Le facteur le plus déterminant de la recherche est de faire partager un vécu francophone aux enseignants. Il faudrait donc :

- Développer des formations ou des séjours linguistiques pour les enseignants et futurs enseignants dans des pays francophones autres que la France. Le Québec en l'occurrence paraît le plus approprié dans notre contexte mexicain.
- Inviter des enseignants francophones (non français) afin qu'ils partagent leurs connaissances du monde francophone.

Pour améliorer la perception de la francophonie dans les manuels, nous proposons des ateliers de professionnalisation pédagogique dont les différents objectifs seraient de :

- Travailler sur les représentations de la francophonie pour les faire évoluer. Par exemple, travailler sur les exemples de *Latitudes* ou autres manuels où est présentée la francophonie et montrer en quoi les images peuvent être faussées par un regard trop ethnocentrique. Enseigner ainsi à discriminer, choisir, exploiter ses propres documents en toute conscience.
- Travailler sur les concepts de culture(s), de diversité culturelle et linguistique, sur le phénomène de variation linguistique, afin de sensibiliser les enseignants aux contenus culturels liés à l'enseignement des langues étrangères.
- Promouvoir l'utilisation de la « Littérature-Monde » pour porter un regard plus critique, plus juste sur le concept francophonie et pour apprécier la créativité des spécificités linguistiques et culturelles, débarrassées du carcan géopolitique souvent empreint de néocolonialisme. Rendre ainsi la diversité linguistique et culturelle plus visible dans l'enseignement du FLE.

Pour exploiter le contexte local et développer les relations interculturelles :

- Formation à l'Interculturel. L'espace géolinguistique de l'hispanophonie se visualise clairement pour certains enseignants comme une base pour éduquer les apprenants à la diversité linguistique et culturelle de la francophonie. Proposer aux enseignants, tous profils inclus, des activités comparatives où les cultures hispanophones seraient montrées dans leur diversité et établir des parallèles qui peuvent être intéressants aussi pour les apprenants (espagnol/ français des Caraïbes : ce qui les rapproche/les éloigne, dans le quotidien, dans les arts...).

En guise de conclusion

Une des tâches à promouvoir dans la formation des enseignants sera donc de faire évoluer cette définition de la francophonie chez les enseignants et chez les auteurs des manuels, de clarifier les concepts afin d'en dégager les différentes essences et

afin de montrer les visages de la francophonie de la façon la plus objective possible dans notre enseignement. Faire prendre conscience aux enseignants du poids de leur appartenance historique sur leur façon de traiter la francophonie serait également une manière d'aborder la francophonie avec plus « d'objectivité ». La francophonie en l'occurrence est une école de vie(s) et plus qu'une mode ou qu'un objet romantique idéalisé pour des fins politiques et mercantiles, elle peut participer à l'initiation à la « pensée complexe » telle qu'Edgar Morin la préconise dans *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (2000 : 23).

L'éducation du futur devra être un enseignement premier et universel portant sur la condition humaine. Nous sommes dans l'ère planétaire ; une aventure commune emporte les humains où qu'ils soient. Ceux-ci doivent se reconnaître dans leur humanité commune et en même temps reconnaître la diversité culturelle inhérente à tout ce qui est humain.

Une formation guidée, structurée en fonction de ces responsabilités apporterait des résultats plus objectifs qu'une formation ethnocentrée, ignorante des réalités sociolinguistiques et socioculturelles de l'Autre qui partage la même langue. Cette affirmation de l'importance d'expérimenter la francophonie dans un cadre didactique est corroborée aujourd'hui, deux ans après notre entretien, par le témoignage d'une des huit enseignantes, A. qui, après un stage de formation au Québec reconnaît avoir « changé ses représentations » de la différence linguistique et culturelle et avoue être beaucoup plus motivée pour l'introduire dans ses cours, qu'avant cette expérience. Ses déclarations servent en quelque sorte d'épilogue à ce travail :

Yo asumí siempre que la cultura francesa era la que más atraía a los estudiantes. Sin embargo, ahora, al transmitir experiencias culturales y lingüísticas quebequenses me doy cuenta que, si bien el interés de los estudiantes se centra en El país europeo (Francia), el hecho de esa variedad de franceses también atrae la atención de los alumnos [...]

Creo fundamental desarrollar una toma de conciencia cada vez más nítida de que las variaciones de la lengua son eso: variantes CORRECTAS de un mismo idioma, tal como las hay en español. Lo que hago hoy más que antes es transmitir variaciones en vocabulario, fonética o incluso gramática, haciendo énfasis en que si enseñamos la forma estándar de la lengua es para poder trabajarla de manera más fluida y más homogénea pero no porque esa sea la forma correcta de la misma. [...]

Quebec me permitió darle un rostro a la francofonía, vivirla e introducirla un poco en quienes están en el proceso de inmersión hacia la francofonía: los aprendientes².

Bibliographie

Barbier, C. 2013. *La francophonie dans l'enseignement du FLE. Analyse des manuels « Latitudes » et des représentations des enseignants de FLE du Département de Langues Etrangères de l'Université de Sonora*.

Thèse doctorale archivée à la *Division de Humanidades y Bellas Artes de la Universidad de Sonora*

Castellotti, V. Moore, D. 2002. « Représentations sociales des langues et enseignements : Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe - De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue Etude de référence ». *ENS Lettres et Sciences Humaines - Lyon*. [En ligne] : <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf> [consulté le 10 août 2022].

Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture.

Provenzano, F. 2006. « Francophonie et études francophones : considérations historiques et métacritiques sur quelques concepts majeurs ». *PORTAL Journal of Multidisciplinary International Studies*. [En ligne] : <http://epress.lib.uts.edu.au/ojs/index.php/portal/article/view/148/276> [consulté le 10 août 2022].

Provenzano, F. 2006. « La « francophonie » : définitions et usages ». *Persée*. 62 (62), 93-102. [En ligne] : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad_09871381_2006_num_62_1_1707 [consulté le 10 août 2022].

Wieczorek, J. 1994. "The concept of 'French' in foreign language texts". *Foreign Language Annals*, 27, p. 487-497.

Notes

1. « La francodoxie est en réalité une idéologie surdéterminant l'aspect culturel de la langue française comme si cette langue était investie d'une mission particulière dans l'histoire des civilisations. » Christophe Premat, *Acta Fabula*, 3 septembre 2012.

2. *J'ai toujours assumé que la culture française était celle qui attirait le plus les étudiants. Cependant, à présent, au moment de transmettre des expériences linguistiques et culturelles du Québec, je me rends compte que, bien que oui, l'intérêt des étudiants soit plus centré sur le pays européen (la France), cette variété de langues ou d'accents les attire aussi. [...]*

Je crois qu'il est fondamental de développer une prise de conscience de plus en plus nette au sujet des variations de la langue qui sont des variations CORRECTES d'une même langue, comme il y en a en espagnol. Ce que je fais maintenant, plus qu'avant, c'est transmettre des variations en vocabulaire, phonétique ou même en grammaire, en soulignant, en insistant sur le fait que si nous enseignons une forme standard de la langue, c'est pour pouvoir travailler de façon plus fluide et plus homogène et non parce que c'est la forme correcte de cette langue. [...]

ANNEXE

Questions posées aux enseignants lors des entretiens pour définir leur positionnement envers la francophonie.

Questions d'ordre général

Nom et prénom :

Âge :

- Études : (si ce n'est pas dans la filière Langues ou FLE, comment avez-vous commencé à enseigner le FLE)
- Lieu des études :
- Depuis combien de temps enseignez-vous le FLE ?
- Où l'enseignez-vous (ou où l'avez-vous enseigné ?)
- Depuis combien de temps l'enseignez-vous à l'université ?
- Si vos études ne correspondent pas à la filière FLE, avez-vous suivi une formation ou avez-vous participé à des cours de professionnalisation en enseignement des langues ? Si oui, quel type de cours ou formation ?
- Si le Français n'est pas votre langue maternelle, comment l'avez-vous appris ?
- Avez-vous vécu dans un pays francophone ? Si oui, lequel ? Pendant combien de temps ?
- Considérez-vous que ce soit important ? Pourquoi ?
- Si vous n'êtes pas natif du français, comment conservez-vous votre relation avec le français ? Lisez-la-vous presse /Internet ? /Quels sites consultez-vous le plus ?
- Quels sont vos objectifs d'enseignement ? Qu'est-ce qui vous paraît le plus important à enseigner en FLE ?
- Connaissez-vous les raisons pour lesquelles vos étudiants ont choisi d'apprendre le français ? Quels sont en général, selon ce qu'ils vous disent et selon vos interprétations, leurs objectifs d'apprentissage ?
- Quelles sont les raisons (ou les objectifs) qui apparaissent le plus souvent dans leurs réponses ?

Le manuel

- Comment travaillez-vous ? Quelles sont les ressources que vous utilisez ?
- Quelle place (en pourcentage) occupe le manuel dans vos cours ?
- Pouvez-vous me parler d'un cours typique avec le manuel ? (ou décrivez l'organisation d'une unité).
- Utilisez-vous le Guide pédagogique ?
- Si oui, dans quel type d'activités pédagogiques vous est-il le plus utile ?
- Utilisez-vous TOUTES les activités proposées dans le manuel ou en éludez-vous quelques-unes ? Si vous zappez, lesquelles ?
- Créez-vous d'autres activités ? De quel type ? Pour quels objectifs ? Avec quelle fréquence ?
- Utilisez-vous des matériels pédagogiques supplémentaires ? De quel type ? Pour quels objectifs ?
- Le faites-vous souvent ? Quelle que soit votre réponse, pourquoi ?
- Quels sont les aspects du livre qui vous plaisent le plus ?
- Quels sont les aspects du livre qui vous déplaisent le plus ?
- La langue utilisée dans le livre vous paraît-elle adaptée à l'enseignement ? Auriez-vous des suggestions à faire à ce sujet ?

La place de la culture

- Si je dis « Culture » à quoi pensez-vous ? (Que mettez-vous sous le mot « culture » ? question type remue-ménages)
- Selon vous, la culture a-t-elle un rôle dans l'enseignement du FLE ?
- Selon votre réponse, pourriez-vous définir en pourcentage, la place qu'elle occupe dans vos cours ? (Ex: Langue: X% // Culture: X %)
- Les apprenants manifestent-ils un intérêt particulier pour certains aspects culturels ? Lesquels en particulier ?
- La culture enseignée dans le manuel vous paraît-elle alors appropriée à vos objectifs d'enseignement ?

- La culture enseignée dans le livre vous paraît-elle appropriée aux objectifs d'apprentissage de vos étudiants ?
- Si votre réponse est négative, comment compensez-vous le manque ou l'inadaptation du livre ?

La francophonie

- Comment décririez-vous le rôle que joue la langue française dans le monde ?
- Comment décririez-vous le rôle que joue la langue française à Hermosillo ?
- Pouvez-vous me donner votre définition de la Francophonie ?
- Vous sentez-vous concerné (e) par ce phénomène ?
- Quelle place lui accordez-vous en importance dans l'enseignement du FLE (de 1 minimum à 10 maximum) ?
- Pourquoi cette réponse ?
- Avez-vous identifié dans le manuel des activités liées à la francophonie ?
- Si oui, lesquelles ? Y a-t-il des activités que vous préférez à d'autres ? Pourquoi ?
- Selon votre réponse, êtes-vous satisfait de la place de la francophonie dans votre livre ? Si non, que faites-vous en plus ? (Ou en moins, selon la réponse)
- Si la francophonie devait être *enseignée*, quels aspects privilégieriez-vous ? (Langue/ vocabulaire, phonétique/ / ou Culture : manifestations culturelles ou artistiques, politiques de solidarité...) ou autres ?
- La fête de la francophonie vous paraît-elle une bonne chose ? Pourquoi ?

Synergies Mexique n° 12 / 2022



Notes de lecture



Rosiane Xypas

Université fédérale de Pernambuco, Brésil

rosiane.mariasilva@ufpe.br

<https://orcid.org/0000-0002-4296-5981>

Silva Ochoa, Haydée (dir.) 2022. *Regards sur le jeu en didactique des langues et des cultures. Penser, concevoir, évaluer, former*. Bruxelles, Peter Lang, 338 pages. Collection « Champs didactiques plurilingues », Vol. 9, ISBN : 978-2-87574-400-5

Regards sur le jeu en didactique des langues et des cultures (2022), dirigé par une spécialiste reconnue du jeu, vient confirmer l'importance de cette thématique en didactique des langues et des cultures en général et dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère (FLE) en particulier. L'ouvrage collectif est organisé en trois parties de quatre chapitres chacune qui, ensemble, apportent de nombreux éléments pour répondre aux inquiétudes ludiques des chercheurs ainsi qu'aux professeurs en formation initiale et/ou continue.

Dans sa première partie, « Penser le jeu », l'ouvrage invite à penser le jeu sous divers angles : éléments théoriques fondamentaux, conversation imaginaire entre experts, rôle fondamental de l'attitude ludique, exemple de construction d'une méthodologie autour du jeu en classe comme objet de recherche. Dans « Utiliser le jeu », les auteurs abordent - depuis la théorie et la pratique - la sélection, le détournement et la conception des jeux pour la classe de langue, avec des exemples variés issus aussi bien d'un corpus de jeux tangibles que d'applications technologiques impliquant réalité augmentée et réalité virtuelle. Enfin, dans « Évaluer et former », l'ouvrage propose des pistes pour l'évaluation d'un jeu et l'évaluation par le jeu, ainsi qu'une étude sur la place accordée au jeu dans la formation enseignante et des propositions pratiques pour aider les enseignants à prendre en main cet outil ambivalent et polyvalent : autant de voies essentielles pour faciliter l'appropriation du jeu comme stratégie didactique et pédagogique.

L'ouvrage peut être lu dans son intégralité ou chapitre par chapitre, dans le désordre, à la convenance du lecteur. Quelque soit le choix du lecteur, l'ensemble proposé offre, de par sa dimension scientifique et réflexive, un atout pour l'agir professoral. Grâce à l'ampleur de sa perspective et à la rigueur de son approche, cet ouvrage est destiné à devenir un incontournable, dans la mesure où il peut

contribuer au renouvellement raisonné des stratégies d'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et, à la fois, pointer des pans de recherche encore inexplorés.

Víctor Martínez de Badereau
Universidad Autónoma de México, Mexique
victor.mtz@enallt.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4978-9626>



Roussel, Stéphanie. 2021. *L'approche cognitive en didactique des langues*. De Boeck Supérieur. 246 pages. ISBN : 978-2-8073-3096-2.

Cet ouvrage a comme objectif de rendre compte des apports de la psychologie cognitive à l'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire et, par là même, de « questionner, penser ou repenser à la fois les pratiques d'enseignement des langues secondes, mais aussi certaines théories de l'acquisition qui sous-tendent la didactique des langues » (p. 12). Pari tenu, puisque ce travail réussit le tour de force de trouver un très bon équilibre entre les notions et concepts théoriques de la psychologie cognitive et leur implication concrète dans les pratiques de classe.

Le livre est constitué de 6 chapitres. Les trois premiers chapitres sont nettement orientés vers la théorie et permettent de poser les bases conceptuelles qui serviront à mieux appréhender les recherches empiriques présentées dans la deuxième partie de l'ouvrage.

Ainsi, le chapitre 1 s'intéresse à une notion clé pour les théories d'acquisition des langues et la psychologie cognitive : l'attention, notion entendue comme un système qui a pour objectif la sélection d'informations issues de l'environnement ou de la mémoire permanente. La question centrale du chapitre est de savoir si un guidage didactique efficient équivaut, en fait, à un guidage de l'attention de l'apprenant. Le deuxième chapitre se penche sur la théorie de la charge cognitive qui permet de mieux appréhender les facteurs liés à la répartition optimale des ressources attentionnelles des apprenants (qui, rappelons-le, ne sont pas illimitées). Dans le chapitre 3, c'est la question de la compréhension de l'oral en langue seconde qui est abordée d'un point de vue théorique. Les activités cognitives menées dans ce type de tâche sont en effet représentatives de l'activité cognitive en situation d'apprentissage ce qui permet de (re)penser la mise en place de situations didactiques de manière générale.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, le chapitre 4 traite de l'utilisation de supports vidéo - sous-titrés ou non - dans l'apprentissage des langues et de leur fort potentiel pédagogique tandis que le chapitre 5 s'intéresse à l'utilisation du numérique pour l'apprentissage et aux conséquences pour l'activité cognitive des apprenants. Là encore, la clé de l'apprentissage avec ce type de supports réside dans l'attention portée par l'apprenant à l'input reçu. Finalement, le dernier chapitre du livre aborde la question de l'apprentissage de contenus disciplinaires en langue étrangère et montre qu'une approche cognitive peut apporter un nouvel éclairage à ce type d'enseignement.

Soulignons finalement que ce livre, qui intéressera à la fois didacticiens, pédagogues et (futurs) enseignants de langues, ne s'inscrit nullement dans une démarche dogmatique et scientiste, bien au contraire, cette contribution cherche à « renverser les questionnements répandus, à éclairer les débats sous un jour différent » (p.16).

Synergies Mexique n° 12 / 2022



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Noëlle Annie Groult Bois est titulaire d'une licence en Lettres Anglaises de l'Université de Paris X. Elle a une maîtrise en Linguistique Appliquée ainsi qu'un Doctorat en Pédagogie de l'Université National Autonome du Mexique. Elle a fait cours de français langue étrangère à tous les niveaux depuis 1982, à l'UNAM. Elle a participé au Cours de Formation de Professeurs de Langues- Cultures où elle a donné différents modules depuis 1985, à l'ENALLT de l'UNAM. Depuis 2004, elle fait partie du "noyau" de tuteurs des Études de Troisième Cycle en Linguistique. Elle a dirigé des mémoires et des thèses, de maîtrise et de doctorat. Elle a été co-fondatrice de la Médiathèque de l'ENALLT en 1996. Ses travaux de recherche se dirigent vers l'élaboration de matériels didactiques pour des cours présentiels et pour l'apprentissage en autonomie ; la formation de professeurs ; l'évaluation ; les représentations sociales.

• Auteurs des articles •

Bruno Armendáriz Torroella est étudiant de la licence en Lettres Modernes Françaises avec spécialisation en Critique Littéraire (Universidad Nacional Autónoma de México). Il est cofondateur de la revue numérique Cluster, grâce à laquelle il a participé au laboratoire d'initiatives culturelles Piso16. Actuellement il fait un séjour d'études en France, à l'Université Jean Moulin Lyon 3.

Clotilde Barbier Muller est titulaire d'un Doctorat en Sciences Humaines de l'Université de Sonora après avoir obtenu une Maîtrise en Didactique du FLE au CRAPEL, Université de Nancy 2. Elle est actuellement enseignant-chercheur à l'Université de Sonora, Mexique et est en charge également de toutes les activités relatives au français langue étrangère dans cette même institution (DELTA-DALF / Formation / Publications). Ses sujets de recherche et de publication concernent la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement du FLE, et plus récemment les littératures d'expression française dans l'enseignement du FLE.

Maximilien Simon Clabault a une licence en Langues, Littératures et Cultures Étrangères : spécialité espagnol (Université de Picardie Jules Verne) et un master en FLE, FLS et FOS (Université d'Artois). Il réalise actuellement son doctorat en pédagogie (Universidad Nacional Autónoma de México). Il a travaillé comme professeur de FLE à l'Alliance Française de Durango et de Mexico (San Ángel). Il est également professeur au sein du département

de français de l'ENALLT, ainsi que dans le cadre du cours de formation de professeurs en Langues-Cultures (CFPLC). Il a participé comme conférencier au 1er Congreso Internacional de Estudios sobre Interculturalidad organisé par l'Université La Salle de Léon Guanajuato.

Roberto Correa Alfaro a une licence en Droit (Universidad Nacional Autónoma de México). Il a été boursier dans le programme d'échange international pour étudier pendant un semestre à l'Institut d'études politiques à Paris. Il est actuellement étudiant en Lettres Modernes Françaises, avec spécialisation en critique littéraire à l'UNAM.

Mircea Lavaniegos Solares a une licence en Lettres Classiques (Universidad Nacional Autónoma de México). Il a travaillé comme professeur de grec philosophique, latin et rhétorique à l'Universidad Intercontinental et comme professeur de mythologie grecque et romaine à Literaria Centro Mexicano de Escritores. Il a participé comme conférencier au colloque *Modernidades paseantes. A 200 años del nacimiento de Charles Baudelaire* organisé par la Cátedra Extraordinaria Roland Barthes (UNAM). Il a publié un article intitulé *Safo, la musa y Andrómaca: desdoblamientos ambulatorios de Charles Baudelaire* à Nuevas Poligrafías. Revista de Teoría Literaria y Literatura Comparada (UNAM). Actuellement étudiant, il prépare un master en Littérature comparée à l'UNAM.

Rozenn Pauline Le Mur a une licence en Langues Étrangères Appliquées (Université de Rennes 2), un Master «Les Amériques» (Université de Rennes 2) et un Doctorat en Sciences Sociales (Université de Guadalajara, Mexique). Elle est enseignante chercheuse à l'Université de Guadalajara, dans le Département d'Études de la Communication Sociale du Centre Universitaire de Sciences Sociales et Humanités. Elle travaille aussi en collaboration avec le Département de Langues Étrangères, notamment avec le Master d'Études Francophones (Pédagogie, Linguistique et Études interculturelles). Elle est membre du SNI, niveau I (Sistema Nacional de Investigadores) et profil Promep.

Janaína Nazzari Gomes détient un doctorat et une maîtrise en Sciences du langage (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) et est diplômée en Lettres françaises et portugaises à la même université. Ses intérêts de recherche s'articulent autour de trois axes : l'enseignement-apprentissage du français comme langue non maternelle, la francophonie latino-américaine et l'immigration francophone en situation minoritaire au Canada. Elle est à l'origine de nombreux articles savants et de conférences publiques portant sur ses sujets d'intérêt et co-organise deux numéros de la *Revue Francophonies d'Amérique* concernant la diversité du fait francophone dans le continent américain. Actuellement, elle est stagiaire postdoctorale à l'Université d'Ottawa, où elle développe une recherche concernant l'impact du paysage linguistique anglo-dominant sur l'expérience d'établissement des immigrants francophones dans la région de la capitale fédérale (Ottawa-Gatineau).

Lidia Alejandra Torres Hernández a une Licence en Langue et Littérature Hispaniques (Université Nationale Autonome du Mexique) et un Master en Linguistique Appliquée

(Université Nationale Autonome du Mexique). Elle a travaillé en tant qu'éditrice et correctrice dans des organismes gouvernementaux nationaux et des institutions internationales, ainsi que dans des entreprises privées. Actuellement elle est assistante d'enseignement pour la matière Linguistique (Analyse du Discours) à la Faculté de Philosophie et de Lettres (Université Nationale Autonome du Mexique).

Diana Gisel Vázquez Ríos a une licence en Arts Visuels (Universidad Nacional Autónoma de México). Elle a suivi la Formation de Professeurs en Langues-Cultures à l'ENALLT où elle travaille désormais comme professeur de FLE et comme chef du département de français. Actuellement, elle étudie sa deuxième année de master en didactique et management du FLE/FLS en milieu plurilingue à l'Université des Antilles.

Luis Arturo Velasco a une licence en Lettres Modernes Françaises avec spécialisation en Traduction et un master en Littérature Comparée (Universidad Nacional Autónoma de México). Il a travaillé comme traducteur et correcteur au Fondo de Cultura Económica et comme professeur adjoint à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Universidad Nacional Autónoma de México. Actuellement il est professeur de FLE au Colegio de Ciencias y Humanidades Sur, au CCH Vallejo et à l'Institut français d'Amérique latine.

• Auteurs des comptes rendus •

Víctor Martínez de Badereau est titulaire d'un Master 2 Didactique du FLE (Université des Antilles) ainsi que d'une licence en Enseignement du FLE (UNAM). Il est coordinateur d'Éducation à Distance de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction de l'UNAM. Il participe à la ligne de recherche « Aportes teóricos y reflexiones sobre la didáctica de las lenguas » au sein du Département de Linguistique Appliquée de l'ENALLT-UNAM. Il s'intéresse à la didactique de la grammaire du français langue étrangère ainsi qu'à la formation des enseignants de langues.

Rosiane Xypas a un doctorat ès-Lettres en linguistique de corpus et analyse littéraire (Université de Nantes-France). Elle est professeure des universités à l'Université Fédérale de Pernambouc - Brésil où elle enseigne dans le Département de Lettres-Françaises. Ses recherches portent sur la didactique des langues-cultures. Elle s'intéresse au rapport aux langues d'écrivains d'expression francophone et celui des professeurs en formation initiale et diplômés. Elle a un post-doctorat en didactique de la littérature (l'Université Rennes 2-France).

Projet pour le n° 13 / 2023



**Le numéro 13 de l'année 2023 est coordonné par Adelina Velázquez Herrera
(Universidad Autónoma de Querétaro)**

Les propositions soumises à la rédaction de la revue *Synergies Mexique* s'inscriront dans les domaines suivants (liste non exhaustive) :

1. Didactique de la langue-culture française, des langues-cultures et des littératures,
2. Recherches en littératures française et francophone
3. Politiques linguistiques
4. Sciences du langage, linguistique
5. Traduction, traductologie, médiation linguistique
6. Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement
7. Comptes rendus de thèses et de publications récentes relevant des sciences humaines et sociales

- Un appel à contributions a été lancé en décembre 2022.
- Contact pour tout renseignement et envoi des propositions :
 - synergies.mexique@gmail.com
 - <https://gerflint.fr/synergies-mexique>

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 synergies.mexique@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.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 150-200 mots maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

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

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

10 L'article en Word 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. Comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

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

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

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

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

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

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

17 Pour un ouvrage

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

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

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

18 Pour un ouvrage collectif

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

19 Pour un article de périodique

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

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

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

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

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

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

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



Synergies Mexique, n° 12 /2022

Revue du GERFLINT
Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale
En partenariat avec

la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

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

ISNI 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeaupin (France)

Synergies Mexique, n° 12 / 2022

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

© GERFLINT -Évreux- France - Copyright n° 24XM1F2

Bibliothèque Nationale de France (édition électronique, décembre 2022)

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42702526h>

Bibliothèque Nationale du Mexique (format imprimé)

Achevé d'imprimer en décembre 2022

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Ce numéro 12 de *Synergies Mexique* présente une série de textes qui couvrent des domaines importants pour les enseignants-chercheurs car ils concernent aussi bien des aspects théoriques que pratiques du français comme langue d'enseignement ou comme sujet d'études : la pratique en classe, la littérature « classique » et les représentations sociales au sujet de facettes de l'évolution de la langue et de l'approche à l'interculturel.



ENALLT

Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción