

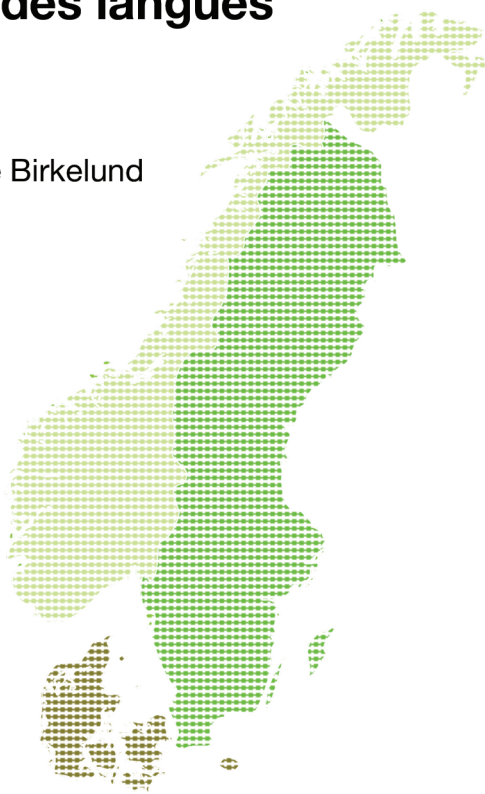
Numéros 16-17 / Années 2021-2022

Synergies Pays Scandinaves

Revue du GERFLINT

**Recherches scandinaves actuelles :
traductologie, discours politique
et acquisition des langues**

Coordonné par Merete Birkelund
et Maria Svensson



Synergies Pays Scandinaves

Numéros 16-17 / Années 2021-2022

Recherches scandinaves actuelles :
traductologie, discours politique
et acquisition des langues

**Coordonné par Merete Birkelund
et Maria Svensson**



REVUE DU GERFLINT
2021-2022

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Pays Scandinaves est une revue francophone de recherche en sciences humaines particulièrement ouverte aux travaux de linguistique, de littérature et de didactique françaises.

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

Libre Accès et Copyright : © *Synergies Pays Scandinaves* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La Rédaction de *Synergies pays scandinaves*, 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. Toute fraude scientifique (plagiat, auto-plagiat) 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 1901-3809 / ISSN en ligne 2261- 2807

Directeur de publication

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

Coordination éditoriale générale et révision du numéro

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

Henning Nøtke, Professeur à l'Université d'Aarhus, Danemark

Rédactrices en chef

Merete Birkelund, Université d'Aarhus, Danemark
Maria Svensson, Université d'Uppsala, Suède

Comité de lecture

Hanne Leth Andersen, (Recteur, RUC, Roskilde, Danemark),
Serge Borg (Université de France-Comté, France), Sébastien
Doubinsky (Université d'Aarhus, Danemark), Hans Petter
Helland (Université d'Oslo, Norvège), Houda Landolsi
(Université d'Uppsala, Suède), André Leblanc (Högskolan
Dalarna, Suède), Jan Juhl Lindschouw (Université de
Copenhague, Danemark), Outi Merisalo (Université de
Jyväskylä, Finlande), Nelson Vallejo-Gómez (Inspecteur
général de l'éducation, du sport et de la recherche, France).

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

10 rue Chartraine

27 000 Évreux

France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la Rédaction en Scandinavie

Département de Français

Institut d'Esthétique et de Communication

Université d'Aarhus

Jens Chr. Skous Vej

DK- 8000 Århus C

Danemark

Contact de la Rédaction :

synergies.paysscandinaves@gmail.com

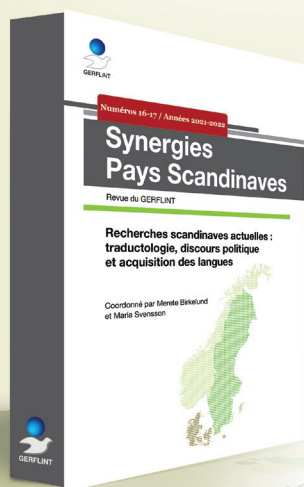
Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris
(FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour
Mir@bel), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo
(CERN, OpenAIRE)..

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Pays Scandinaves n^{os} 16-17 / Années 2021-2022
<https://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Data.bnf.fr
DOAJ
Communication & Mass Media Index (Ebsco)
Communication Source (Ebsco)
Ent'revues
ERIH Plus
HAL science ouverte
ISSN Portal / ROAD
Journal Database (Zurich Open Repository and Archive)
JournalSeek
JUFO (Publication Forum, Finlande)
Linguistics & Language Behavior Abstracts (LLBA)
LISEO (France éducation internationale)
MIAR
Mir@bel
MLA
OpenAlex
ProQuest central (Linguistics data Base)
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

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

Recherches scandinaves actuelles : traductologie, discours politique et acquisition des langues

Coordonné par Merete Birkelund et Maria Svensson



Sommaire



Merete Birkelund, Maria Svensson	7
Présentation	
Sébastien Doubinsky	13
À propos du bleu. – Quelques réflexions autour de l'intraduisible et de l'intraductibilité	
Valérie Alfvén, Charlotte Lindgren	25
Traduire ces ados qui jurent – Le cas du roman suédois <i>Mère forte à agitée</i> (2015) de Jenny Jägerfeld	
Alex Fouillet	39
La traduction des propositions subordonnées conjonctives du norvégien en français. – Une étude exploratoire	
Marianne Liisberg	53
Les situations conflictuelles entre la sémantique et la politique. Vers une approche interdisciplinaire	
Nicolai Witthøft	65
Une langue pour tous : Le statut du langage inclusif parmi les publics français et québécois	
Romain Menegon	79
Intégration du français langue étrangère au sein des cours d'Histoire : description des stratégies mises en place	
Catrine Bang Nilsen	87
Entre plaisir et anxiété : perceptions sur la langue française chez les apprenants norvégiens en <i>Study Abroad</i>	
Hanne Leth Andersen, France Rousset	101
Pour l'utilisation de corpus de français parlé dans une approche communicative	
Kjersti Faldet Listhaug, Nelly Foucher Stenkløv	115
Acquisition des connecteurs français par les apprenants norvégiens	
Nelly Foucher Stenkløv, Eirik Hvidsten	127
Interprétation du gérondif français par les apprenants norvégiens	

Gwenaëlle Ledot, Anne Prunet	143
Approches de la littérarité dans un cours de français langue étrangère : questions d'apprentissage et d'évaluation	

Jan Lindschouw	157
Littérarité académique en français langue étrangère dans la phase transitoire entre le lycée et l'université	

Annette Søndergaard Gregersen, Emmanuel Zimmert	171
Le français précoce – un projet innovant	

Compte rendu de lecture

Merete Birkelund	183
Philip Hoe. 2021. Le bon Choix. Din vejviser til det franske sprog. Systeme (livre électronique)	

Annexes

Profils des contributeurs	189
Projet pour le n° 18 / 2023	195
Consignes aux auteurs	197
Publications du GERFLINT	201



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Présentation

Merete Birkelund

Université d'Aarhus, Danemark

rommbi@cc.au.dk

<https://orcid.org/0000-0001-8878-9584>

Maria Svensson

Université d'Uppsala, Suède

maria.svensson@moderna.uu.se



Les articles des numéros 16 et 17 de *Synergies Pays Scandinaves* représentent quelques recherches actuelles dans les domaines de la traductologie, du discours politique, de la psycholinguistique et de l'acquisition des langues. Les thèmes discutés n'illustrent, bien évidemment, qu'une petite partie de toutes les recherches en français ayant lieu dans les institutions universitaires des pays scandinaves. Néanmoins, il est question de sujets qui occupent une place assez importante aussi bien au niveau de la recherche qu'au niveau de l'enseignement et de l'acquisition du français L2.

Le volume s'ouvre par l'article *À propos du bleu - quelques réflexions autour de l'intraduisible et de l'intraductible* de **Sébastien Doubinsky** dans lequel il présente le problème au cœur de toutes les études de traductologie et de traduction : la question de savoir s'il est possible de tout traduire. En prenant son point de départ dans l'exemple de la traduction de la couleur bleu, il lance la discussion sur la possibilité et/ou l'impossibilité du transfert (littéral) d'une langue dans une autre, ce qui l'amène par la suite vers des réflexions sur la relativité du vocabulaire et l'opposition entre 'Rien n'est traduisible' et 'Tout est traduisible', mise en relief par Emily Apter (2005). L'auteur y prône également le fait que la langue « échappe toujours à la réalité » ; la réalité ne sera jamais identique pour tous les hommes, ce qui vaut également pour les langues - et c'est justement ce fait qui explique qu'aucun texte, aucun discours ne peut jamais être transféré par une traduction mot à mot. Doubinsky présente ses idées philosophiques en se servant d'exemples comme les poèmes *The Red Wheelbarrow* de William Carlos Williams et *La Chevelure* de Charles Beaudelaire. Par ces exemples l'auteur illustre parfaitement sa conclusion qui dit que « L'intraduit fait partie du contrat de lecture, et l'intraductible est de facto accepté ».

Valérie Alfvén et **Charlotte Lindgren** continuent la discussion sur les difficultés que représente la traduction du suédois vers le français. Dans leur article *Traduire ces ados qui jurent - Le cas du roman suédois Mère forte à agitée (2015) de Jenny Jägerfeld*, les deux auteures étudient la traduction des jurons de ce roman suédois de jeunesse et leurs traductions en français. Les questions sur lesquelles l'article focalise sont de savoir comment les jurons résistent à être traduits. On y trouve un aperçu des catégories des jurons utilisés dans le roman et dans sa traduction ainsi que des définitions de leur nature et leur fonction. Les résultats de l'étude d'Alfvén et de Lindgren montrent qu'un certain nombre des jurons d'origine suédoise ont été atténués, d'autres ont été transférés mot à mot alors que d'autres encore ont été omis, ce qui explique par ailleurs que le nombre de jurons dans le roman en suédois est plus élevé que dans la traduction en français. L'article illustre les stratégies de traduction dont se sont servies les traductrices et constate également le souci qu'elles se sont fait pour rester fidèles au texte source suédois.

L'objectif de l'article d'**Alex Fouillet** intitulé *La traduction des propositions subordonnées conjonctives du norvégien en français. - Une étude exploratoire* est d'examiner les traductions norvégien-français produites par des apprenants norvégiens qui suivent un cours annuel dans le cadre de l'Office franco-norvégien d'échanges et de coopération. Dans son étude, l'auteur cherche à identifier les difficultés rencontrées par les apprenants norvégiens dans la traduction des phrases contenant une proposition subordonnée complétive. Les phrases étudiées ne représentent pas le même niveau de difficulté et puisque les critères d'évaluation ne peuvent être tout à fait précis, il n'est pas possible de constater avec certitude 'la meilleure traduction'. L'auteur s'arrête surtout sur les difficultés de l'emploi du subjonctif dans les complétives qui n'ont plus la même occurrence en norvégien. Afin de résoudre les problèmes rencontrés par les apprenants norvégiens, l'auteur propose quelques possibilités d'enseignement à poursuivre.

Marianne Høi Liisberg étudie dans son article *Les situations conflictuelles entre la sémantique et la politique. Vers une approche interdisciplinaire* les possibilités heuristiques existant d'une mise en rapport de la Théorie du discours (Laclau et Mouffe) et d'une approche sémantique des situations conflictuelles, le Programme des programmes (Lescano). L'auteure examine le concept de signifiant flottant provenant de la Théorie du discours ainsi que celui de programme provenant du Programme des programmes, permettant les deux de décrire le processus de transformation de situations conflictuelles. Les deux perspectives théoriques partagent les hypothèses d'anti-descriptivisme, de refus du sujet cognitif ainsi que, selon l'auteure, celle de conflictualité comme « degré zéro » de la discursivité sociale, mais se distinguent par leurs objectifs différents, l'une visant la théorisation des

situations politiques à travers le discours, et l'autre la description de ce discours. La mise en rapport de ces trois hypothèses telles qu'elles sont conçues dans le cadre de chacune de ces théories amène l'auteure à proposer une approche qui combine ces deux perspectives pour l'analyse de situations conflictuelles comme la fermeture d'une usine, de controverses scientifiques ou de débats publics.

Nicolai Witthøft étudie le langage inclusif dans *Une langue pour tous : Le statut du langage inclusif parmi les publics français et québécois*. Le langage inclusif est également connu sous l'appellation de l'écriture inclusive. Le but de ce langage est d'essayer d'assurer une représentation égale entre les sexes dans la langue tout en accordant un statut linguistique égal aux genres masculin et féminin. Son étude repose sur des recherches psycholinguistiques qui affirment que les réformes grammaticales, par exemple l'introduction du dédoublement des formes grammaticales, l'emploi des substantifs collectifs et épïcènes et la création des néologismes peuvent contribuer à une société plus égale entre les sexes. Afin d'analyser les attitudes face au langage inclusif en France et au Québec, l'auteur a effectué un sondage et il a reçu un peu moins de 500 réponses sur lesquelles repose son étude.

Dans *Intégration du FLE au sein des cours d'Histoire : description des stratégies mises en place*, **Romain Menegon** présente les stratégies élaborées afin d'optimiser les cours d'histoire de France et des mondes francophones destinés aux apprenants norvégiens du programme Årskurs. La finalité double du cours, qui a comme objectif aussi bien la familiarisation des apprenants norvégiens avec des épisodes historiques que l'acquisition de la langue française, rend nécessaire l'application des stratégies d'enseignement spécifiques au FLE ; les apprenants doivent acquérir non seulement des nouvelles notions dans la langue cible mais aussi de nouvelles références historiques, sociétales, littéraires et culturelles. Constatant que les expériences du cours ont montré qu'une combinaison des approches chronologique, antéchronologique et comparatiste semble favorable à l'intérêt et à l'apprentissages des apprenants du cours, l'auteur propose un modèle d'enseignement centré dans le cadre des travaux dirigés sur la lecture de documents historiques authentiques. Le recours à différents types de documents historique permet aux apprenants de découvrir des phénomènes grammaticaux et lexicaux du français dans une perspective diachronique, tout en prenant connaissance et compréhension de la société française et des sociétés francophones à certaines époques données.

L'étude exploratoire *Entre plaisir et anxiété : perception sur la langue française chez les apprenants norvégiens en Study Abroad* de **Catrine Bang Nielsen** est consacrée à un examen des attentes et des expériences vécues par des étudiants norvégiens qui suivent un cours annuel de français L2 à l'Université de Caen.

L'étude a été effectuée auprès de 17 étudiants norvégiens en 2021. Les résultats montrent que les expériences des étudiants oscillent entre le plaisir d'apprendre une langue étrangère, à savoir de reconnaître une certaine progression de l'acquisition du français L2 et l'anxiété langagière en L2, à savoir d'éprouver la sensation par les étudiants de ne pas être au niveau linguistique souhaité. Il est question d'une première étude qui sera suivie d'une étude longitudinale afin de mieux déterminer les sources de plaisir et d'anxiété des apprenants.

Hanne Leth Andersen et **France Rousset** élaborent dans *Pour l'utilisation de corpus de français parlé dans une approche communicative* une réflexion sur le rôle de l'enseignement des caractéristiques phonologiques, syntaxiques et interactionnels de la langue orale et sur les possibilités de l'emploi de corpus de français parlé dans l'enseignement communicatif. D'abord est présentée une étude du travail pédagogique sur le français oral basé sur le corpus Florale qui a été accompli et évalué par des apprenants adultes danois en classe de FLE. Inspirés par cette étude, les auteurs proposent ensuite d'autres emplois possibles du corpus Florale comme outil didactique, permettant aux apprenants de travailler de manière exploratrice sur différents niveaux de langue, tels que la phonologie, la morphosyntaxe ou la pragmatique afin d'acquérir une compétence communicative orale plus avancée.

La contribution de **Kjersti Faldet Listhaug** et **Nelly Foucher Stenkløv** intitulée *Acquisition des connecteurs français par les apprenants norvégiens* a comme objet d'étude l'acquisition des connecteurs français par les apprenants norvégiens. Dans l'étude sont combinées une approche qualitative et une approche quantitative ; l'usage des connecteurs est examiné du point de vue des leurs processus cognitifs de structuration textuelle, selon la catégorisation de trois types d'opérations liées à la faculté de structurer les textes proposés par Adam (1992). Ensuite sont étudiées la fréquence et la variation des connecteurs des apprenants testés. Ces derniers aspects sont également comparés avec la richesse lexicale des individus testés. L'étude montre des corrélations entre le niveau de maîtrise linguistique des apprenants et la fréquence et la diversification de l'emploi des connecteurs. Il est également possible de constater une sur-utilisation de quelques connecteurs pour des opérations cognitives d'empaquetage et de balisage, pour lesquelles l'emploi d'autres connecteurs serait plus adéquat.

Dans *Interprétation du gérondif français par les apprenants norvégiens*, **Nelly Foucher Stenkløv** et **Eirik Hvidsten** étudient l'interprétation des relations établies entre la prédication gérondivale et la phrase matrice par des apprenants norvégiens du français L2. Prenant comme point de départ l'organisation typologique des structures gérondivales proposée par Halmøy (2003), les auteurs étudient par des tests de traduction la manière dont les apprenants norvégiens interprètent la

relation implicite du gérondif. L'étude montre que les traductions choisies par les apprenants ne suivent pas le modèle typologique de Halmøy. Les résultats mettent selon les auteurs en exergue les problèmes d'acquisition d'une structure au sémantisme implicite et permettent d'envisager une révision didactique de la question du gérondif et « nous invitent à envisager une typologie plus adaptée à des fins didactiques ».

Ayant comme objectif d'identifier les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'analyse littéraire dans le cours de FLE du programme Årskurs, **Gwenaëlle Ledot** et **Anne Prunet** présentent dans *Approches de la littérature dans un cours de Français Langue Etrangère : questions d'apprentissage et d'évaluation* un référentiel appliqué à l'**évaluation sommative** d'un examen terminal. Dans l'article est présenté un modèle où les outils hérités du Français Langue Maternelle (FLM) sont combinés avec des éléments, tant d'ordre linguistique qu'(inter)culturel, spécifiques au FLE (Français Langue Etrangère). En prenant deux copies-témoins rédigées dans le cadre d'un examen terminal de littérature de la fin du second semestre des futurs enseignants norvégiens comme exemple, les auteures illustrent le fonctionnement de ce référentiel dans le cadre d'une évaluation sommative d'un commentaire d'un texte littéraire non étudié en classe.

Dans l'article *Littératie académique en FLE dans la phase transitoire entre le lycée et l'université*, **Jan Lindschouw** s'interroge sur le pont entre le lycée et l'université et les différentes conceptions de la notion de littératie académique, dont le rôle pour l'enseignement du FLE se distingue considérablement aux deux niveaux de formation, à l'en croire les documents officiels des programmes d'enseignement. Le fait que l'argumentation académique n'a guère de place dans l'enseignement du FLE au lycée semble avoir des conséquences négatives pour les étudiants au niveau universitaire, où ils doivent se servir de leurs connaissances obtenues dans l'enseignement du danois ou de l'anglais au lycée pour lire et rédiger un texte académique en français. L'étude montre que les étudiants rencontrent des défis en lecture et en écriture au début de leurs études de français à l'université. Les entretiens avec des étudiants révèlent une certaine frustration liée à un sentiment d'incapacité de comprendre et d'exprimer en français le contenu épistémologique souhaité. L'article se termine sur des propositions de mesures concrètes à prendre pour rendre plus souple la transition entre le lycée et l'université, englobant aussi bien une modification de la forme de l'examen en Terminale qu'un changement des objectifs en lecture et en écriture à l'université, de manière à les rendre plus réalistes.

Annette S. Gregersen et **Emmanuel Zimmert** présentent dans leur contribution *Le français précoce - un projet innovant* un projet intitulé « Initiation à

l'apprentissage du français précoce (FLE) au Danemark dès la la classe 3 et la classe 4 ». Il y est question de la manière dont les élèves apprennent les chunks et les mots. Il s'agit d'une approche ludique qui focalise sur l'acquisition du français par des jeunes élèves de l'école primaire au Danemark. L'objectif du projet est, d'une part, de développer une pratique pédagogique de l'enseignement des langues étrangères et, d'autre part, d'influencer la politique éducative menant vers un enseignement obligatoire d'une langue L2 pour les élèves de l'école primaire à partir de l'âge de 9 ans. Les résultats du projet montrent que les enseignants participant au projet ont réussi à donner aux jeunes élèves une expérience positive leur apprenant que l'acquisition du français L2 n'est pas toujours difficile et qu'elle peut même être amusante pourvu que les principes de l'enseignement reposent sur une méthode ludique et multisensorielle.

Merete Birkelund termine ce volume de *Synergies Pays Scandinaves* par un compte rendu de la petite grammaire *Le bon choix* de Philip Hoe. Il est question d'une grammaire destinée à l'enseignement du français L2 au niveau de lycée. Dans sa grammaire, Philip Hoe propose une nouvelle approche, le transfert intuitif, à l'enseignement de la grammaire française et selon laquelle les lycéens se servent de leurs compétences en grammaire déjà acquises en danois et en anglais.



ISSN 1901-3809
ISSN en ligne 2261- 2807

Synergies Pays Scandinaves n^{os} 16-17 / 2021-2022 p. 13-23

À propos du bleu - quelques réflexions autour de l'intraduisible et de l'intraductible

Sébastien Doubinsky

Université d'Aarhus, Danemark

frasb@cc.au.dk

<https://orcid.org/0000-0002-0127-4092>

Résumé

La question de l'intraduisible est un sujet de discussions acharnées au sein des études de traductologie. C'est un enjeu qui en effet dépasse celui de notre domaine et déborde sur celui du langage même, de ses possibilités et de ses limites. En nous basant sur un exemple précis d'intraduisible - le terme «bleu» en russe -, nous nous interrogerons sur le sens qui se cache derrière cette notion et sur ce qu'il cache et révèle. Intraduisible et intraductible sont-ils semblables? Traduire, est-ce expliquer et signifier? À la fois limite et promesse, l'intraduisible, comme l'intraductible, loin d'être des exceptions, sont peut-être l'essence même de la traduction, lui donnant, par défaut, son identité irréductible.

Mots-clés : l'intraduisible, l'intraductible, traduction, culture, équivalence

On the color blue - a reflection about the untranslatable and the incommunicable

Abstract

The question of the untranslatable is a subject of fierce discussion within translation studies. It is an issue which indeed goes beyond our domain and spills over that of language itself, its possibilities and its limits. Taking departure in a specific example of untranslatable - the generic term "blue" in Russian -, we will question the meaning at the core of this notion, and what it hides and reveals. Are the untranslatable and the incommunicable the same? Is to translate, to explain and signify? At the same time limit and promise, the untranslatable and the incommunicable, far from being exceptions, are maybe the very essence of translation, giving it, by default, its irreducible identity.

Keywords: untranslatable, incommunicable, translation, culture, equivalence

Dans une vidéo Tedx visible en ligne intitulée « Why translating literature is sometimes impossible¹ », Maryam Mansuryan, une jeune femme d'origine arménienne, présente deux carrés bleus au public. L'un est bleu clair, l'autre bleu foncé. Elle demande au public de les décrire séparément, puis ensemble, ce qui donne: « Bleu ». Elle s'adresse ensuite aux membres russophones du public et

s’amuse de leur impossibilité à répondre à sa dernière question, le terme générique « bleu » n’existait pas en russe.

Pour tout chercheur s’intéressant à la traduction et à ses limites, cette courte vidéo est une source inestimable car elle démontre, de façon implacable, que « l’intraduisible » existe bel et bien, et qu’il correspond ici à une notion qui est littéralement inexprimable dans la langue cible. Par inexprimable, nous entendons ici l’incapacité de rendre l’original sans le déformer en raison des structures morphologiques de la langue cible. Le recours aux équivalences, prônée par Eugène Nida, (1964) devient alors à la fois paradoxalement impossible et nécessaire. Impossible, car dans le cas du bleu, un traducteur ou une traductrice russe ne pourra choisir que parmi les possibilités offertes par sa propre langue, et nécessaire car il lui faudra pourtant traduire l’adjectif ou le substantif en question.

Le bleu est connu comme étant une couleur problématique. Selon l’article Wikipédia qui lui est consacré, nous apprenons que « Bleu vient de l’ancien français blef, blev, qui dérive lui-même de blanc ; du vieux-francique blao et à rapprocher de l’allemand blau. ... C’est l’origine du mot qui signifie bleu dans plusieurs langues romanes² ». Nous apprenons aussi que plusieurs langues n’ont pas de mot propre pour bleu (comme le japonais ou le vietnamien, par exemple) et qu’il n’existait pas dans le vocabulaire grec antique, d’où son absence dans l’Illiade et l’Odyssée. Ironiquement ou fort à propos, BLEU, acronyme pour « BiLingual Evaluation Understudy », est aussi un le nom d’un algorithme d’évaluation de la qualité des traductions mécaniques.

La relativité du vocabulaire lié à ce qui nous paraît être une « évidence » (« les couleurs sont universelles) démontre bien, *a priori*, la limite de la possibilité de transfert littéral d’une langue dans une autre, vérifiant ainsi la célèbre hypothèse Sapir-Whorff (1921), qui affirme que notre compréhension du monde est conditionnée par notre vocabulaire et notre syntaxe. Mais cela signifie-t-il une opposition absolue entre le « Nothing is translatable » et le « Everything is translatable » que pose Emily Apter en introduction de son livre, *The Translation Zone?* (2005). Si ces questions n’ont pas de réponse définitive, c’est que la langue échappe toujours à la réalité. Ou plutôt, comme le dit si bien Barbara Cassin dans son *Éloge de la traduction*, « Je n’ai jamais rencontré le langage, je n’ai rencontré que des langues » (Cassin, 2016: 30). Pour reprendre notre exemple du bleu, nous pourrions dire que si nous voyons tous le ciel, nous ne le nommons pas de la même manière. La question qui demeure, cependant, est celle-ci : voyons-nous donc bien la même chose? Le chien comme animal domestique et le chien que l’on va manger, est-il bien le même chien? On pourrait dire que scientifiquement oui, culturellement non. Or, le langage recouvre justement à la fois le scientifique et le culturel, le

théorique et le pragmatique. C'est une zone à la fois génitrice et auto-générée, où ce qui est défini (ou « nommé ») définit aussi l'espace dans lequel cette définition prend place. Autrement dit, nous ne pouvons voir le bleu que comme la couleur d'un ciel sans nuages, ainsi qu'il est défini dans le Littré en ligne³ parce qu'il est, pour nous, cette couleur - son essence se définissant à la fois par l'objet qu'elle définit et qui est définie par elle, simultanément, au sein même de la langue.

Le territoire de la langue, de par son histoire (son étymologie) et son utilisation (comme outil culturel de communication), signifierait donc aussi, au-delà d'une création d'espaces, de territoires et de frontières, une perméabilité conditionnée à la fois par sa culture et sa structure. Ainsi, la couleur bleue ne peut être dissociée de son origine (germanique), ce qui remet en cause à la fois l'universalité de la formulation de son existence, et en conséquence logique, l'universalité de son « existence ». Si, pour certaines cultures, le bleu n'existe pas car il n'est pas présent dans leur langue, le bleu existe-t-il malgré tout comme couleur « objective »?

Nous voyons donc ici qu'il existe un rapport bien réel entre 'existence' et 'existence linguistique', c'est-à-dire que n'existe *a priori* que ce que nous pouvons 'nommer'. Or, nous le savons bien, le monde est peuplé de choses que nous ne pouvons nommer dans nos cultures, et c'est pour cela que nous avons un nombre conséquent de mots 'empruntés', comme *ananas*, *kiwi* ou *tomate* qui, bien que parfois adaptés, ne sont pas traduits. Mais ces emprunts ne se réduisent pas à quelques fruits ou légumes. *The Dictionary of the Untranslatables*, par Barbara Cassin et Emily Apter, (2014) nous rappelle ainsi que le sens actuel de « démocratie » est bien éloigné de son origine athénienne. Mais *démocratie* est-il un mot 'traduit' ? Ne serait-il pas plutôt un mot emprunté et interprété différemment selon les siècles, comme l'explique d'ailleurs l'article qui lui est consacré dans le dictionnaire ? La question de l'objet traduit devient alors plutôt celle de ce qu'on nomme 'transductio'.

Comme le constate Eugène Nida dans l'introduction à sa théorie des équivalences, aucune langue ne correspond parfaitement à une autre.

Since no two languages are identical, either in the meanings given to corresponding symbols or in the ways in which such symbols arranged in phrases and sentences, it stands to reason that there can be no absolute correspondence between languages. Hence there can be no fully exact translations. (Nida, 1964 (2012) : 141).

En conséquence, toute traduction strictement mot à mot est impossible, pour des motifs linguistiques, grammaticaux ou liés au vocabulaire. Cette distance entre les langues ne peut être donc réduite, voire oblitérée, que par des stratégies qui visent à reproduire le sens ou l'effet (le sens et l'effet, idéalement) du texte source

dans le texte cible. Faire jouer des équivalences fait partie de ces stratégies. Or que cherche-t-on dans l'équivalence? Est-ce vraiment la parité entre deux langues, ou une parité asymétrique, telle que Gayatri Spivak l'a dénoncé dans son célèbre essai « Can The Subaltern Speak? » (1988), c'est-à-dire une parité qui tend à effacer la spécificité sémiotique (voire sémantique) de la langue source, c'est-à-dire son identité culturelle ? Le blanc d'un costume de deuil au Japon décrit dans un roman peut-il être remplacé par le noir européen? S'agit-il d'une équivalence satisfaisante ? Si la réponse évidente, pour la plupart d'entre nous, est « non », la question en réalité ne disparaît pas pour autant car nous sommes bien conscient qu'il s'agit d'un problème qui dépasse la seule « description » et qui touche à une question autant phénoménologique que culturelle.

Nous revenons ainsi à cette couleur « bleue » problématique, qui ainsi ne décrit pas celle de la mer chez les Grecs antiques. Comme l'explique Adeline Grand-Clément dans son article (2013) sur les couleurs dans l'Antiquité:

Par exemple, dans les épopées homériques, la mer n'est pas bleue. Le grand large est semblable au vin (οἶνον) ou à la violette (ιοειδής) ; ses flots sont tour à tour empourprés (πορφύρεος), noirs ou sombres (μέλας, κελαινός) ; le rivage et le flot agité d'écume blanchissent et deviennent gris (πολιός) Ce n'est que dans un poème de Bacchylide, à la fin de l'époque archaïque, que vient s'ajouter à cette riche palette une couleur « d'un bleu sombre et profond » (κυάνεος). On pourrait s'étonner d'un tel chatoiement de la mer, et surtout de l'absence, au départ, de la couleur que nous lui associons immédiatement : le bleu. (Grand-Clément 2013).

Comme elle l'explique un peu plus loin:

Les Grecs disposent d'un bagage linguistique qui leur est propre pour baliser leur riche expérience du sensible. Les mots qu'ils emploient opèrent un découpage du réel différent de celui auquel nous procédons. Ainsi en va-t-il de l'infinie variété des couleurs : les Grecs n'organisent pas ces dernières suivant les mêmes catégories que celles que nous employons depuis Newton. Point de terme qui équivaldrait exactement à notre bleu, notre rouge, notre vert, notre jaune ; point de spectre chromatique au sens où nous l'entendons. (Grand-Clément, 2013).

L'hypothèse Sapir-Whorf se trouve apparemment bien confirmée: les structures et les possibilités de la langue sont aussi les limites de la représentation du monde. Autrement dit, nous ne pouvons exprimer que ce que notre vocabulaire contient, et notre vocabulaire exprime tout ce que nous jugeons nécessaire d'exprimer. Il y a donc, au-delà des impératifs linguistiques de la traduction, des limites culturelles

qui empêchent une équivalence exacte entre les langues. Le cas précis du mot *Dieu* en chinois qui a été un véritable casse-tête pour les traducteurs jésuites d'abord, puis protestants ensuite, est bien connu. Il y a d'ailleurs une traduction catholique (天主 (Tianzhu)) et une traduction protestante (上帝 (Shangdi))⁴. Il semblerait donc bien que la culture est déterminée par la langue, et que sa porosité, si elle existe bien, est cependant limitée.

On peut toutefois objecter que, dans le cas du *bleu* comme de *Dieu*, des traductions existent pourtant. Pas toujours satisfaisantes, certes, parfois critiquables, mais néanmoins présentes. Le « Tout est traduisible » semble dans ce cas triompher, car, effectivement, il semblerait bien que toute langue ait des stratégies pour intégrer ce qu'elle ne possède pas intrinsèquement. Les 'emprunts' en seraient alors la meilleure preuve: mots laissés tels quels (*weekend*) ou adaptés (*bifteck*), ils sont la démonstration éclatante de la souplesse et de la capillarité des langues, et ce, dans toutes les cultures. Le japonais, par exemple, possède lui aussi, semble-t-il, un grand nombre de mots empruntés. C'est donc une stratégie universelle, qui est présente dans toutes les langues.

Mais traduire est-ce expliciter, adapter, voire expliquer ? Et si oui, jusqu'à quel point ? Nous savons, depuis la traduction « relevante » de Derrida (1998), que la langue et les mots sont instables, et que le champ de la traduction est aussi un champ idéologique et géopolitique. Le traduisible est donc une interprétation au moment x de l'acte d'un texte lu à un moment précis. Cela signifie, en clair, que le traducteur ou la traductrice se situe à un instant particulier entre deux langues, à un point de jonction - ou de disjonction, selon les cas. Ce point est un point qui englobe toutes les possibilités des deux langues, qu'elles soient syntaxiques, lexicales, grammaticales ou interprétatives. Or c'est en cet instant que tout se joue, si l'on peut dire, car c'est là que la réduction s'opère - la traduction étant toujours une réduction de l'original, quel que soit le nombre de mots ou de signes. En effet, la langue étant radicalement polysémique et polyphonique, comme l'a bien montré Henning Nølke (2004, 2017) et ses disciples de la *ScaPoLine*, tout transfert implique une réduction de sa polysémie originelle. Tout est contextuel, c'est-à-dire présent à la fois dans le dit, le non-dit, l'exprimé et le non-exprimé. L'implicite, sur lequel travaille Merete Birkelund (2019), est l'interzone sémantique où le sens ne peut être compris (ou incompris) que par l'absence explicite de l'explicite, justement. Et cette absence peut être un signifiant ou un marqueur linguistique, rhétorique ou culturel. Comme l'explique Merete Birkelund à propos de la traduction de l'ironie :

L'ironie s'exprime le plus souvent d'une manière non-explicite. Il s'agit d'un phénomène qui se caractérise par l'ambiguïté de l'expression, le non-dit, l'implicite et le sous-entendu. Par conséquent, le décodage et l'interprétation

de l'ironie restent un défi particulier, aussi bien pour le récepteur, la cible de l'ironie, que pour le traducteur qui, lui aussi, doit savoir décoder l'implicite - et savoir le transférer dans un autre contexte discursif et culturel (Birkelund, Doubinsky, 2019 : 6).

La langue s'exprime donc autant en révélant qu'en dissimulant. L'intraduisible ne concerne donc pas uniquement ce qui est exprimé, mais aussi ce qui est sous-entendu. C'est le « wesh » ou le « cheh » de nos langues urbaines, qui sont des expressions qui ne peuvent être approchées qu'à travers leur contexte culturel, social, voire local - et posent ainsi de grands problèmes de traduction. Traduire, par conséquent, ne peut se concevoir que comme un acte qui reconnaît pragmatiquement que tout n'est pas traductible, même si tout est, en principe, traduisible, et que toute traduction est bien une réduction forcée du sens en rendant tout 'visible' et explicite. La « langue pure » tant vantée par Walter Benjamin dans son célèbre texte *La tâche du traducteur* (référence) est, paradoxalement, une langue où le mystère est levé et donc une langue mutilée - ce qui ne veut pas dire qu'elle n'est pas belle. Tout passage du texte source au texte cible se fait au prix d'une inévitable simplification sémantique, car la polysémie originelle ne peut pas toujours être conservée.

Nous arrivons là à la limite ultime de la traduction : on ne peut traduire que ce qui est traductible. Nous entendons ici par 'traductible' tout ce qui peut passer dans la langue cible, même au prix d'importantes transformations (les fameuses « équivalences dynamiques » d'Eugen Nida), sans perdre son sens. Si tout est traduisible, tout n'est pas pour autant traductible, en raison de la polysémie et des implicites contenus dans certains mots ou expressions. Ainsi, nous savons que les couleurs ont toujours une valeur symbolique, quelle que soit la culture, et que souvent, ces valeurs changent ou se transforment. Ainsi le bleu royal avec ses fleurs de lys est devenu le bleu républicain. De même, lorsque nous déchiffrons des textes épigraphiques antiques, il nous faut reconstituer le contexte afin d'en définir le sens. Autrement dit, si vous pouvez lire une traduction du Livre des Morts de l'Égypte Ancienne, ou du Livre des Morts tibétain, il vous faudra une édition copieusement annotée pour en comprendre le sens. Comme l'explique Paul Pierret dans la préface à sa traduction du *Livre des Morts des anciens Égyptiens* de 1882 :

Si l'on peut traduire la lettre, il reste à en expliquer le sens caché. On se heurte à chaque instant à un mysticisme d'expressions dont la clé est à trouver, à des allusions à des faits mythologiques supposés connus du lecteur et que sans doute nous ignorerons toujours. (Pierret, 1882: VII).

La traduction est ici donc à détacher du sens. Si tout est traduisible, tout n'est pas compréhensible, et ceci est valable pour toutes les cultures, qu'elles soient antiques ou contemporaines. La traduction devient alors exégèse, et donc extraction du sens. Nous retrouvons ici Walter Benjamin et George Steiner, pour qui la traduction rendait le sens caché de l'original « visible » au lecteur ou à la lectrice. Mais quid de ce qui n'est pas extractible ? De ce qui reste caché, enfoui, absent de la traduction et qui reste dans le texte source ? Le 'tout est traduisible' devient alors problématique, car s'il est vrai que tout terme peut trouver son équivalent plus ou moins proche dans une langue étrangère, ou peut y trouver sa place comme 'emprunt', c'est aussi volontairement ignorer que le 'traduisible' transforme presque toujours une profondeur en surface. C'est ainsi que nous pouvons entendre la phrase de Derrida :

Or je ne crois pas que tout soit jamais intraduisible - ni d'ailleurs traduisible.
(Derrida, 1998: 25).

Cette formule (en forme de provocation, car prononcé pour l'ouverture des assises de la traduction en 1998) énonce bien le paradoxe central qui constitue l'essence de la traduction à la fois en tant qu'acte et que résultat : si on peut tout traduire, tout ne peut pas être traduit. Le langage en effet contient tout entier cette double vérité que 'tout est traduisible' et que 'tout n'est jamais traduit'. On peut dire que la traduction, en tant qu'objet, devient alors un résidu de l'original, soit 'lourd', soit 'volatil'. Lourd si la traduction est une amplification du texte, volatil si, au contraire, on assiste à une simplification. La traduction 'relevante' décrite par Derrida ne se situe pas entre les deux, même si c'est une négociation: c'est, au contraire, le choix conscient de l'une ou de l'autre. C'est la traduction qui convient le mieux, au moment de sa création, à l'identité de l'œuvre perçue par le traducteur. Ainsi, on pourrait dire, en suivant toujours Derrida, que la traduction est un objet liminaire, en ce qu'elle est constamment en transition. C'est ainsi que l'on traduit et que l'on re-traduit, attestant ainsi de l'inachevé permanent de sa nature.

Le bleu absent de chez Homère ne peut être traduit car il n'existe pas. La mer est « noire » ou « pourpre de vin », et pour en saisir la valeur symbolique, il nous faut en chercher le contexte. La traduction est donc bien une surface lisse, qui à la fois dissimule et révèle, non pas le sens, mais la *possibilité* d'un sens. Ce qui est dit n'est pas ce qui est dit, et la poésie, limite de la traduction pour Saussure, nous le prouve chaque jour. Prenons, par exemple, le célèbre poème de William Carlos Williams, "The Red Wheelbarrow" (1938) :

so much depends
upon

a red wheel
barrow

glazed with rain
water

beside the white
chickens

Traduire ce poème en français ne pose, en lui-même, aucune difficulté syntaxique. On peut même dire qu'il est relativement facile à traduire. Et pourtant, chaque strophe amène son lot de possibilités. Par exemple, le premier vers pose déjà des difficultés au traducteur ou à la traductrice. « So much » peut en effet avoir de multiples formes en français : tellement de choses, tant de choses, il y a tellement/tant de choses qui, etc. De même, l'adjectif « glazed » : vernie, luisante, recouverte d'un glaci, recouverte, etc. dans la troisième strophe. On peut diviser ces possibilités en deux champs: mimétisme formel (« tant de choses », « vernie par la pluie »), mimétisme explicatif (« Il y a tellement/tant de choses qui », « recouverte d'un glaci d'eau de pluie »). Nous sentons immédiatement que ces choix impliquent tous une lecture du poème, et que le traducteur ou la traductrice se sentira obligée d'expliquer ou d'explicitier sa stratégie en présentant son travail. Mais nous savons aussi que ce poème ne représente pas tout ce qu'il contient. En d'autres termes, cette « brouette rouge » peut être lue simultanément comme une simple image, ou un symbole, voire une allégorie - ou les trois ensemble, comme la « chevelure bleue » du non moins célèbre poème de Baudelaire, « La Chevelure ». Il y a donc bien, comme l'affirme Derrida, quelque chose d'impossible à traduire parfaitement, même si le poème est parfaitement traduisible. Et si, comme l'a noté Benjamin, le 'sens' ne se trouve pas derrière chaque mot ou dans chaque phrase, mais 'ailleurs', c'est-à-dire dans leur combinaison, la traduction est un bien un objet 'inachevé', ou plutôt inachevable en ce qu'elle ne révèle pas le sens du texte source, mais en déplace plutôt le mystère. Ainsi, traduire n'est pas expliquer, ou expliciter, mais reproduire 'l'effet' de l'original, que nous avons défini dans une publication antérieure :

L'effet de l'œuvre, c'est à travers quoi on la lit. C'est ce qui détermine la lecture du naïf et intéresse celle du critique. (Doubinsky, 2019 : 25).

Mais cet 'effet' est complexe et exige souvent une lecture polysémique:

Tout effet est équivoque. Les regrets exprimés par Swann quant à son idylle avec Odette à la fin d'Un amour de Swann sont aussi sincères que mis en scène. La "charogne" de Baudelaire est répugnante et comique. Impossible de trancher. Tout est vrai, rien n'est faux. Chercher l'univoque, c'est chercher l'impossible, l'introuvable. Le seul endroit où la fiction et la poésie ne sont pas. (Doubinsky, 2019 : 27).

La traduction est par conséquent la cristallisation de cet effet présent dans l'œuvre source. Mais elle est aussi elle-même sujette aux fluctuations de cet effet - c'est-à-dire aux relectures de cette œuvre. Le traduisible, comme l'intraductible, varie avec les lectures (ou interprétations) de l'œuvre source. Si cela est évident avec l'histoire des traductions de la Bible, il en est de même avec les retraductions des classiques. Nous retraduisons, non pas pour « mieux » traduire, mais pour renouveler l'effet de l'œuvre au sein de notre culture - cet effet qui est, précisément, cet intraductible irréductible dont parle Derrida, cette notion en permanente liminarité.

En ce sens, nous pouvons considérer que la traduction n'est que l'instrument de l'effet et que la tâche du traducteur n'est pas tant de reproduire une copie exacte de l'original, qu'une copie la plus exacte de l'effet de l'original. Ainsi, la traduction d'un ciel bleu en russe dépendra non seulement du contexte, mais de l'effet de cette couleur sur le lecteur ou la lectrice source. Par contre, la notion d'un bleu 'générique' restera intraduite et intraductible. C'est donc moins la langue elle-même qui appelle à la négociation (ou à l'équivalence, pour reprendre Nida) que son effet, réel ou supposé.

Cette dernière nuance est, en fait, de taille, car elle va déterminer l'identité de l'œuvre traduite dans la culture cible - parfois au détriment de l'original. Ainsi Laurent Margantin (référence) qui entreprend, seul, de retraduire le *Journal* de Kafka qui, à ses yeux, a été déformé par les traductions précédentes, comme il l'explique lui-même dans un entretien au journal en ligne, Diacritik:

C'était expérimental au départ : je ne savais pas exactement quelle serait la nature de l'activité de traduction avec le Journal. Et puis je me suis rendu compte assez vite, dès les premières pages, que j'étais face à un texte qui, aussi célèbre qu'il puisse être, n'avait jamais été vraiment traduit en français, oui, je me suis retrouvé devant un texte inconnu. La première traduction de Marthe Robert est belle, réalisée dans un français classique, mais elle ne rend pas, elle gomme même le texte original, souvent lâche sur le plan syntaxique et parfois dépourvu de ponctuation, une écriture de journal justement, totalement libre et surtout rapide. Il n'était pas possible de plaquer sur ce texte une écriture

littéraire classique, celle du récit par exemple (même celle de Kafka lui-même), il fallait rendre en français l'écriture propre du Journal.

Ce que Laurent Margantin nomme ici 'l'écriture propre' de Kafka n'est pas juste le style, c'est aussi son effet, c'est-à-dire à la fois ce qui est dit et ce qui n'est pas dit. Une 'manière de dire' est aussi une manière de dissimuler - on pourrait même affirmer que l'effet est ce qui indique la dissimulation sans la dévoiler, comme la brouette rouge de Williams Carlos Williams. L'effet est la zone où le langage reste liminaire, c'est-à-dire en transition entre deux états - l'inexprimé et l'exprimé - et c'est le mur impassable de toute traduction, qui ne peut être ni ignoré, ni traversé, mais idéalement reproductible et le plus souvent contourné ou remplacé. C'est là où se situe l'intraductibilité, le cauchemar de tout traducteur ou de toute traductrice, comme le 'bleu' générique pour un russe.

Mais c'est aussi par l'effet, paradoxalement, que se joue l'adhésion au texte source à travers sa traduction. Tout lecteur ou toute lectrice sait pertinemment que la traduction est un leurre, un *eidolôn* qui remplace un texte auquel il ou elle ne peut *a priori* avoir accès dans sa langue originale. L'intraduit fait partie du contrat de lecture, et l'intraductible est de facto accepté. Comme nous l'avons écrit plus haut, la traduction est un résidu de l'original. Et ce qui nous est donné à lire dans notre propre langue, s'il n'est pas entièrement fidèle à l'original, est toutefois une promesse, une réassurance que tout est traduisible, même si tout ne peut être traduit. Ce bleu absent de certaines langues, et d'autres couleurs peut-être de la nôtre, ne signifie en aucun cas que nos cultures sont étanches : au contraire, il signifie que l'intraductible, au cœur de notre langage, est la dynamique même de la traduction, et qu'il démontre que si nos frontières linguistiques existent bien, elles n'empêchent pas la capillarité des cultures. Si le ciel n'est pas bleu pour tout le monde, c'est pourtant bien le même ciel, au-dessus de différents paysages.

Bibliographie

- Apter, E. 2005. *The Translation Zone: A New Comparative Literature*. Princeton University Press.
- Apter, E. Cassin, B. Lezra, J. Wood, M. (Eds). 2014. *Dictionary of Untranslatables: A Philosophical Lexicon*. Princeton University Press.
- Benjamin, W. 2012 [1923]. The Translator's Task. In : L. Venuti (ed.). *The Translation Studies Reader*. London & New York: Routledge, p. 75-83.
- Birkelund, M., Doubinsky, S. 2019. *L'intraduisible et l'implicite: Frontières ou zones de contact en traduction?*. Askeland J, Gargiulo M, Ones Rosales S, red. I ROM17: Actes du XX^e Congrès des Romanistes Scandinaves. Bergen: University of Bergen. (Bergen Language and Linguistics Studies; Nr. 1, Bind 1010). <https://doi.org/10.15845/bells.v10i1.1414>
- Cassin, B. 2016. *Éloge de la traduction*. Paris: Fayard.

Caroll, John B. (ed). 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. New York: John Wiley & Sons.

Derrida, J. 1998. Qu'est-ce qu'une traduction « relevante »? In : *Quinzièmes assises de la traduction littéraire*. Arles: éditions Actes Sud, p. 21-48.

Doubinsky, S. 2019. *Lire, écrire, se révolter*. Toulouse: Gwen Català éditeur.

Grand-Clément, A. 2013. « La mer pourpre : façons grecques de voir en couleurs. Représentations littéraires du chromatisme marin à l'époque archaïque ». *Revue Pallas* 187, p. 143-161. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/pallas/187> [consulté le 15 avril 2021].

Margantin, L. Marcandier, C. 2016. *Le Journal de Kafka : une traduction prométhéenne* de Laurent Margantin. [En ligne] : <https://diacritik.com/2016/02/13/le-journal-de-kafka-regards-sur-une-traduction-prometheenne-et-entretien-avec-laurent-margantin/> [consulté le 30 avril 2021].

Mansuryan, M. 2017. "Why translating literature is sometimes impossible", TEDx talk. [En ligne]: <https://www.youtube.com/watch?v=BCvQw3gKJOU> [consulté le 15 avril 2021].

Nida, E. 1964/2004. *Principles of Translation*. In : L. Venuti (ed.). *The Translation Studies Reader*. London & New York: Routledge, p. 153-167.

Pierret, P. 1882. *Le livre des morts des anciens égyptiens*. Paris: Ernest Leroux éditeur.

Sapir, Edward. 1921. *The language. Introduction to the Study of Speech*. Hartcourt Inc.

Spivak, G. 1988. Can the Subaltern Speak? In: *Marxism and the Interpretation of Culture*, eds. Cary Nelson and Lawrence Grossberg. Basingstoke: Macmillan, p. 271-313.

Williams, W.C. 2018 [1923]. *The Red Wheelbarrow*. In: *Selected Poems*. New York: New Directions Publishing: Kindle Edition: location 1094.

Notes

1. <https://www.youtube.com/watch?v=BCvQw3gKJOU> [consulté le 15 avril 2021].
2. <https://fr.wikipedia.org/wiki/Bleu> [consulté le 15 avril 2021].
3. <https://www.littre.org/definition/bleu> [consulté le 15 avril 2021].
4. <https://missionsetrangeres.com/eglises-asie/2012-02-14-pour-approfondir-dire-2018dieu-en-chinois-59294e3b-4e0a5e1d/> [consulté le 15 avril 2021].



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Traduire ces ados qui jurent - le cas du roman suédois *Mère forte à agitée* (2015) de Jenny Jägerfeld

Valérie Alfvén

Université de Stockholm, Suède

valerie.alfven@su.se

<https://orcid.org/0000-0003-2639-6042>

Charlotte Lindgren

Université d'Uppsala, Suède

charlotte.lindgren@moderna.uu.se

<https://orcid.org/0000-0001-6687-7807>



Résumé

Le présent article s'intéresse aux difficultés de traduction des jurons dans la version française du roman suédois *Här ligger jag och blöder* (2010) de Jenny Jägerfeld (*Mère forte à agitée*, 2015). Il s'agit de comprendre si les jurons ont résisté à la traduction et à quel degré. Les questions centrales de cette présente étude sont de savoir quels sont les procédés utilisés par les traductrices et s'ils préservent les fonctions des jurons. De plus, nous avons étudié quelles conséquences ces choix de traduction ont dans le texte cible. Nos résultats indiquent que les traductrices restent proches du texte source par un constant équilibre entre différentes stratégies de traduction, mais qu'elles font aussi preuve de créativité et d'originalité, ce qui permet au texte français de garder la spécificité du texte suédois.

Mots-clés : jurons, traduction, stratégies de traduction, roman pour adolescents, normes

Translating swearing teenagers in Jenny Jägerfeld's Swedish novel *Me on the floor bleeding*

Abstract

This article analyzes the difficulties of translating swear words in the French version of Jenny Jägerfeld's Swedish novel *Här ligger jag och blöder* (*Me on the floor bleeding*) (2010) (*Mère forte à agitée*, 2015). The aim is to understand in which extent the swearwords endure the translation. The study aims to understand which processes the translators use and whether they preserve the functions of swearwords. Further, we investigated what consequences these translation choices have in the target text. Our results indicate that the translators stay close to the source text by constantly balancing different translation strategies, but that they also show creativity and originality, which allows the French text to preserve the specificity of the Swedish text.

Keywords: swearwords, translation, translation strategies, teenage novel, norms

Introduction

Les jurons, si typiques de l'expression des adolescents (Stenström, 2017 : 157), possèdent un effet émotionnel fort, tant pour exprimer un sentiment de colère ou d'offense que de l'humour (Maher, 2012 : 367). L'utilisation d'une langue épicée serait en partie due au nombre croissant d'auteurs dits de la littérature générale qui se mettent à écrire pour les adolescents et conservent leur style sans se soucier des frontières d'âge (*Guide des marchés 2020* : 116). Le style « très cash, très oral » (ibid.) de certains romans contemporains pour adolescents se construit notamment sur l'emploi de jurons pour refléter l'oralité des propos adolescents et rend par la même occasion le récit séduisant pour le jeune lecteur en créant un rapport de *proximité* entre le personnage romanesque et le lecteur (Delbrassine, 2016). L'usage de jurons dans un roman pour adolescents transgresse des normes et tabous stylistiques et linguistiques mais aussi moraux (Fägersten, Stapleton, 2017 : 1-3). Lorsqu'il s'agit de les traduire, il existe une forte réticence et résistance puisque le juron est souvent considéré comme « inacceptable dans un texte pour la jeunesse¹ » (*Lecture Jeunesse* 2016). Le risque est grand que dans une traduction vers le français, il soit supprimé ou que son grade de grossièreté soit atténué pour obéir à ces normes tacites. L'objet de notre article, le roman suédois pour adolescents *Här ligger jag och blöder*² (2010), de Jenny Jägerfeld, est traduit en français par *Mère forte à agitée*³ (2015) par deux traductrices Agneta Ségol et Marianne Ségol-Samoy et publié en France aux éditions Thierry Magnier. Le roman se démarque par un nombre abondant et inhabituel de jurons qui caractérisent entre autres la manière de parler de Maya, la narratrice et personnage principal du roman. De précédentes recherches ont montré que si la façon dont un personnage parle est un moyen d'affiler sa personnalité, elle n'est pas toujours traduite en français de la même façon comme le montrent Heldner (1995), Alfvén-Landais (2001) et Lindgren (2015a, 2015b). L'aspect provocateur des jurons et leur importance pour la personnalité des personnages questionnent leur traduction dans le contexte de la littérature jeunesse. Nous voulons comprendre dans quelle mesure les traductrices ont conservé ces jurons dans la traduction française et à quel degré elles ont choisi ou non de se plier aux normes de la littérature française pour adolescents. Les questions de recherche de notre étude sont alors les suivantes : Quels sont les procédés utilisés par les traductrices pour maintenir la relation fonctionnelle et culturelle entre le texte suédois et la traduction française ? Préservent-ils les fonctions des jurons suédois ? Quelles conséquences ces choix de traduction peuvent-ils avoir sur le texte français ?

1. Cadre théorique et méthodologique

À notre connaissance, il existe très peu de recherche axée sur la traduction des jurons juste en littérature jeunesse⁴ et plus particulièrement dans les romans pour adolescents. Par contre de nombreuses recherches s'intéressent à l'étude des jurons en tant que tels dans des domaines aussi variés que par exemple la linguistique (Dewaele, 2010), la sociologie (Hugues, 1998) et bien sûr la traduction (notamment la traduction des sous-titres)⁵. Le cadre théorique utilisé et développé ci-dessous sera donc triple, comprenant les études sur les jurons et leurs fonctions et sur les procédés de traduction, tout ceci dans le cadre des études descriptives de la traduction (par exemple Toury, 2012). Nous nous appuyons sur les travaux de Ljung (2011), Stroh-Wolling (2010) et Beer Fägersten, Stapleton (2017) pour définir un corpus à partir de l'ensemble des jurons dénombrés dans les textes suédois et français. Nous avons aussi eu deux entretiens avec la traductrice Agneta Ségol, un entretien approfondi en 2014 et un échange de courriels en 2020.

2. Constitution du corpus

Pour constituer notre corpus, nous avons recensé l'ensemble des jurons dans les deux romans. Afin de les identifier, nous avons d'abord défini leur nature et aussi leur fonction. Le dictionnaire *Le Petit Robert* indique que le juron est « un terme plus ou moins familier ou grossier dont on se sert pour jurer » et la définition inclut « les exclamations et interjections familières qui n'évoquent pas une chose sacrée sur quoi on puisse jurer ». Mais cette définition demeure imprécise, aussi la complétons-nous avec la définition suivante :

Swearwords are words that refers to something that is taboo in the culture the language is used in, they must not be taken literally, and they are used to express emotions and attitudes, but they are not used for other people (Rathje, 2014 : 356).

Cette définition de Rathje met en lumière l'aspect tabou et provocateur du juron et souligne implicitement une différence fondamentale entre le juron et l'insulte. Paveau (2013) évoque la dimension morale de la langue et montre que le juron et l'insulte ont tous deux une qualité d'offense. L'insulte porte plus fort que le juron dans la mesure où elle cherche à disqualifier l'autre, ce que ne fait pas le juron. Dans HBL, les insultes restent rares, nous n'en avons relevé que quatre et nous les avons exclues du corpus. Le net déséquilibre entre le nombre de jurons et d'insultes dévoile la volonté de l'auteure de faire de la langue de Maya une langue véritablement orale (et humoristique) plutôt qu'outrageuse.

3. Trois principaux domaines des jurons en suédois

Selon Stroh-Wollin (2008 ; 2010), les jurons suédois traditionnels appartiennent au domaine religieux qu'elle divise en deux catégories : la première est relative au céleste comme l'interjection *Herregud* ! [Bon Dieu !], la deuxième au diabolique. Les jurons suédois liés au monde céleste ont aujourd'hui perdu de leur force d'origine, sans doute parce que leur référent tabou l'est moins (Ljung, 1984 ; 2006).

En plus des blasphèmes religieux, Stroh-Wollin (2008) mentionne également deux autres grands domaines : celui des jurons liés aux tabous ayant un rapport avec la sexualité et les mots tabous scatologiques. Les jurons en suédois proviennent de ces trois domaines restreints (religieux, sexuel et scatologique) mais de nombreuses autres langues, comme le français, puisent leurs jurons aussi dans les domaines de la mort, de la masturbation et de la maladie (Ljung, 2006). Cette différence rend alors la traduction difficile puisque l'équivalence ne peut pas toujours se faire dans le même domaine.

Une autre difficulté est la construction grammaticale du juron. Un grand nombre de jurons fonctionne de manière indépendante (Ljung, 1984 : 34) tant en suédois qu'en français comme par exemple : *fan*, *jävlar* ou *merde*, *putain*. Mais d'autres jurons en suédois prennent une forme adverbiale ou bien font partie intégrante d'une proposition et perdent leur indépendance. Par exemple *jävla* peut être employé comme déterminant du nom, comme dans *en jävla idiot* [un sacré idiot] ou bien comme complément d'adverbe comme dans *så jävla mycket* [si sacrément beaucoup*] (HLB : 82) pour renforcer le degré d'intensité. Nous avons également fait le choix d'inclure dans le corpus le substantif *skit* [merde] (HLB : 76) et ses variantes dans par exemple une version adjectivée *skitiga* [dégueulasse, plein de merde] (HLB : 230) et verbale à travers le verbe *skita* [chier] conjugué (HLB : 64, 235). Ils sont inclus à cause de leur fort aspect tabou et vulgaire.

Nous obtenons ainsi la liste suivant des jurons en suédois dans HLB : *jävla*, *jävel*, *jävligt*, *skit*, *skitig*, *skit/sket*, *fan*, *fy fan*, *för fan*, *helvete* [enfer], *herregud*, *håll käften* [ta gueule], *käften* [gueule], *kuk* [bite], *kukig* [couillu*], *knull-*, *arslet* [cul], *knullning* [levrette], *hora*, *dum*, *fittig*, *as*, *svin*. À cela, la narratrice emprunte régulièrement des jurons à l'anglais et un à l'allemand, nous ajoutons donc à la liste les jurons suivants : *fuck*, *fuckin*g, *fuck you*, *bitch*, *bloody*, *what the eff*, *lord* et *Scheisse*. Nous catégorisons ces jurons et leur domaine dans le tableau suivant (1) :

Juron [domaine]	Occurences dans HLB	Taux en %
<i>Fan</i> [religieux]	39	32%
<i>Jävla</i> [religieux]	30	25%

Juron [domaine]	Occurences dans HLB	Taux en %
<i>Skit</i> [scatologique]	15	12%
<i>Fuck</i> [sexuel]	10	8%
<i>Helvete</i> [religieux]	5	4%
<i>Autres</i>	23	19%
Total	122	100%

Tableau 1 : Occurrences des principaux jurons et leur domaine dans HLB (2010)

4. Stratégies de traduction

Inspirées des stratégies de traductions des dialectes définies par B.J Epstein (2012 : 203), nous proposons les sept stratégies de traduction suivantes pour évaluer le taux de traduction mais aussi de comprendre le degré d'adaptation⁶ des jurons.

1. Traduction littérale

Le juron est traduit mot à mot et conserve la même structure qu'en suédois ou il existe un équivalent direct en français utilisable (sans changement de domaine).

2. Remplacement

Le juron suédois est remplacé par un équivalent en français. La traduction peut par exemple nécessiter un changement de domaine. Le remplacement est considéré comme étant en étroite correspondance géographique, socio-économique, culturelle ou émotionnelle avec le juron suédois dans le but de créer un sentiment similaire pour le lecteur francophone.

3. Omission

Le juron est supprimé et non compensé.

4. Compensation

Le juron est omis mais compensé ailleurs dans l'expression, la phrase ou le paragraphe par l'emploi, par exemple, d'un registre similaire ou d'une structure grammaticale orale.

5. Atténuation

Le juron et sa fonction sont traduits mais de manière atténuée en français par exemple par le choix d'un registre plus soutenu.

6. Renforcement

Le juron est traduit de manière renforcée en français.

7. Rétention

Le juron est dans une langue étrangère dans le texte suédois et il est conservé dans cette même langue dans le texte français.

5. Fonctions des jurons et insultes

Dans notre approche pragmatique et fonctionnelle de la traduction, nous affirmons que les jurons remplissent différentes fonctions qui renforcent le réalisme du personnage de Maya. Dans une même perspective, Van Coillie (2006 : 124) distingue six fonctions qu’il applique aux noms propres. Nous nous inspirons de sa typologie ainsi que des travaux de Ljung (2006 : 60-61.) et nous dégageons trois fonctions principales du juron dans le roman de cette étude⁷ :

- 1. Fonction émotionnelle :
Elle permet d’exprimer ou de renforcer des émotions. Nous y incluons l’humour.
- 2. Fonction divertissante ou esthétique :
Elle vide le juron de son contenu (son signifié) mais renforce le réalisme.
- 3. Fonction à visée outrageante :
Elle est souvent réservée à l’insulte et donc non étudiée ici.

En utilisant ces fonctions nous voulons comprendre dans quelle mesure les stratégies de traduction affectent la fonction du juron dans le texte en français : est-elle conservée, modifiée voire supprimée ? Cette utilisation permet de mieux saisir l’impact d’un éventuel changement lié à une stratégie de traduction. En effet, une stratégie peut parfois sembler radicale (comme l’omission) mais finalement la fonction initiale (par exemple la fonction émotionnelle) peut malgré tout être conservée. Nous pouvons aussi affiner notre étude du degré de domestication⁸ et ainsi mieux évaluer jusqu’à quel point l’oralité de la voix de Maya a résisté aux normes françaises.

6. Résultats et analyses

Sur l’ensemble du roman suédois, nous relevons 122 occurrences de jurons⁹ et 92 dans le texte français. Nous résumons dans le tableau (2) ci-dessous leurs occurrences et leur domaine dans MFA :

Juron [domaine]	Occurrences dans MFA	Taux en %
<i>Merde</i> [scatologique]	27	29%
<i>Putain</i> [sexuel]	20	22%
<i>Fuck</i> [sexuel]	10	11%
<i>Conneries</i> [sexuel]	3	3%
<i>Gueule</i> [corporel, vulgaire]	3	3%
<i>Autres</i>	29	32%
Total	92	100%

Tableau 2 : Occurrences et domaines des principaux jurons dans MFA (2015)

De précédentes recherches (Lindgren, 2012 ; 2014) ont montré qu'en littérature jeunesse, le trait d'oralité semble moins présent dans les traductions du suédois vers le français. Cependant, dans notre cas, les traductrices ont clairement voulu préserver l'oralité du texte original - ce qui va dans le sens de la tendance de traduire la littérature de haut prestige en adéquation aux normes du texte source (voir Lindqvist, 2002). Même si l'ouvrage étudié est un livre jeunesse, le fait d'être traduit par Agneta Ségol¹⁰ et publié chez Thierry Magnier lui donne, en effet, un statut prestigieux dans le domaine de la traduction jeunesse du suédois en français. Seuls 12 % environ des jurons ne sont pas traduits du tout. Nous dégageons deux grands groupes d'observations : d'abord que les traductrices arrivent à opérer des équilibres entre les stratégies, ensuite qu'il existe un large phénomène de rétention.

7. Un constant équilibre entre ajouts, compensations et omissions

Le texte contient beaucoup de blasphèmes religieux : *fy fan, fan, för fan* [diable] avec 39 occurrences en suédois et *jävlig, jävel, jävligt* avec 30 occurrences. Comme les jurons appartenant à la sphère du ciel sont moins nombreux en français, le remplacement est une stratégie de poids. Dans 36% des cas, *fy fan, fan, för fan*, est remplacé par un juron équivalent mais de registre scatologique *merde* qui est le juron le plus courant en français (Ljung, 2006 : 148). Prenons un long exemple pour montrer qu'en fait différentes stratégies sont combinées. Si dans certains cas le texte traduit omet des jurons, on y trouve parfois aussi des ajouts. Dans l'exemple (1), nous numérotons les jurons mais aussi les expressions familières et vulgaires, autres marqueurs d'oralité, et importants à retenir dans le contexte d'une large stratégie de compensation :

Exemple (1)

Fy fan. (1)

«Inspirerar andra». Vilket jävla skämt (2)! Vilket jävla (3) beundransvärt beteende att ta hand om det barn man själv har satt till världen medelst knullning (4). Ett barn som, märk väl (5), inte har bett om att bli satt någonstans över huvud taget. Att ge pappa en «eloge» för att han tog ett «helhjärtat ansvar» för mig var som att ge honom en eloge för att han gick på toa (6) och sket (7) en gång om dagen. Det var en självklarhet (8). Det var något som varje förälder bara skulle klara av.

Fy fan! (9)

Inte för att de andra pappa dejtade verkat ens medelmåttigt intelligenta, men den här! Hon tog fan (10) priset. (HLB : 42)

Le texte est traduit de cette manière :

Merde. (1)

«Inspirer d'autres hommes». Quelle connerie (2) ! Tu parles (3) d'un «comportement admirable» ! Qu'est-ce que ça a d'admirable de s'occuper d'un enfant qu'on a mis au monde en baisant (4) ? Un enfant qui, *nota bene* (5), n'a pas demandé à venir. Faire des compliments à mon père parce qu'il prend «à cœur» ses responsabilités ! Autant lui faire des compliments parce qu'il va aux chiottes (6) pour chier (7) une fois par jour. Ça devrait être une évidence, merde ! (8) Quelque chose que chaque parent devrait être censé faire.

Merde ! (9)

Généralement, les copines de mon père dépassaient à peine l'intelligence moyenne mais celle-ci battait (10) tous les records ! (MFA : 55)

Dans cet extrait, le juron (1) est remplacé. L'expression (2) est construite avec *jävla* comme complément du nom *skämt* [blague] qui a été remplacé par *connerie*, un substantif équivalent et familier. Le numéro (3), *jävla* est omis mais il y a une compensation par l'emploi de l'expression *tu parles* qui conserve à la fois la fonction orale du juron et un aspect familier. Le numéro (4) conserve le registre, le signifiant et le signifié. Le numéro (5) n'est pas un juron mais dans le texte suédois, il contribue à renforcer l'oralité du texte déjà mis en place par les exemples (1, 2, 3, 4). *Märk väl* (5) [Remarque bien] est traduit par la locution latine *nota bene* (5). Les deux formules sont destinées à attirer l'attention du lecteur mais la locution latine réhausse le niveau de langue. Cependant, Maya manie aussi un vocabulaire soutenu, comme par exemple avec le mot éloge, qui contraste avec la familiarité de certains mots ou expressions. L'usage du latin (5) semble cohérent à l'aune de l'ensemble du roman. Avec (6), le registre est cette fois moins élevé que dans le texte suédois. *Toa*, diminutif de *toalett* [toilettes], est neutre alors que la traduction française préfère un registre familier et vulgaire *chiottes* (6), registre qui se prolonge par une traduction littérale (7) du verbe *sket* [a chié] par *chier*. L'omission de *jävla* dans (3) et le registre soutenu (5) passent donc inaperçus par cette compensation. Les traductrices choisissent même de renforcer cet effet en introduisant un autre juron renforcé d'une exclamation *merde* ! (8) qui n'existe pas dans le texte source. Cet ajout compense alors à son tour la perte du *fan* (10) dans le texte français. Ainsi, cet extrait, qui n'est pas le seul mais que nous voulons représentatif, montre bien la recherche d'équilibre dans la traduction des jurons et la volonté de conserver le caractère oral si typique au personnage de Maya, qui utilise aussi, par contraste, une langue construite et un vocabulaire riche. Les traductrices conservent donc la *fonction émotionnelle* des jurons en renforçant

même certaines émotions, tout en gardant une *fonction divertissante ou esthétique* nécessaire pour caractériser le personnage de Maya.

Ce sont les jurons appartenant au domaine sexuel, comme dans l'exemple (2), qui subissent le plus clairement une atténuation de leur fonction dans la traduction française :

Exemple (2)

Må alla **kukiga glaskonstnärer** tuggas levande av Satan! (HLB : 79)

[Que tous les artistes verriers couillus soient mâchés vivants par Satan !*]

Que tous **les designers verriers à la con** se fassent broyer vivants entre les mâchoires du Diable ! (MFA : 107)

Mais aucun juron sexuel n'est omis. Puisque la plupart des jurons suédois du corpus appartiennent au domaine du ciel ou religieux, la traduction littérale est une stratégie peu appropriée vu le risque de perdre dans l'acte de traduction les fonctions esthétiques et émotionnelle initiales, le remplacement (par un changement de domaine) s'avère ainsi être la stratégie la plus courante pour obtenir une fonction équivalente. Cette stratégie de remplacement a pour conséquence de valoriser les marqueurs d'oralité, mais aussi d'atténuer la force de certains jurons. Dans cet autre exemple : « Jamen är du helt jävla dum i huvudet?! » [Ah mais tu es complètement diable stupide dans ta tête*] (HLB : 20) traduit par « T'es vraiment pourri dans ta tête ! » (MFA : 25), la traduction littérale s'avère peu idiomatique et introduit une note humoristique accidentelle qui produit un effet inverse de la fonction émotionnelle d'origine.

Pour conclure, les traductrices ont utilisé dans l'ensemble la traduction littérale ou le remplacement. Les cas d'omission totale, c'est-à-dire sans compensation dans le texte, concernent principalement *fan* et ses variantes lorsque la fonction est plutôt esthétique qu'émotionnelle. En cas de stratégie de compensation, nous constatons une tendance à rendre le texte plus littéraire grâce à un registre plus soutenu, atténuant la fonction du juron. Dans un seul cas, nous observons une stratégie de renforcement par un ajout de juron. Ces stratégies montrent une volonté évidente de traduire le plus possible de jurons pour conserver leur fonction initiale et une résistance aux normes implicites de la littérature jeunesse.

8. Rétention de l'anglais

Même si la présence de jurons semble en augmentation dans les romans contemporains pour adolescents, le phénomène de rétention d'une langue étrangère dans la traduction vers le français n'est, à notre connaissance, pas encore très courant

en littérature jeunesse¹¹ (Lindgren, 2012). Si tel est le cas, le but de la rétention est souvent de donner une couleur locale, d'insister sur un mot particulier. Souvent cela concerne des référents culturels particuliers à une époque, à un lieu ou à une société. Contrairement à l'emprunt qui introduit un mot qui ne se traduit pas, la rétention est un choix du traducteur qui pourrait traduire le juron mais choisi de le mettre en valeur en le retenant tel quel. Maya et ses amis font régulièrement appel à des jurons anglais. D'une manière générale, les jurons passent facilement d'une langue à une autre (Andersen, 2014) et l'anglais est une langue propice à l'emprunt (Zenner, Ruetten, Devriendt, 2017), il n'est donc pas étonnant de retrouver dans HLB des jurons ou insultes directement importés de l'anglais pour leur fonction émotionnelle mais aussi divertissante et esthétique. Malgré de fortes normes autour de la protection de la langue française et de la langue dans une œuvre littéraire, il semble que le caractère universel de l'anglais l'ait emporté et que l'éditeur et/ou les traductrices ont choisi de conserver ces jurons et de les mettre en italiques, comme de coutume, afin de souligner leur importation et leur non-adoption par l'usage (Entretien Ségol, 2020)¹². *Fuck* représente la grande majorité de ces rétentions ainsi que *fucking* et l'insulte *fuck you*. Ils sont présents six fois dans le texte. Ils sont conservés dans cinq cas en français comme dans par exemple : « *Fucking farmers!* Je vais pouvoir la poser ma putain de question ?! » (MFA : 85) et remplacé une fois par l'équivalent *putain* : « Du ser ju ut som om du kom från en fucking *mental institution*¹³. » (HLB : 31) / « On dirait que tu sors d'une putain de *mental institution*. » (MFA : 39). Par contre, dans le cas de création littéraire¹⁴ où le juron est un assemblage de mots comme par exemple un adverbe et un juron anglais « *Absofuckinglutely* » (HLB : 71), seul l'adverbe est retenu dans le texte français « *Absolutely* » (MFA : 96), sans doute par souci de lisibilité. *Shit* (HLB : 155, 172, 226) n'est par contre jamais retenu et est remplacé par son équivalent *merde* (MFA : 219, 242, 316). Le choix de la rétention s'étend aussi à l'allemand : *Scheisse* ! (HLB : 170), l'équivalent de *merde* ! est retenu en français et mis en italique (MFA : 240). La rétention d'une langue étrangère permet de conserver la créativité du texte original. Les jurons sont facilement empruntables de l'anglais (ou l'allemand) créant un effet moins fort sur le lecteur de part leur étrangeté.

Conclusion

Cet article a mis en valeur les stratégies de traductions des jurons du suédois en français et montre une volonté de la part des deux traductrices de rester proches du texte suédois et de conserver l'oralité du personnage de Maya. L'étude a montré qu'elles ont choisi de traduire en grande majorité les jurons et en cas d'omission, de les compenser par une marque claire de l'oralité comme le choix du registre

ou d'une structure grammaticale parlée. Le transfert du juron les oblige souvent à changer de domaine (le plus souvent du domaine religieux en suédois vers le domaine sexuel ou scatologique en français) mais aussi de catégorie grammaticale. Sur l'ensemble du roman, nous observons seulement un peu plus de 12% d'omissions des jurons sans qu'il y ait de compensation.

Ces choix clairs de traduction, qui se veulent proches du texte suédois, permettent alors de mettre en lumière une forme d'acceptation des jurons et montrent une résistance aux normes dominantes de la littérature jeunesse française. Il a été montré dans de précédentes recherches que la traductrice Agneta Ségol a déjà joué un rôle dans l'introduction de nouveaux modèles et thématiques en littérature jeunesse (Alfvén, 2016 ; 2020) justement par le choix de ne pas « vouloir être trop consciente des normes » françaises en littérature jeunesse (Entretien Ségol, 2014). Ségol est une traductrice innovante (dans le sens où elle apporte du nouveau en traduisant proche du texte suédois) et bien établie dans le milieu littéraire (elle a introduit de nombreux auteurs suédois en France). Elle peut donc permettre de contribuer à une évolution des normes qui va vers une acception de l'évolution du style en littérature pour adolescents. Soulignons enfin que traduire des jurons n'est pas sans risque, non seulement par peur de faire perdre de son prestige au texte, au traducteur ou à l'auteur mais aussi par peur de voir la traduction vieillir plus rapidement. Les jurons sont marqueurs d'une époque et risquent de dater trop clairement un texte. L'emploi du juron dans le texte permet de rendre une spontanéité des personnages, de renforcer des expressions et même de renforcer l'idée d'appartenance à un groupe ou communauté (Ljung, 2006). Leur présence dans ce roman est primordiale pour l'identité du personnage de Maya, ce que visiblement les traductrices ont compris.

Bibliographie

- Andersen, G. 2014. « Pragmatic Borrowing ». *Journal of Pragmatics*, volume 67, p.17-33. [En ligne]: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2014.03.005> [consulté le 30 mai 2021].
- Alfvén-Landais. 2001. *La métamorphose française de Fifi Brindacier*. Mémoire de maîtrise, Rennes : Université de Rennes II. [En ligne] : <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:704475/FULLTEXT01.pdf> [consulté le 30 mai 2021].
- Alfvén, V. 2016. *Violence gratuite et adolescents-bourreaux. Réception, traduction et enjeux de deux romans suédois pour adolescents, en France, au début des années 2000*. Thèse de doctorat, Stockholm : Stockholm University.
- Alfvén, V. 2020. Defying norms through unprovoked violence: The translation and reception of two Swedish young adult novels in France. In : *Children's Literature in Translation: Texts and Contexts*. Leuven : Leuven University Press, p. 263-276. Disponible sur: doi:10.2307/j.ctv17rvx8q.18 [consulté le 30 mai 2021].
- Axelsson, M., Lindgren, C. à paraître. *Översättning av kraftuttryck i den franska och svenska översättningen av Maria Parrs Keeperen og havet*. Barnboken, Stockholm: Svenska Barnboksinstitutet.

- Beers Fägersten, K. 2017. *Advances in swearing research: new languages and new contexts*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company.
- Guide des marchés 2020. 2019. Paris : Livres Hebdo - Electre.
- Coyne, M. S., Callister, M., Stockdale A.L., Nelson A. D., Wells. M. B. 2012. « A Helluva Read”: Profanity in Adolescent Literature ». *Mass Communication and Society*, volume 15, n° 3, p. 360-383.
- Delbrassine, D. 2016. « Deux stratégies de séduction du lecteur dans le roman contemporain adressé aux adolescents ». *Le livre pour enfants*, Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 135-146.
- Dewaele, J.-M. 2010. « Christ fucking shit merde!” Language Preferences for Swearing Among Maximally Proficient Multilinguals ». *Sociolinguistic Studies*, n° 4, p. 595-614.
- Ejheden, S. 2011. Identitetssökande och kärlekstörstande. Komposition, språk och textmarkörer i unga vuxna-litteraturen. Mémoire de licence, Lund: Lunds universitet
- Entretien Ségol. 2014. *Entretien avec la traductrice Agneta Ségol*, Caen : France.
- Entretien Ségol. 2020. *Correspondance par mails avec la traductrice Agneta Ségol*.
- Epstein, B. J. 2012. *Translating expressive language in children’s literature: problems and solutions*. Oxford : Peter Lang.
- Gauthier, M., Guille, A. 2017. Gender and age differences in swearing. A corpus study of Twitter. In: *Advances in swearing research: new languages and new contexts*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, p. 137-156
- Guide des marchés 2020. 2019. Paris : Livres Hebdo - Electre.
- Hugues, G. 1998. *Swearing: A social History of Foul Language, Oaths and Profanity in English*. Oxford : Blackwell.
- Jägerfeld, J. 2010. *Här ligger jag och blöder*. Stockholm : Gilla böcker.
- Jägerfeld, J. 2014. *Mère forte à agitée*. Traduction : Agneta Ségol et Marianne Ségol-Samoy. Paris : Thierry Magnier.
- Klingberg, G. 1986. *Children’s fiction in the hands of the translators*. Malmö : Liber/Gleerup
- Lecture jeunesse. 2016. « Traduire pour la jeunesse, un jeu d’enfant ? ». [En ligne] : <http://www.lecturejeunesse.org/articles/traduire-pour-la-jeunesse-un-jeu-denfant/> [consulté le 30 mai 2021].
- Lindgren, C. 2012. He speaks as children speak: more orality in translations of modern Swedish children’s books into French?. In : *Translating Fictional Dialogue for Children*. Berlin : Frank & Timme Verlag für wissenschaftliche Literatur, p. 165-185.
- Lindgren, C. 2014. « La voix de l’enfant dans l’œuvre traduite en français de Moni Nilsson ». *TRANS. Revista de Traductología*, Volume 18, p. 67-83.
- Lindgren, C. 2015a. « Identitet och gestaltning av en katt som är ett barn (eller tvärtom): Ett exempel från en modern svensk barnbok och dess översättning till franska ». En profil i profilen: vänbok till Bo G Jansson, Falun: Höskolan Dalarna, p. 83-100.
- Lindgren, C. 2015b. « Que reste-t-il du personnage de Findus dans les voix de Pettson et Picpus: étude d’une traduction du suédois au français ». *Milli mála - Journal of Language and Culture*, Volume 7, p. 309-331.
- Lindqvist, Y. 2002. *Översättning som social praktik*. Stockholm : Almqvist & Wiksell International.
- Ljung, M. 1984. *Om svordomar i svenskan, engelskan och arten andra språk*. Stockholm : Akademilitteratur.
- Ljung, M. 2006. *Svordomsboken. Om svärande och svordomar på svenska, engelska och 23 andra språk*. Stockholm : Norstedts Akademiska förlag.
- Ljung, M. 2011. *Swearing: A Cross-Cultural Linguistic Study*. New-York : Palgrave Macmillan.
- Maher, B. 2012. « Taboo or not taboo: swearing, satire, irony and the grotesque in the English translation of Niccolò Ammaniti’s *Ti prendo e ti porto via* ». *The Italianist*, n° 32, p. 367-384.

Mikkonen, M. 2016. *Vad fan händer med svordomar i översättningar? En semantisk-pragmatisk analys av svordomar och kraftuttryck i Håkan Nesser Fallet G och dess finska och engelska översättningar*. Thèse de doctorat, Helsingfors : Helsingforsuniversitet. [En ligne]: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/163374/Mikkonen_Maisa_Pro_gradu_2016.pdf [consulté le 30 mai 2021].

Paveau, M.-A., 2013. *Langage et morale: une éthique des vertus discursives*. Limoges : Lambert-Lucas.

Rathje, M. 2014. Swearing in the Speech of Young Girls, Middle-Aged women and Elderly Ladies. In : *Jugendsprachen. Stilisierungen, Identitäten, mediale Ressourcen*, Helga Kotthoff et Christine Mertzlufft, p.347-372. Frankfurt : Peter Lang.

Stroh-Wollin, U. 2008. *Dramernas svordomar: en lexikal och grammatisk studie i 300 års svensk dramatik*. Uppsala : Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Stroh-Wollin, U. 2010. *Fula ord - eller?: en enkät om attityder till svordomar och andra fula ord*. Uppsala : FUMS, Institutionen för nordiska språk, Uppsala universitet.

Toury, G. 2012. *Descriptive translation studies and beyond*. Rev. ed. Amsterdam: John Benjamins Pub. Co.

Van Coillie, J. 2006. Character Names in Translation. In : *Children's Literature in Translation. Challenges and Strategies*. Manchester : St Jerome Publishing, p. 123-140.

Zenner, E., Ruetten, T., Devriendt, E. 2017. The borrowability of English swearwords. An Exploration of Belgian Dutch and Netherlandic Dutch tweets. In : *Advances in swearing research: new languages and new contexts*. Amsterdam : John Benjamins Publishing Company, p.107-136.

Notes

1. La traductrice devait traduire Jesus ! de l'anglais par son équivalent putain, ce qu'elle a jugé impossible à cause de la différence d'intensité.
2. Nous utilisons l'abréviation HLB dans le reste de cet article pour désigner le roman en suédois.
3. Nous utilisons l'abréviation MFA tout au long de cet article pour désigner la traduction française.
4. Pour un exemple de recherche sur les jurons et leur traduction en littérature jeunesse, voir (Axelsson et Lindgren, à paraître).
5. Pour plus d'exemples, nous référons à l'ensemble du volume de Beers Fägersten & Stapleton (2017).
6. Terme de Göte Klingberg (1986 : 11).
7. Pour des fonctions du juron plus détaillées, voir également Mikkonen (2016 : 14-17)
8. La domestication est l'adaptation d'éléments du texte à la culture d'arrivée.
9. Pour la fréquence des jurons en littérature jeunesse, voir aussi Coyne et al (2012 : 373).
10. Voir Alfvén (2016 : 108-111).
11. Les romans suédois contemporains pour adolescents contiennent de plus en plus de jurons anglais (Ejheden, 2011 : 21-22).
12. Agneta Ségol précise : « Quant à l'utilisation de l'anglais, je crois me rappeler, sans en être certaine, que nous avons aussi traduit les citations anglaises sous forme de notes en bas de page, c'est ce que nous faisons d'habitude. Il faut dire qu'elles sont particulièrement nombreuses et longues dans ce roman. Je ne me souviens plus si leur suppression est de notre fait ou si c'est un choix de l'éditeur. » (Entretien Ségol, 2020).
13. En italiques dans le texte suédois.
14. Ce faisant, Jägerfeld crée un fort effet de réalisme et de séduction du lecteur puisque les adolescents sont souvent considérés comme des innovateurs linguistiques dans leur usage des jurons (Gauthier et Guille 2017 : 138).



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

La traduction des propositions subordonnées conjonctives du norvégien en français – une étude exploratoire

Alex Fouillet

Université de Caen Normandie, France

alex.fouillet@unicaen.fr

Résumé

Cette recherche prend comme point de départ un exercice écrit soumis à 15 étudiants norvégiens au printemps 2021. L'exercice a été élaboré et proposé, dans le cadre du cours « årskurs » (« cours annuel ») dispensé par l'Office franco-norvégien d'échanges et de coopération (Ofnec). L'objectif de cette étude est d'analyser à différents niveaux les traductions produites et de proposer des pistes de recherche sur les points qui apparaissent comme problématiques dans ces traductions, afin de faciliter aux apprenants norvégiens l'acquisition de ces structures en français.

Mots-clés : français, norvégien, conjonctive, traduction

The translation of subordinate conjunctive clauses from Norwegian to French - an explorative study

Abstract

This research is based on a written exercise proposed to 15 Norwegian students in the spring of 2021. The exercise was developed and proposed, as part of the « årskurs » ("annual course") provided by the Franco-Norwegian Office for Exchanges and Cooperation (Ofnec). The objective of this study is to analyze the translations produced at different levels and to propose avenues for research on the topics that appear to be problematic in these translations, in order to facilitate the acquisition of these structures in French by Norwegian learners.

Keywords: French, Norwegian, nominal clause, translation

1. Introduction et contexte

L'objectif de l'étude est d'identifier les difficultés de traduction de phrases contenant une proposition subordonnée complétive, et de proposer des pistes pour limiter ces difficultés.

L'apprentissage et l'étude d'une langue étrangère reposent en grande partie sur la traduction, en thème (de sa langue maternelle vers la langue étrangère) ou en

version (de la langue étrangère vers sa langue maternelle). Les ressources utilisées ne sont pas les mêmes, les difficultés rencontrées non plus, et les traductions permettent d'observer des compétences principales différentes chez les apprenants : la faculté de compréhension du texte source dans le cas de la version, la capacité de rédaction et de formulation dans la langue cible dans le cas du thème.

Au printemps 2021, un exercice de traduction écrite sur les propositions subordonnées complétives a été proposé aux étudiants du cours annuel de français (*årskurs*) dispensé par l'Office franco-norvégien d'échanges et de coopération (Ofnec), par Catrine Bang Nilsen, la directrice des études, que je remercie vivement. Ce cours concerne des étudiants ayant dans l'idéal un niveau A2 en français à leur arrivée à la fin de l'été, et vise un niveau B2 à leur sortie dans le courant du printemps suivant. Cet exercice, proposé peu avant la fin de leur année d'étude du français, comptait une première partie (20 phrases) de version, et une partie de thème (20 phrases aussi). C'est cette dernière qui m'intéresse ici, parce que ce sont ces phrases qui révéleront le mieux les difficultés d'expression (éventuellement les calques) en français, une langue qu'ils maîtrisent a priori moins bien que leur langue maternelle, et non de compréhension puisqu'on peut partir du principe qu'ils comprennent parfaitement des énoncés simples dans leur langue maternelle.

Les étudiants avaient en outre la possibilité de laisser des commentaires, sur des phrases en particulier ou sur un point plus général du test ; certains de ces commentaires mentionnent les difficultés présentées ici. Les 20 phrases de thème étaient :

- 1) Hun ville at han skulle dra.
- 2) Presidenten mener at reformen er nødvendig.
- 3) Studentene sa de ville delta.
- 4) Det at så mange velger å lære spansk på skolen er et problem for alle fransklærere.
- 5) Hun vet ikke om han har lest boken.
- 6) Jeg tror han er skyldig.
- 7) Det å lære grammatikk er viktig for studentene.
- 8) Det er synd at så mange blir syke for tiden.
- 9) Statsministeren sa at hun ikke kunne godta avgjørelsen.
- 10) De ville at flere skulle delta på konferansen.
- 11) Hun lurte på om du kunne komme tidligere til møtet.
- 12) Det at franskmenn streiker så ofte er et problem for økonomien.
- 13) Boken du snakket om var svært vanskelig.
- 14) Jeg håper Trump taper valget.
- 15) Han burde spise mer grønnsaker.
- 16) At han lyver er det ingen tvil om.
- 17) Det å ha mange venner er viktig for studentene.

- 18) Hun vet ikke om det er det riktige valget.
- 19) Å snakke mest mulig på fremmedspråket er viktig.
- 20) Han ville reise langt bort, men hadde ikke råd.

En traduction française, ces phrases peuvent donner :

- 1) Elle voulait qu'il parte.
- 2) Le président estime que la réforme est nécessaire.
- 3) Les étudiants ont dit qu'ils voulaient participer.
- 4) Le fait que tant d'étudiants choisissent d'apprendre l'espagnol à l'école représente un problème pour tous les professeurs de français.
- 5) Elle ne sait pas s'il a lu le livre.
- 6) Je crois qu'il est coupable.
- 7) Apprendre la grammaire, c'est important pour les étudiants.
- 8) Il est regrettable que tant de gens tombent malades en ce moment.
- 9) La Première ministre a dit qu'elle ne pouvait pas accepter la décision.
- 10) Ils voulaient que davantage de monde participe à la conférence.
- 11) Elle se demandait si tu pouvais arriver plus tôt à la réunion.
- 12) Le fait que les Français fassent grève aussi souvent est un problème pour l'économie.
- 13) Le livre dont tu as parlé était très difficile.
- 14) J'espère que Trump perdra les élections.
- 15) Il devrait manger plus de légumes.
- 16) Il ne fait aucun doute qu'il ment.
- 17) C'est important pour les étudiants d'avoir beaucoup d'amis.
- 18) Elle ne sait pas si c'est le bon choix.
- 19) C'est important de parler le plus possible dans la langue étrangère.
- 20) Il voulait voyager loin, mais n'en avait pas les moyens.

2. Résultat du test et analyse de ces résultats

Ces phrases ne présentaient de loin pas toutes le même niveau de difficulté et n'offrent pas toutes le même intérêt, en particulier puisque les phrases n° 5, 11 et 18 sont des cas d'interrogative indirecte, donc des cas éventuellement distincts d'une complétive ; par ailleurs, la phrase n° 13 contient une proposition subordonnée relative, pas conjonctive. Avec leurs propositions infinitives, les phrases n° 15 et 20 présentent peu de difficultés de formulation pour les étudiants norvégiens (« Il devrait manger » et « Il voulait partir loin »).

Les résultats suivent en partie cette première classification des phrases de départ : les phrases n° 5, 11, 13, 15, 18 et 20 ont été plutôt bien traduites ; les erreurs qu'elles contenaient relevaient surtout du vocabulaire.

Le traitement et l'analyse des données pour savoir quelles phrases ont été le mieux traduites ne sont pas si simples, étant donné qu'il faut évaluer chacune des traductions sous deux angles au moins : indépendamment de la phrase de départ et en fonction de la phrase de départ. Les critères sont forcément subjectifs, en tout cas en partie : si la correction grammaticale, l'orthographe et la syntaxe peuvent être appréciées d'après des critères précis et faire l'objet d'un barème de notation, les questions de reformulation éventuelle et de cohérence avec l'original font davantage appel à un ressenti et une appréciation personnelle. La reformulation, telle que décrite par (Dubois et al. 2001, 405) (« comportement verbal par lequel, dans une langue donnée, un locuteur prétend reproduire sous une autre forme exactement ce qui a été exprimé par un autre locuteur dans une même langue [...] c'est un procédé métalinguistique. »), peut notamment être considérée sous deux aspects : l'un positif puisque l'étudiant cherche à exprimer une idée de la façon la plus naturelle possible dans la langue cible en s'affranchissant de contraintes liées aux éléments propres à la langue source, et l'autre négatif dans la mesure où l'on peut y voir l'évitement ou le contournement d'un problème identifié dans la phrase de départ.

Il faut aussi mentionner que cette analyse est effectuée sans tenir compte des consignes qui ont pu être données au moment de la passation du test, donc sans savoir si les étudiants ont été incités ou non à prendre des libertés par rapport aux phrases à traduire, et invités à la reformulation.

Sur ces bases, on peut établir le classement suivant au vu des résultats de traduction, de la phrase qui a apparemment posé le moins de problèmes à celle qui en aurait posé le plus :

- | | |
|----|---|
| 6 | Jeg tror han er skyldig. |
| 9 | Statsministeren sa at hun ikke kunne godta avgjørelsen. |
| 2 | Presidenten mener at reformen er nødvendig. |
| 5 | Hun vet ikke om han har lest boken. |
| 13 | Boken du snakket om var svært vanskelig. |
| 17 | Det å ha mange venner er viktig for studentene. |
| 15 | Han burde spise mer grønnsaker. |
| 20 | Han ville reise langt bort, men hadde ikke råd. |
| 3 | Studentene sa de ville delta. |
| 16 | At han lyver, er det ingen tvil om. |
| 1 | Hun ville at han skulle dra. |
| 18 | Hun vet ikke om det er det riktige valget. |
| 14 | Jeg håper Trump taper valget. |
| 7 | Det å lære grammatikk er viktig for studentene. |
| 19 | Å snakke mest mulig på fremmedspråket er viktig. |
| 12 | Det at franskmenn streiker så ofte er et problem for økonomien. |
| 11 | Hun lurte på om du kunne komme tidligere til møtet. |
| 8 | Det er synd at så mange blir syke for tiden. |
| 4 | Det at så mange velger å lære spansk på skolen er et problem. |
| 10 | De ville at flere skulle delta på konferansen. |

Les phrases 6, 9, 2, 5 et 13 ont été les mieux traduites sur l'ensemble des 15 copies. Les phrases 10, 4, 8, 11 et 12 ont apparemment été les plus délicates à traduire.

Dans le groupe de tête, on remarque un cas d'interrogative indirecte (n° 5) et un cas de relative (n° 13), que les étudiants maîtrisent globalement bien même si la phrase n° 13 faisait intervenir le pronom « dont ».

Pour le reste, on est sur des structures « croire que » et « dire / penser / estimer que », qui ne posent pas de problèmes particuliers dans des phrases affirmatives : selon la définition du *Bon usage* (Grevisse, Goosse 2007, § 894), puisque le locuteur ne s'engage pas à travers les verbes de la principale pas sur la réalité des faits mentionnés en subordonnée (mais exprime une « constatation, certitude, vraisemblance, probabilité »), le subjonctif ne se justifie pas, même si on observe parfois chez les apprenants et les locuteurs allophones des emplois abusifs du subjonctif dans ces subordonnées, peut-être liés à un souci de sur-correction.

En ce qui concerne les phrases qui ont donné les traductions les moins réussies, les problèmes étaient de natures diverses :

Phrase n° 12 : la reproduction en français de la construction « Det at » a été délicate, ainsi que le choix du mode et du temps à utiliser pour le verbe dans la subordonnée en français (c'est un indicatif présent en norvégien). On note en outre quelques petits problèmes de vocabulaire dont l'incidence est plutôt réduite.

Phrase n° 11 : il y a eu des hésitations sur la traduction de « lure på » (se demander), et sur le mode et le temps de la subordonnée en français.

Phrase n° 8 : les principales difficultés dans cette phrase ont été de rendre « synd » (dommage) en français, d'exprimer au mieux « så mange » en français (c'est d'ailleurs un point qui revient dans les rares commentaires que certains étudiants ont laissés), de choisir le mode et le temps dans la subordonnée en français. Les traductions proposées pâtissent aussi du fait que l'expression « tomber malade » ne semble pas connue.

Phrase n° 4 : les étudiants se sont heurtés à la façon de rendre la construction « Det at » ; comme dans la phrase n° 8, la traduction de « så mange » a posé problème, ainsi que le choix du mode et du temps pour le verbe de la subordonnée, choix compliqué par la morphologie du verbe en question (choisir)

Phrase n° 10 : outre la difficulté de traduire en français « flere », qui a plusieurs sens en norvégien (parce que plusieurs natures grammaticales ; il s'agit ici d'un pronom indéfini, ce qui complique dans la phrase française l'accord du verbe dont

il est sujet), la restitution en français de la tournure modale « skulle delta » est la principale source d'erreur dans cette phrase. Il s'agit d'un cas ordinaire d'utilisation du subjonctif après l'expression d'une volonté (Grevisse, Goosse 2007, § 1126 c 1°), mais on remarque que le subjonctif n'est explicite dans aucune copie sur 15, les formes « participent » (6 occurrences) et « viennent » (1 occurrence) n'indiquant pas que l'étudiant a sciemment utilisé un subjonctif. La forme est en revanche clairement fautive (un indicatif ou un conditionnel) dans les 8 copies restantes.

Passons à l'analyse des autres traductions (phrases 17, 15, 20, 3, 16, 1, 18, 14, 7 et 19).

1) Hun ville at han skulle dra. => Elle voulait qu'il parte. (Elle a voulu qu'il parte. / Elle voudrait qu'il parte.)

Le subjonctif est obligatoire dans la subordonnée (Grevisse, Goosse 2007, § 1126 c 1°), 6 étudiants sur 15 ne l'utilisent pas bien que la tournure modale de l'original doive en principe les y inciter.

3) Studentene sa de ville delta. => Les étudiants ont dit qu'ils voulaient participer.
Les étudiants ont dit qu'ils participeraient.
Les étudiants ont dit qu'ils allaient participer.

Ville est toujours traduit par une idée de volonté de participer (et pas de futur), sauf dans la copie n° 8 (« Les étudiants ont dit qu'ils participeront »). La phrase originale est en fait ambiguë, puisqu'on peut voir dedans une idée de volonté, de *vouloir* participer à un événement, ou une simple tournure modale exprimant un futur dans le passé, qu'on exprimerait en français par un conditionnel.

7) Det å lære grammatikk er viktig for studentene. => Apprendre la grammaire est important pour les étudiants.

Les variations sur cette phrase concernent surtout l'ordre des éléments. 5 copies sur 15 (n° 3, 8, 12, 14 et 15) vont vers une structure plus naturelle en français, du type « C'est important d'apprendre la grammaire », le groupe « pour les étudiants » se trouvant dans 4 cas sur 15 (copies n° 3, 8, 12 et 15) dans le corps de la phrase (« C'est important pour les étudiants d'apprendre la grammaire ») et dans 1 cas sur 15 (copie n° 14) en tête de phrase (« Pour les étudiants, c'est important d'apprendre la grammaire. »). Pour les autres copies, qui reproduisent la structure originale, l'introduction de la subordonnée peut poser problème (« Apprendre », 3 cas sur 15, « D'apprendre », 4 cas sur 15). La copie n° 1, quant à elle, contourne assez habilement le problème (« L'apprentissage de la grammaire est important pour les étudiants. »).

14) Jeg håper Trump taper valget. -> J'espère que Trump perdra les élections.

La seule difficulté de la traduction consiste à trouver la bonne formulation française correspondant au présent de la subordonnée en norvégien, ce qui a conduit deux étudiants (copies 11 et 13) à utiliser un subjonctif, peut-être aussi la copie 14 (« perte »). Cet exemple n'est en somme qu'une illustration de l'obligation en français de faire suivre *espérer* par un verbe à l'indicatif.

15) Han burde spise mer grønnsaker. -> Il devrait manger plus de légumes.

La phrase est globalement bien comprise, seuls « burde » et « mer » ont semblé poser problème. Les traductions sont assez homogènes pour ce qui est de la complétive, puisqu'il y a équivalence stricte : une proposition infinitive dans les deux cas.

16) At han lyver er det ingen tvil om -> Il n'y a aucun doute qu'il ment.

La construction générale a manifestement gêné certains étudiants, qui ont rétabli une structure plus naturelle à la traduction (copies 2, 3, 7, 8, 10, 12, 13, 14 et 15, soit 9 sur 15). On note tout de même qu'en français, le subjonctif après « aucun doute que » reste fréquent « malgré la logique » (Grevisse, Goosse 2007, § 1126 a). Il n'est utilisé que dans 3 copies (3, 12 et 14) sur 15, ce qui indiquerait que dans leur majorité, les étudiants ont suivi l'idée générale de la phrase, « tout le monde sait qu'il ment ».

17) Det å ha mange venner er viktig for studentene. -> C'est important pour les étudiants d'avoir beaucoup d'amis.

Seuls 7 étudiants sur 15 ont conservé l'ordre de la phrase originale (2, 4, 5, 7, 9, 10 et 11) en étoffant éventuellement avec « le fait de » (copies 9 et 11). 3 étudiants utilisent l'infinitif précédé de « d' », ce qui n'est pas fautif en français. Les autres ont basculé la proposition principale en tête de phrase, en introduisant le sujet apparent « c' » ou « il » (copie 15), pour une tournure sans doute plus naturelle en français.

18) Hun vet ikke om det er det riktige valget. -> Elle ne sait pas si c'est le bon choix.

C'est un cas un peu à part d'interrogative indirecte, bien traité dans l'ensemble, sauf un étudiant qui utilise un subjonctif dans la subordonnée (copie 8) et un qui n'a pas compris la phrase (copie 5 : « Elle ne sais pas que si »). La copie 10 s'éloigne du sens original en proposant « Elle n'est pas sûre [si c'est la bonne choix] » mais en indiquant aussi en solution alternative « elle sait pas ».

19) Å snakke mest mulig på fremmedspråket er viktig.

Comme dans la phrase 17, la syntaxe a perturbé les étudiants : 8 sur 15 préfèrent une structure « C'est important de... / Il est important de... ». Les autres ont hésité entre un infinitif seul, ou avec préposition (« à », copie 4, ou « de », copies 5 et 10).

20) Han ville reise langt bort, men hadde ikke råd.

La présence d'une infinitive dans la complétive fait que les cas sont bien traités. Les hésitations concernent la fin de la phrase et l'expression « avoir les moyens ».

Il est aussi intéressant de remarquer que certaines phrases ont été très modifiées dans leur agencement (4, 7, 12, 16, 17 et 19) sans qu'on puisse établir de lien clair entre cette démarche et la qualité de la traduction ou, en allant plus loin, entre la structure de la phrase originale et la qualité de la traduction : si les phrases 4 et 12 font partie des phrases les moins bien traitées, les phrases 7 et 19 n'en étant pas loin, les phrases 16 et surtout 17 ont connu des sorts bien plus favorables et font l'objet de bonnes traductions.

De façon générale, on peut aussi se demander, au vu des résultats, si les problèmes de reformulation sont dus à un doute sur le sens de la phrase originale, à des difficultés d'expression en français ou à un respect trop systématique de la phrase originale en l'absence de consignes particulières. D'autres phrases plus centrées sur ces points particuliers permettraient sans doute de le déterminer, ainsi qu'un exercice d'expression libre, qui compléterait bien les résultats de l'exercice dont il est question ici.

Il ne faut peut-être pas non plus négliger un phénomène parasite : la mise en relief (Grevisse chap. X, p. 455 sq., § 455-458). Car s'il est vrai que le norvégien place les éléments sur lesquels il faut insister (sans les reprendre, comme les phrases « Ham kjenner jeg » (Lui, je le connais) ou « Det vet du » (Tu le sais, ça)) en début de phrase (hyperbate) et le français à la fin, la perception ou non d'une mise en relief dans la phrase originale peut influencer la structure de la phrase en traduction, notamment par l'utilisation d'une tournure emphatique. Il serait donc peut-être intéressant de choisir les phrases à traduire en fonction d'une mise en relief plus ou moins prononcée, pour en mesurer les effets dans les traductions.

Les problèmes récurrents dans la traduction de ces phrases ne sont pas nombreux.

3. Le subjonctif en français et en norvégien

En français, « le subjonctif indique que le locuteur (ou le scripteur) ne s'engage pas sur la réalité du fait. » (Grevisse et Goosse 2007, § 894). D'après (Dubois et al. 2001, 452), il traduit « dans les phrases indirectes et subordonnées, le mode du non-assumé (par opposition à l'indicatif qui est le mode de la phrase assumée) ».

Mais son emploi actuel est surtout, pour les locuteurs du français, « déclenché par des contraintes spécifiques : *Je ne pense pas qu'il vienne* ou *Je pense qu'il viendra*. » (Dubois et al. 2001, 452).

Le subjonctif existait et était très employé en vieux norois, il a progressivement disparu pendant la période dite *mellomnorsk*, qui s'étend de l'épidémie de grande peste (environ 1350) à environ 1525, pour être remplacé par des tournures modales et l'emploi de diverses conjonctions. (« VGskole: Språkhistorien fra 1350 til 1814 » s. d.). Dans son mémoire, Iver Maudal (en citant Marius Nygaard, 1905), lie explicitement l'utilisation de *skulle* à celle d'un verbe exprimant la volonté (Maudal, 2003, 30)8,26]], « issued » : { « date-parts » : [[« 2003 »]]] }, « locator » : « 30 », « label » : « page » }], « schema » : « <https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json> » } , comme dans la phrase 10 de nos exemples (« De ville at flere skulle delta »). Cet élément historique simple mériterait d'être mentionné ou rappelé aux apprenants norvégiens, pour que la connexion entre tournures modales norvégiennes et subjonctifs français soit faite plus systématiquement, puisque leur valeur est la même.

Les cas d'emploi abusif du subjonctif dans les phrases françaises semblent souvent venir de l'idée qu'une proposition subordonnée qui commence par *que* doit contenir un subjonctif, une idée bien présente aussi chez les locuteurs natifs du français : il est courant d'apprendre la liste des formes d'un verbe au subjonctif en les faisant précéder de « que » (« que je puisse, que tu puisses, qu'il puisse... »), et il est régulièrement fait référence au subjonctif comme « ce qu'il y a après *que* ». C'est sans doute cette approche qui pousse des locuteurs allophones à l'utiliser dès qu'un verbe est suivi par *que*, comme dans les exemples suivants :

2) Le président trouve que la réforme soit nécessaire. (Presidenten mener at reformen er nødvendig) (14)

5) Elle ne sait pas s'il ait lu le livre. (Hun vet ikke om han har lest boken) (8)

14) J'espère que Trump perde l'élection (Jeg håper Trump taper valget) (11,13 ; peut-être aussi 14 : J'espère que Trump perde les élections)

16) Il n'est / il n'y aucun doute qu'il mente (At han lyver, er det ingen tvil om.) (3, 12, 14)

18) Elle ne sait pas si ce soit le meilleur choix. (Hun vet ikke om det er det riktige valget) (8)

Il faut souligner que dans toutes les phrases originales, le verbe de la subordonnée est au présent de l'indicatif, et que ce n'est donc jamais une tournure modale.

Les apprenants peuvent donc être désorientés par la structure originale (temps simple ou construction modale) et la calquer sans en analyser la valeur, avec les risques d'erreur que cela implique, notamment l'emploi abusif du subjonctif quand l'avis du locuteur est engagé (*je crois que, je pense que, etc.*)

Le subjonctif est en revanche négligé dans des phrases où il est requis, notamment quand elles expriment un regret : « C'est dommage qu'autant de personnes tombent malades en ce moment » ; 6 étudiants sur 15 n'utilisent pas le subjonctif. Il faudrait cependant élaborer une autre liste de phrases à traduire, dans lesquelles les formes des verbes dans les subordonnées françaises ne laissent aucune place au doute quant au mode utilisé par l'étudiant.

La question devient secondaire, peut-être par le plus grand des hasards, quand l'étudiant a choisi d'ouvrir la phrase par « Le fait que » : le choix de l'indicatif ou du subjonctif est alors libre, sans qu'on puisse toujours y voir une nuance (Grevisse, Goosse 2007, § 1126 f 2°).

La phrase 12 illustre bien le recours à cet introducteur, et le subjonctif n'est jamais clairement employé, alors qu'il aurait été attendu si la phrase avait commencé par « Que ».

Enfin, on peut mentionner qu'en rétro-translation, donc quand on demande à des étudiants français (niveau B1-B2) de traduire en thème les résultats des traductions vers le français effectuées par les étudiants norvégiens, on remarque que les subjonctifs dans les subordonnées en français sont presque systématiquement repris par des constructions modales en norvégien.

4. Le traitement des propositions complétives (ou conjonctives) en norvégien et en français

Ici aussi, les termes ne sont pas toujours transparents d'une langue à l'autre. L'expression la plus fréquente en norvégien semble même, en tout cas dans la vulgarisation, « at-setning », soit « phrase en *at* ». Une dénomination plus académique est « substantivisk leddsetning » (voir Hagemann 2022), soit « proposition subordonnée nominalisée », une autre dénomination des propositions subordonnées complétives. Cette désignation « at-setning » est d'autant plus problématique dans le cadre de l'apprentissage du français, puisque cette conjonction peut facilement être omise en norvégien, comme dans les phrases 3, 6, 14 ; la traduction vers le français peut être influencée par la présence ou l'absence de cette conjonction, et occasionner des erreurs quand elle est omise. Au-delà des désignations, la proposition décrite est exactement la même et a les mêmes propriétés, notamment en

ce qui concerne sa fonction puisque la proposition conjonctive essentielle peut, en norvégien comme en français, être sujet, sujet logique (ou réel), complément d'objet, direct ou indirect, complément d'un nom, complément d'un adjectif (voir Grevisse, Goosse 2007, § 1124).

On note tout de même que la grammaire norvégienne tend à considérer les propositions interrogatives indirectes comme des subordonnées complétives, puisque la logique d'identification passe souvent par la fonction de COD de la conjonctive (« Les propositions subordonnées nominalisées sont des propositions qui commencent par “que”, comme “Je vois qu'il marche”, et les interrogatives indirectes telles que “Je lui ai demandé s'il était malade” ou “Je me suis demandé quand il reviendrait” » (« Norsksidene - Substantiviske leddsetninger » s. d., ma traduction)), tandis que le français distingue parfois les deux.

Les problèmes sont surtout manifestes quand la proposition conjonctive est sujet, et introduite en norvégien par « Det at » ou « Det å ». L'expression, qui ouvre les phrases 4, 7, 12 et 17, a donné du fil à retordre aux étudiants au moment de la traduire ou de la rendre en français, et ce sont quatre des phrases qui ont fait l'objet de plus de modifications dans leur structure à la traduction. L'explication de cette difficulté est délicate, peut-être d'abord liée au fait que les phrases qui commencent par une proposition conjonctive ne sont pas si fréquentes en français (et donc dans les exemples que les étudiants norvégiens ont pu rencontrer dans leur étude du français), où on préférera dans la majorité des cas lui faire suivre la principale, quitte à introduire un sujet apparent (« C'est important d'avoir beaucoup d'amis » plutôt que « Avoir beaucoup d'amis est important », sauf à reprendre le sujet : « Avoir beaucoup d'amis, c'est important »), mais aussi à l'aspect redondant que cette tournure a en norvégien : dans ces quatre exemples, il ne serait ni fautif ni elliptique de commencer la phrase par « At » ou « Å ».

Elle correspond en cela beaucoup à la tournure française « Le fait de » ou « Le fait que », rarement indispensable :

D'une façon générale, le fait que et le fait de n'ont d'autre rôle que de transformer, l'un un infinitif, l'autre une préposition, en syntagmes nominaux et de donner commodément à cet infinitif et à cette proposition n'importe quelle fonction des noms. (Grevisse, Goosse 2007, § 371 b 4° (« Redondances habituelles »))

Mais on pourrait aussi glisser dans ces phrases des infinitifs français isolés, sans complément, en fonction de sujet ; les nominalisations sous forme de participe présent dans les traductions seraient sans doute plus nombreuses (par exemple « Fumer tue » : « Røyking dreper »).

5. Conclusions et pistes à explorer dans l'enseignement du français pour les apprenants norvégiens

Ces traductions, assez différentes en fonction des étudiants qui les ont rédigées, permettent de mettre en lumière quelques rares points problématiques pour les étudiants, si l'on fait abstraction de la question du vocabulaire. Il s'agit essentiellement de la construction des phrases, notamment l'ordre des propositions à adopter, en tentant de trouver un équilibre entre le respect de la phrase de départ et la fluidité et l'aspect naturel de la phrase d'arrivée, et du choix du mode et du temps dans la proposition subordonnée, l'un influant sans doute sur l'autre dans l'esprit des étudiants.

Pour résoudre ces problèmes récurrents, on ne peut qu'émettre certaines pistes :

Dans un premier temps, en plus d'enrichir les résultats déjà traités (600 phrases) avec les mêmes phrases traduites cette fois par des étudiants français de niveau plus ou moins équivalent (B1-B2), et comparer les difficultés rencontrées et les moyens de les résoudre, on pourrait faire faire à deux groupes, un norvégien et un français, un travail de rétro-translation (sans mentionner que les phrases dans la langue source sont déjà des traductions) pour comparer les phrases de départ et celles qui ont fait l'objet de deux traductions successives, en aller-retour, en quelque sorte.

Les connaissances sur l'évolution du norvégien et celle du français permettent sans doute de poser une équivalence stricte entre des cas particuliers dans un premier temps, comme « vouloir + subjonctif en français = ville + skulle + infinitif en norvégien » (*Elle voulait qu'il parte* = *Hun ville at han skulle dra*), et élargir ensuite, à l'aide d'un corpus, à des usages plus généraux des modaux en norvégien et du subjonctif en français, pour voir si l'équivalence est toujours vérifiée.

Cela permettrait aux enseignants de français auprès d'apprenants norvégiens de connecter de façon systématique certaines tournures modales à l'emploi du subjonctif en français, mais la principale difficulté pour ces enseignants sera de bien faire sentir aux apprenants norvégiens la différence d'utilisation des verbes *skulle* et *ville*, qui perdent d'une certaine façon leur sens premier pour ne plus être qu'un support du verbe qu'il accompagne.

Bibliographie

- Dubois, J. et al. 2001. *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Grevisse, M., Goosse, A. 2007. *Le bon usage*. Bruxelles : De Boeck.
- Hagemann, K. 2022. « leddsetning - grammatikk ». In : *Store norske leksikon*. [En ligne]: http://snl.no/leddsetning_-_grammatikk [consulté le 20 septembre 2022].

Maudal, I. 2003. « "Om du vil gjøre et karstykke nå, så slapp du dette spydet av hendene slik at det kom til å stå i brystet på Olav Digre" Konjunktiverstatninger i norsk - Hovedoppgave i nordisk språk ». Hovedoppgave. [En ligne]: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/26620/9970.pdf?sequence=1> [consulté le 10 septembre 2022].

« Norsksidene - Substantiviske leddsetninger ». s. d. Norsksidene. [En ligne] : <https://norsksidene.no/web/PageND.aspx?id=99273> [consulté le 10 septembre 2022].

« VGskole: Språkhistorien fra 1350 til 1814 ». s. d. <http://www.vgskole.no/teachers/norsk/spraak/sprkhist/1350til1814.php> [consulté le 26 septembre 2022].



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Les situations conflictuelles entre la sémantique et la politique. Vers une approche interdisciplinaire

Marianne Liisberg

Université d'Aarhus, Danemark

ml@cc.au.dk

<https://orcid.org/0000-0002-9003-4233>

Résumé

Cet article explore les possibilités heuristiques d'une mise en rapport théorique pour décrire sémantiquement les transformations des situations conflictuelles. Selon l'hypothèse que les processus de transformation des situations conflictuelles auraient une dimension sémantique, l'article proposera une articulation entre une théorie politique du discours, la *Théorie du discours*, et une approche sémantique des situations conflictuelles, le *Programme des programmes*. L'exemple empirique d'un conflit français émergé autour de la fermeture d'un fournisseur de pièces véhiculaires nous sert d'illustration. L'article présentera d'abord les deux théories à travers des concepts-clefs, le *signifiant flottant* et le *programme*. Ensuite, il discutera des hypothèses partagées et enfin il désignera des pistes pour continuer d'explorer des situations conflictuelles à partir d'un cadre théorique à la fois sémantique et politique.

Mots-clés : la théorie du discours, programme des programmes, sémantique, conflit social, transformation sociale

Conflictual situations between semantics and politics. Towards an interdisciplinary approach

Abstract

This article explores the heuristic potentials of a combined semantic and political approach in the study of processes of social change in conflictual situations. Under the hypothesis that processes of social change in conflictual situations have a semantic dimension, the article argues for a theoretical synthesis between a political theory of discourse, the *Discourse theory* and a semantic approach to conflictual situations elaborated under the *Programme des programmes*. In order to identify the potentials and pitfalls of such synthesis, the article applies the theoretical notions to an empirical case, a recent social conflict about the closure of a factory of vehicle parts. The article presents two theoretical key-concepts, then discusses a series of shared hypotheses and finally outlines some perspectives for future research on conflictual situations.

Keywords: discourse theory, programme des programmes, semantics, social conflict, social change

À partir des années 1960, la place du discours dans les processus de transformation des situations conflictuelles commence à susciter l'attention des chercheurs¹. Depuis, plusieurs études des enjeux politiques dans différents types de situations de conflit (des controverses, des polémiques, des débats, des conflits sociaux de longue durée, etc.) que nous regroupons ici sous l'appellation *situations conflictuelles* ont vu le jour. En effet, plusieurs ont proposé de se concentrer sur la circulation des éléments significatifs pour décrire ces situations et notamment leurs transformations. Par exemple, l'analyse d'une controverse peut être facilitée par l'étude des « batailles sémantiques » autour des « mots-valeurs » permettant ainsi à saisir une controverse comme « un objet interdiscursif où les arguments adverses sont constamment présents à l'horizon de l'argumentation » (Rennes, 2007 : 93). Ou bien, le déroulement d'un débat public peut être analysé par la circulation des « formules » (comme l'a montré A. Krieg-Planque par rapport à l'expression « développement durable ») et leurs « figements », ainsi que les enjeux polémiques que cette expression contribue « dans le même temps à construire » (Krieg-Planque, 2009 : 7). Dans les conflits sociaux de longue durée, l'analyse des « trajectoires » de certains éléments significatifs permet aussi d'identifier les enjeux polémiques mais notamment les « moments des bifurcations » où le conflit change d'une « stade » à une autre (Chateauraynaud, Torny, 1999). Si la circulation d'éléments significatifs dans les situations conflictuelles continue à fasciner à travers les disciplines, la plupart des théories se sont consacrées au niveau discursif (« que font les discours ») sans bien creuser les effets du discours sur les éléments significatifs. Les travaux de Camus et Lescano ont récemment proposé de décrire certains de ces effets à partir d'une approche sémantique. Ces études ont relevé que la prise en compte d'un plan significatif sinon « sémantique » de la situation conflictuelle approfondirait l'analyse des enjeux politiques qui se déploient dans ces situations.

Dans l'objectif de proposer une perspective à la fois sémantique et politique des processus de transformation des situations conflictuelles, nous allons nous focaliser sur les éléments significatifs et les transformations qu'ils subissent au cours d'une situation conflictuelle. La mise en dialogue de deux théories dans lesquelles le sens et les transformations sociales s'entrelacent constituent notre point de départ. Il s'agira en d'autres termes d'explorer les recouvrements et les frontières entre la *Théorie du discours* (Laclau, Mouffe, [1985] 2014), dont l'originalité consiste à conceptualiser les situations politiques à travers les discours, et le *Programme des programmes* (Camus, 2020 ; Lescano, 2020 ; Camus, Lescano, 2021) qui comporte une description sémantique des situations conflictuelles. Les concepts de *signifiant flottant* provenant de la Théorie du discours et celui de *programme* (Camus, Lescano, 2021) constituent notre base pour entamer le travail d'articulation qui

nous permettra de saisir certains des processus de transformation des situations conflictuelles dans une perspective sémantique et politique à la fois. En effet, les deux théories partagent déjà un certain nombre d'hypothèses fondatrices à partir desquelles se dessine un terrain théorique commun. C'est ce terrain qu'il s'agit de développer et explorer au cours de cet article. Le conflit social autour de la fermeture, dans la Creuse, de l'usine GM&S Industry, fournisseur de pièces automobiles, nous servira d'illustration tout au long de l'article.

1. Le signifiant flottant et le programme : circulation du sens et transformation sociale

1.1. Le signifiant flottant : quand le sens devient politique

Si la Théorie du discours (Laclau, Mouffe, 2014) n'est pas une théorie sémantique à proprement parler, la dimension sémantique y est toutefois sous-jacente : partant de l'hypothèse selon laquelle tout discours affecte le sens des termes, cette théorie envisage les changements dans les rapports sociaux à travers les interventions discursives sur des éléments significatifs. Les auteurs formulent en effet une théorie politique qui situe le sens au cœur même des situations conflictuelles, y compris leurs changements et ceci grâce au concept de *signifiant flottant*.

Le signifiant flottant est le résultat d'une relecture lacanienne de la théorie du signe saussurienne². Ainsi, comme on le sait, chez Saussure chaque signe (qui comprend donc un signifiant et un signifié) acquiert une signification qui lui est propre et structurée relativement aux autres signes. La signification d'un signe porte une « valeur linguistique » uniquement dans la mesure où elle se distingue d'autres signes dans le même système linguistique (Saussure, 2016). D'après Lacan, qui refuse l'hypothèse du système linguistique, le signifiant est supérieur au signifié dans le sens où le signifiant porte des effets sur le signifié. Cette modification théorique est d'abord proposée par Lacan et ensuite réitérée par la Théorie du discours qui évacue le signifié de l'analyse des situations conflictuelles. Le signifiant est dès lors de caractère « flottant » (Laclau, Mouffe, 2014 : 99). L'objectif central de la politique, tel que perçu par Laclau, consiste au figement des signifiants flottants dans des « chaînes d'équivalence » d'où émerge « le discours » défini comme une « totalité de sens structurée » (op.cit. 91). Puisque chaque signifiant acquiert un sens propre grâce à la mise en rapport avec d'autres signifiants, les signifiants flottants apparaissent avec une certaine « ambiguïté » (op. cit. 99).

Un exemple du conflit autour de la fermeture de l'usine GM&S nous permet d'illustrer le fonctionnement de ce concept-clef. Ainsi, au bout de quelques mois du déroulement du conflit, les salariés suspendent des bonbonnes de gaz au silo-tour à

l'entrée de l'usine accompagnées du graffiti, « ON VA TOUT PETER ». Cet épisode fait ensuite proliférer les discours contradictoires dans le conflit. Présentée tantôt comme une manière de « casser³ », tantôt comme un « geste symbolique⁴ », « la bombe » fait tout de suite l'objet central de la situation conflictuelle. Dans l'optique de la Théorie du discours, elle constituerait un signifiant flottant qui, en dépit de nombreuses tentatives de figement, fait proliférer les discours des deux côtés du conflit. Nous constatons, à partir de cet exemple, comment l'ambiguïté de ce signifiant flottant fait surgir de nouveaux discours, modifiant ainsi le déroulement du conflit. Alors que Laclau et Mouffe ne fournissent pas les catégories pour rendre compte de ce processus de transformation du conflit, le concept de *programme* (Camus, Lescano, 2021) nous permet, en revanche, de compléter les acquis de la Théorie du discours et donc de cerner ces types de processus transformants.

1.2. Le programme : entité sémantique, puissance d'agir

Comme la Théorie du discours, le Programme des programmes (désormais « PdP ») admet l'importance du plan significatif pour rendre compte des transformations des situations conflictuelles. Mais contrairement à la Théorie du discours, qui en fournit une théorisation sans en développer une analyse à proprement parler, le PdP fait de la description du plan sémantique de ces situations sa tâche principale. Le concept de *programme* est formulé précisément à cette fin. Défini à la fois comme « entité sémantique » et « puissance d'agir » (Camus, Lescano, 2021 : 406), les programmes font objet des interventions discursives transformantes à travers une surface discursive sur une configuration sémantique sous-jacente :

Les situations discursives sont ainsi analysables en une surface discursive où surgissent des énoncés, et en un espace sémantique où s'organisent des programmes pris dans des relations changeantes. Ainsi, les énoncés de la surface discursive interviennent sur les programmes de l'espace sémantique, et celui-ci conditionne en retour le surgissement d'énoncés dans la surface discursive. (op.cit. 407).

Les discours interviennent, de manière antagonique, à travers la surface discursive sur l'espace sémantique afin de limiter les possibilités d'autres discours d'y intervenir. Tout discours vise donc un espace sémantique unique (Lescano, 2017). Cet espace sera le point de départ pour analyser une situation discursive conflictuelle donnée : à chaque situation se forme un espace sémantique où des rapports entre discours se forment. C'est également sur cet espace que les expressions qui donnent lieu aux oppositions entre discours se situent. Ainsi, l'épisode « on va tout péter » du conflit français se présenterait, d'après le PdP, à travers un espace

sémantique où les rapports entre discours se déploient. Ici, les différentes dénominations de « la bombe » (en tant que « geste symbolique » ou « acte de casseurs ») se constituent dans des programmes sur lesquels les discours interviennent d'où surgissent des rapports conflictuels.

Le programme constitue l'entité centrale à partir de laquelle cette approche propose de concevoir les situations conflictuelles, y compris les processus de transformation qu'elles comportent. Dans la mesure où le programme est une « entité sémantique », il peut être décrit sémantiquement. En ayant recourt à la *Théorie des blocs sémantiques* (Carel, 2011), le programme est considéré sous la forme d'un « schéma » qui relie deux composants soit de manière « normative » qui peut se manifester en discours par des conjonctions de type *donc* et *parce que*, soit de manière « transgressive » qui se manifeste par exemple par des conjonctions de type *pourtant* et *même si*. Donnons un exemple du conflit autour de la fermeture de l'usine GM&S pour illustrer cette description. Dans ce conflit, un programme particulier devient l'enjeu central à l'heure de décider si l'usine doit fermer ou pas. On le trouve une première fois dans l'énoncé d'un député local soit l'exemple (1), ensuite, il réapparaît dans l'énoncé du Président à l'époque, François Hollande, soit l'exemple (2) :

- (1) « C'est encore un savoir-faire industriel mis à genoux dans un bassin industriel sévèrement touché. Quel gâchis ! », se désole Gilles Nempont, adjoint à Eguzon⁵.
- (2) Il faut sauvegarder votre savoir-faire, votre technologie. Si nécessaire, je viendrai à La Souterraine !⁶

Dans ce conflit, les députés locaux s'opposent à la fermeture de l'usine et le savoir-faire des salariés est un des arguments principaux pour protéger l'usine. Dans exemple (1), le savoir-faire est présenté comme unique en France, raison pour laquelle il faut éviter la fermeture de l'usine. L'expression « savoir-faire » dans les deux citations nous indique qu'elles opèrent tous les deux sur un même programme. Ce programme regroupe le savoir-faire de l'usine GM&S et la protection du savoir-faire en y instaurant un lien du type normatif ; selon le programme - qui est présent dans les deux exemples - le *savoir-faire unique doit être préservé*.

En outre, que le programme soit une « puissance d'agir » implique qu'une fois mis en discours, il va engendrer des nouveaux discours, changeant ainsi potentiellement la situation par une reconfiguration de l'espace sémantique. Effectivement, les exemples (1) et (2) participent à la création d'un « discours de préservation de l'usine » puisqu'ils interviennent sur le programme identifié. Selon PdP, les deux discours « cherchent à réduire la possibilité » de mettre ce programme en discours à la suite.

Alors que les deux discours visent à « fermer » certaines possibilités discursives, d'autres visent à en « ouvrir ». On dira, avec Camus et Lescano (2021), que les discours interviennent dans un espace sémantique en effectuant des *opérations* sur les programmes. Les opérations correspondent à des manières d'agir discursives dans l'espace sémantique. D'après ces auteurs, les discours agissent toujours dans le but de rendre un programme plus ou moins disponible. La disponibilité d'un programme se traduit par le degré spécifique de « productivité » (Lescano, 2020) et de « stabilité » d'un programme (Camus, 2020). Ainsi, l'énoncé (2) comporte une opération qui cherche à rendre le programme plus productif (l'emploi de « il faut » marque une « opération d'investissement » du programme), alors que l'énoncé (1) puisqu'il présente le programme comme un fait indiscutable comporte une opération dite « de naturalisation » (Lescano, 2017) qui vise à rendre ce même programme plus stable. Les processus de changement des situations conflictuelles peuvent, selon le PdP, s'expliquer, par les changements du degré de stabilité et productivité des certains programmes.

De plus, si nous identifions le degré de stabilité et de productivité des programmes associés à un terme particulier nous pouvons décrire certains aspects de « l'ambiguïté » dans les deux énoncés du conflit autour de l'usine GM&S. Nous proposons en effet de voir le concept de signifiant flottant et celui de programme comme des prolongements l'un de l'autre : dans la mesure où le programme est une entité sémantique, il fournit une description de l'ambiguïté d'un signifiant flottant qui fait émerger des rapports conflictuels entre discours. Ce prolongement peut être établi grâce au fait que les deux théories partagent déjà un nombre d'hypothèses fondatrices. Examinons-les à présent.

2. Trois hypothèses partagées et un point de divergence

Toute mise en rapport théorique exige l'existence d'un terrain commun à partir duquel un dialogue peut s'établir. En effet, nous ne sommes pas les seules à proposer un dialogue entre le paradigme de la sémantique argumentative et la Théorie du discours. Ainsi, Montero (2012) a exploré les recouvrements de la Théorie du discours et la *Théorie de Topoi* (Ducrot, 1988 ; Anscombe, 1995), une version de la sémantique argumentative qui n'est pas reprise sous le PdP. Néanmoins, les conclusions avancées par Montero, et plus récemment par Balsa (2019), nous serviront d'inspiration pour cerner les contours du nouveau terrain commun que les théories en question ici font émerger. En effet, nous empruntons à Montero et Balsa, deux hypothèses partagées ; celle de l'anti-descriptivisme et celle du refus du sujet cognitif, que nous allons adapter selon les spécificités de notre cadre théorique particulier. Une troisième hypothèse partagée (celle de la conflictualité

sociale) ainsi qu'un point de divergence qui concerne les objectifs théoriques, sont complétés par nos soins.

2.1. Anti-descriptivisme, anti-référentialisme

Dans la perspective adoptée par Laclau et Mouffe (2014), comme dans la sémantique argumentative de laquelle le PdP s'inspire, le discours est dépourvu de toute capacité descriptive et référentielle. En effet, le discours ne peut être considéré ni comme une entité qui « réfère » à des choses dans un monde extra-discursif, ni comme une entité vraie ou fausse. Au contraire, selon les deux théories en question, les discours construisent le monde dans lequel ils agissent, de même qu'ils construisent les objets dont ils parlent. La rupture avec les approches descriptivistes constitue la première hypothèse partagée.

Si les deux théories refusent tout descriptivisme, elles ne rejettent pour autant pas l'existence d'un monde extra-discursif : puisque les discours sont des entités agissantes et créatrices du social, ils engendrent aussi les transformations des situations conflictuelles. Ainsi, le PdP reconnaît l'influence des facteurs extra-discursifs quant au déroulement d'un conflit. Mais ces facteurs ne deviennent déterminants que dans la mesure où ils prennent une existence sémantique, c'est-à-dire où ils se constituent en programmes et opérations sur ces programmes (Lescano, 2020 : 181-5). Chez Laclau et Mouffe, l'anti-descriptivisme des discours découle d'une critique du matérialisme marxiste. Pour ces auteurs, toute explication des processus de transformation qui a recours aux rapports économiques, est vouée à l'échec. Le « matérialisme » doit ainsi être remplacé par le « principe articulatoire » (Laclau, Mouffe, 2014 : 57) qui consiste à la mise en rapport des signifiants flottants dans une chaîne d'équivalence.

Montero propose de considérer cette hypothèse en termes d'anti-descriptivisme, pourtant, d'après nous, le partage semble aller encore plus loin : en effet, selon les deux théories, tout changement ayant lieu dans une situation conflictuelle est structuré par les discours qui s'y déploient. Dès lors, nous avons à faire avec une hypothèse selon laquelle le social est largement déterminé par le discursif, hypothèse que nous considérons comme constructiviste. Tandis que la Théorie du discours assume explicitement ce constructivisme, il apparaît, selon Montero (2012), en filigrane à la notion d'« orientation argumentative » (Anscombe, Ducrot, 1983) qui stipule que le sens d'un énoncé peut être compris en termes d'argument et de conclusion, dont l'argument vise à orienter le sens vers une conclusion spécifique. Dès lors, le sens est le produit des arguments d'un énoncé. L'orientation argumentative coïncide, selon Montero, avec le principe articulatoire dans la Théorie du

discours. Nous proposons que cette coïncidence puisse également être identifiée, bien que sous un autre concept, dans le PdP. En effet, la définition du programme comme une puissance d'agir stipule que tout programme impose des contraintes et des possibilités sur les discours et les actions qui peuvent être engendrées à partir de lui. Ces contraintes, ces possibilités, se présentent lorsqu'un discours intervient sur un programme particulier. Avec Camus et Lescano (2021 : 404), nous dirons que « l'existence d'un programme est toujours orientée vers l'action ». Ainsi, sous cette théorie, c'est la configuration interne de l'espace sémantique qui va déterminer quelles actions peuvent avoir lieu dans la situation conflictuelle donnée. Ainsi, dans cette théorie, comme dans celle de Laclau et Mouffe, les discours construisent les possibilités d'agir.

2.2. Le refus du sujet cognitif

Le rôle du sujet dans le discours est une discussion incontournable dans les théories ducrotiennes⁷. La discussion surgit d'abord comme une « question » dans un débat connu⁸ entre Ducrot et P. Henry à propos de la notion de présupposition pour ensuite prendre la forme d'un « refus » dans le PdP. Lescano évacue en effet toute subjectivité de la description des situations conflictuelles lorsqu'il propose de décrire l'énonciateur par la notion de *corps*, à savoir les « complexes de puissances d'agir présents dans un espace sémantique » (Lescano, 2020 : 151). Le corps réduit ainsi l'acteur-énonciateur à un complexe sémantique - un ensemble de programmes - qui peut être analysé au même titre que d'autres éléments sémantiques dans un espace sémantique.

Alors que le PdP se dissocie explicitement des théories cognitivistes, la question de subjectivité comme origine de l'énonciation est moins présente dans la Théorie du discours. En effet, si l'on peut parler d'un « énonciateur » chez Laclau et Mouffe ne serait-ce qu'en tant que « subject position » (Laclau, Mouffe, 2014 :101). L'idée de position subjective implique entre autres la renonciation du sujet-énonciateur (op.cit. 150). Cette renonciation, selon Balsa (2019), fait du sujet un élément discursif parmi d'autres. La conclusion de Balsa à ce propos nous permet d'établir encore une hypothèse partagée entre les deux théories. Ainsi, d'après notre lecture, la conceptualisation du sujet chez Laclau et Mouffe en tant qu'élément du discours coïncide avec la notion de corps proposée par Lescano, puisque les deux théories conçoivent le sujet comme un élément du discours parmi d'autres. Nous observons que dans ces deux théories les discours sont considérés non pas comme le produit d'un locuteur qui seraient le maître de son propre discours, mais que les discours produisent, eux-mêmes, les identités de l'énonciateur.

2.3. La conflictualité comme « degré zéro » de la discursivité sociale

La troisième hypothèse partagée concerne le rôle du conflit dans les deux théories. Dans la Théorie du discours, la conflictualité est considérée comme le « degré zéro » de la discursivité (Laclau, 2014 : 69). Cette théorie comprend, en d'autres termes, toute situation sociale à partir du prisme de l'antagonisme. Dans le PdP, la conflictualité n'a pas (selon notre lecture) un rôle aussi constitutif, car elle émane de la situation que cette approche se tâche d'étudier et non pas du discursif tel quel. Ainsi, la question de la conflictualité sociale est posée comme question « ontologique » dans la Théorie du discours, selon laquelle la conflictualité serait un trait caractéristique du discours. Pour le PdP, en revanche, la conflictualité constitue une question « épistémologique » parce qu'elle émane de l'objet d'étude. Or, d'après nous, rien n'indique que le PdP refuserait la conflictualité au plan ontologique. Au contraire, « [l]a dynamique de l'espace sémantique provient selon nous, avant tout, de l'application de forces sémantiques stabilisatrices contradictoires » (Camus, 2020 : 211). Une articulation théorique nous permet d'analyser le déploiement des forces stabilisatrices contradictoires d'un espace sémantique spécifique comme les manifestations d'une dynamique conflictuelle sous-jacente : les réfutations sous ses multiples formes (Lescano, 2013), les tensions dans un espace sémantique particulier (Camus, 2020), sont toutes à considérer comme des résultats des dynamiques antagoniques qui se présentent dans ce type de situations.

2.4. Deux objectifs théoriques différents

Étudier le plan sémantique pour rendre compte des processus de transformation des situations conflictuelles complexes ne va pas de soi. En effet, sous la Théorie du discours, cette analyse s'est avérée particulièrement problématique : si la Théorie du discours propose une réflexion théorique vaste sur le rôle des discours dans les situations politiques, certains auteurs ont critiqué cette théorie pour son manque de catégories analytiques pour décrire les dynamiques qu'elle propose de théoriser⁹. Il est vrai ; Laclau ne fournit pas des catégories analytiques pour identifier les discours à partir des textes et énoncés. A cette fin, des nombreuses propositions ont été élaborées dont la plus connue est présentée sous « the Logics-approach » de Glynos et Horwarth (2007) qui explorent ses avantages ainsi que limites : la Théorie du discours est conçue afin de mener une réflexion de l'intrication entre le politique et le discursif, et non pas pour en décrire ses manifestations dans le monde.

La situation est en quelque sorte inversée quant au PdP. Cette théorie est développée dans un but bien précis : il s'agit d'une « mise en place exploratoire d'une ontologie et d'une méthode » (Lescano, 2020 : 4) pour étudier le fonctionnement sémantique des situations conflictuelles. Les catégories opératoires (le programme, l'opération et l'intervention) montrent que cette approche en cours de construction vise à décrire sémantiquement les situations conflictuelles et les rapports discursifs qui s'y présentent, sans pour autant développer une théorie sociale ou politique des situations analysées.

Il nous semble donc que les deux théories ont deux objectifs diamétralement opposés : l'une *décrit* les processus de transformation des situations conflictuelles que l'autre *théorise*. À l'heure d'articuler ces deux théories, cette différence constitue un atout puisqu'elle nous permet de les concevoir comme des prolongements plutôt que des oppositions. En effet, si la description des situations empiriques est absente de la Théorie du discours, le PdP fait de cette description sa préoccupation centrale. De même, là où le PdP ne fournit pas de théorisation de la nature politique des rapports discursifs qu'elle décrit, la Théorie du discours fait de cette théorisation son objet principal. Le concept de signifiant flottant et celui de programme nous permet d'articuler les deux théories, d'identifier les recouvrements théoriques et - à partir de là - d'envisager des nouvelles pistes pour analyser les transformations des situations conflictuelles à partir d'un plan sémantique.

3. Remarques de conclusion : au-delà des conflits sociaux

L'objectif de cet article a été d'explorer les possibilités heuristiques d'une mise en dialogue de la Théorie du discours et du Programme des programmes afin de décrire les processus de transformation des situations conflictuelles à partir d'un cadre théorique sémantique et politique à la fois. Nous avons en effet proposé une articulation théorique à partir des concepts de signifiant flottant et celui de programme. L'exposition de trois hypothèses fondatrices partagées et un point de divergence nous ont permis d'articuler les deux théories considérant ainsi le programme en prolongement du signifiant flottant. Cette articulation semble enrichir les deux théories indépendamment puisqu'elle fait émerger des nouvelles pistes de recherches. En outre, si appliquée à une analyse empirique, elle peut également nous inciter à comprendre les processus de changement social, comme par exemple dans le conflit autour de l'usine GM&S Industry. Si notre objectif ici était théorique par excellence, les conclusions de cet article peuvent toutefois servir dans des recherches futures sur d'autres types de situations conflictuelles : un débat public, une assemblée politique et les controverses scientifiques, ne sont que quelques situations qui pourraient faire l'objet d'une étude à partir d'un cadre théorique articulé.

Bibliographie

- Anscombre, J.-C. 1995. « La Théorie des Topoi: Sémantique ou Rhétorique ? » *Hermès, La Revue*, n° 15, p. 185-98.
- Anscombre, J.-C., Ducrot, O. 1983. *L'Argumentation dans la Langue*. Bruxelles : Pierre Mardaga.
- Balsa, J. 2019. « Hegemonía, Dialogismo y Retórica ». *Revista Diferencias*, n° 9, p. 33-44.
- Camus, Z. 2020. *Pour une description sémantique des assemblées citoyennes et politiques. Etude du Marinaleda, du NP et de Nuit debout*. Thèse de doctorant préparé à EHESS.
- Camus, Z., Lescano, A. 2021. Sémantique argumentative et conflictualité politique : le concept de « programme ». In : L. Béhe, M. Carel et al. (éds.) *Cours de Sémantique Argumentative*. Brasil : Pedro e João editores, p. 401-414.
- Carel, M. 2011. *L'entrelacement argumentatif. Lexique, discours et blocs sémantiques*. Paris : Honoré Champion.
- Chateauraynaud, F., Torny, D. 1999. *Les Sombres précurseurs, une sociologie pragmatique de l'alerte et du risque*. Paris : Editions de l'Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Ducrot, O. 1988. « Argumentation et topoi argumentatifs ». In : *Actes de la 8ème rencontre des professeurs de français de l'enseignement supérieur, Helsinki, 1987*. Helsinki, p. 27-57.
- Glynos, J., Howarth, D. 2007. *Logics of critical explanation in social and political theory*. London : Routledge.
- Krieg-Planque, A. 2009. *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*. Paris : Presses universitaires de Franche-Comté.
- Laclau, E. 2014. *The Rhetorical Foundations of Society*. London : Verso.
- Laclau, E., Mouffe, C. [1985] 2014. *Hegemony and Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London : Verso.
- Lescano, A. 2013. À propos de quelques conditions énonciatives de réfutations. In : François, P. Larrivée et al. (éds.) *La linguistique de la contradiction*. France : Peter Lang.
- Lescano, A. 2017. « Prendre position. Une approche sémantique des conflits publics ». *Conexão Letras*, n° 18, p. 73-94.
- Lescano, A. 2020. *Prolégomènes à une sémantique des conflits sociaux*. Manuscrit d'HDR, Univ. de Toulouse.
- Montero, A. S. 2012. « Significantes vacíos y disputas por el sentido en el discurso político: un enfoque argumentativo ». *Identidades*, n° 3, p. 1-25.
- Rennes, J. 2007. Chapitre VI. Analyser une controverse. Les apports de l'étude argumentative à la science politique. In : Bonnaïfous, S., Temmar, M. (eds.), *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris : Ophrys.
- Saussure, F. [1916] 2016. *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

Notes

1. Pour en mentionner quelques-uns : P. Bourdieu, 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Fayard ; N. Fairclough, 1993, *Discourse and Social Change*, Cambridge : Polity Press ; J-P. Faye, 1972, *Langages totalitaires*, Paris : Hermann ; M. Foucault, 1969, *L'archéologie du savoir*, Paris : Gallimard ; M. Pêcheux, 1975, *Les vérités de la Palices*, Paris: Maspéro.
2. Voir notamment l'article *L'instance de la lettre dans l'inconscient ou la raison depuis FREUD* (J. Lacan, 1957, In : *La Psychanalyse* n° 3, p. 47-81).
3. Le Figaro, 17-05-2017, « GM&S : Bruno Le Maire au chevet de l'équipementier » de E. Egloff.
4. Le Monde, 11 mai 2017, « Dans la Creuse, l'usine GM&S menacée, ses salariés mobilisés ».
5. La Montagne, 7 décembre 2016. « Une quarantaine d'élus a visité l'usine hier matin ».

6. La Montagne, 7 janvier 2017, « François Hollande hier et aujourd'hui en Corrèze pour des inaugurations et des vœux ».
7. Voir par exemple *Linguistic Polyphony: The Scandinavian Approach: ScaPoLine* (H. Nølke, 2017. Leiden : Brill).
8. Ce débat est mené dans l'ouvrage *Le mauvais outil* (P. Henry, 1977. Éditions Klincksieck).
9. Cf. notamment Torfing, J. 2005. « Discourse Theory: Achievements, arguments and challenges ». In: D. Howarth and J. Torfing (éds.) *Discourse theory in European politics: Identity, Policy and governance*. New York : Palgrave/Macmillan, p. 1-32.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Une langue pour tous : le statut du langage inclusif parmi les publics français et québécois

Nicolai Witthøft

Université de Copenhague, Danemark
nicolaigzwitthoeft@gmail.com

Résumé

Nombre d'études ont montré que la langue influence notre vision du monde et des personnes qui l'habitent. Ainsi, les origines androcentriques de la langue, toujours présentes, peuvent nous empêcher d'atteindre l'égalité entre les sexes. Pourtant, les changements linguistiques nécessaires pour rompre avec cet androcentrisme sont significatifs. Pour savoir si ce changement est le bienvenu, nous avons réalisé une enquête auprès de 484 personnes. Elle nous montre que le sexe et l'orientation politique jouent un rôle important dans l'acceptation du langage inclusif en ce sens que les personnes de gauche, les femmes et les non-binaires sont beaucoup plus susceptibles que les personnes de droite ou centre et les hommes d'y être favorables. Pour les partisans de ce langage, il se présente comme une possibilité, voire une nécessité, pour assurer l'égalité entre les sexes, alors que les opposants n'y voient que quelque chose qui défigure et/ou complique, souvent inutilement, leur langue.

Mots-clés : langage inclusif, féminisation, linguistique cognitive, France, Québec

A language for everyone: the status of gender-neutral language among the French and the Québécois

Abstract

Many studies have shown that language influences our view of the world and the people who inhabit it. Accordingly, the androcentric origins of the language, which remain present to this day, can prevent us from achieving gender equality. However, the linguistic changes necessary to break with this androcentrism are significant. To find out whether people are ready for such change, we conducted a survey of 484 people. The survey shows us that gender and political orientation play an important role in the acceptance of inclusive language in the sense that left-wingers, women, and non-binary people are much more likely than right-wingers, centrists, and men to be in favor of it. For the supporters of this language, it appears as an opportunity or even a necessity in the quest for gender equality, while others see it as something that, often unnecessarily, disfigures and/or complicates their language.

Keywords : gender-neutral language, feminisation, cognitive linguistics, France, Quebec

Introduction

Depuis quelques décennies, la question du sexisme dans la langue a fait couler beaucoup d'encre. Au centre des débats se trouve la règle du masculin générique, c'est-à-dire la règle qui nous dit d'utiliser le masculin pour désigner une personne de sexe inconnu ou un groupe de personnes de sexes différents - ou, comme l'ont formulé l'un des grammairiens de l'époque, la règle selon laquelle le masculin l'emporte sur le féminin « à cause de la supériorité du mâle sur la femelle » (Beauzée, 1819 : 627). Premièrement, à savoir vers la fin des années 70, la remise en cause de cette règle s'est traduite par des propositions de féminiser les noms de métiers, titres, grades et fonctions. Originellement controversée, cette féminisation est aujourd'hui plus ou moins acquise. Pourtant, une nouvelle forme de langage non sexiste a plongé la France dans une polémique intense il y a quelques années, à savoir le 'langage inclusif' (connu plus souvent comme 'écriture inclusive' en Europe et 'rédaction épiciène' au Québec). Le but de ce langage est en bref d'assurer la représentation égale des sexes dans la langue en accordant le même statut aux genres masculin et féminin, voire en les contournant. Un exemple qui a attiré beaucoup d'attention ces derniers temps est celui du pronom neutre *iel(s)*, qui, en novembre 2021, a fait son entrée dans *Le Robert*.

Mais pourquoi ce langage ? Des réformes grammaticales peuvent-elles vraiment nous aider à bâtir une société plus égale ? Si l'on en croit la recherche psycholinguistique, la réponse est oui. En bref, il a été éprouvé que notre langue influence nos facultés cognitives, donc notre vision du monde, et que la grande majorité des langues modernes, en tant que produits d'une ère androcentrique, renferment des asymétries importantes en ce qui concerne la représentation des sexes dans la langue. Cependant, les réformes qu'ont proposées les adhérents du langage inclusif ont suscité des cris d'indignation. Pour savoir en quoi consiste la résistance, nous avons décidé de nous enquérir, en nous appuyant sur la linguistique cognitive, auprès du public. Les objectifs centraux sont de savoir, d'une part, qui sont les partisans et les détracteurs du langage inclusif et, d'autre part, quels sont leurs arguments.

1. Le langage inclusif en France et au Québec

Au Québec, l'Office québécois de la langue française (le pendant québécois de l'Académie française, désormais OQLF) a pris en charge la féminisation de la langue dès 1976. Le premier d'une longue série de guides de féminisation a paru en 1979, et l'OQLF conseille dès 1981 l'emploi du langage inclusif dans la rédaction des textes (Arbour et al. 2014 : 32-35). Ces initiatives ont été très bien reçues : quatre

linguistes québécoises chargées de la féminisation de la langue ont déclaré que la parité linguistique y semble largement acquise (Dumais et al. 2008), et aujourd'hui on peut même le rencontrer dans plusieurs contextes formels (Samson, 2019 : 104-106). Le Québec s'est donc imposé comme un précurseur en ce qui concerne la féminisation et le langage inclusif.

En France, au contraire, la féminisation et le langage inclusif ont rencontré beaucoup de résistance, notamment de la part de l'Académie française. Jusqu'à récemment, en effet, elle s'est opposée à toute initiative d'une féminisation de la langue (Crouzet-Daurat, Tallec-Lloret 2017 : 1-4) : ce n'est qu'en 2019 que l'Académie, constatant le succès de la féminisation des noms de métiers, titres, grades et fonctions, s'est dite ouverte à cette pratique (Académie française, 2019). Cependant, le langage inclusif, bien que le Haut Conseil à l'Égalité, une partie de l'état français, encourage officiellement son emploi dès 2015 avec la parution du guide *Pour une communication publique sans stéréotype de sexe*, continue à faire polémique. Il a été dénoncé par l'Académie française, et dès le 6 mai 2021, le gouvernement l'a interdit dans les écoles françaises sous prétexte qu'il faut protéger le « trésor précieux » qu'est la langue française contre le langage inclusif, qui « constitue un obstacle à lecture et à la compréhension de l'écrit ... et par conséquent [aux] apprentissages » (Ministère de l'éducation nationale, 2021). Pourtant, comme en témoignent les manifestations, les pétitions citoyennes et les débats animés sur Internet, l'acteur le plus important - le public - est visiblement divisé.

2. La langue et la pensée

La linguistique cognitive est un courant interdisciplinaire qui unit les études linguistiques avec la science cognitive et qui s'intéresse ainsi à notre conceptualisation du monde vu à travers le prisme de la langue (Geeraerts, Cuyckens 2010 : 6). Une des théories centrales de ce courant est celle du relativisme linguistique (à ne pas confondre avec celle du déterminisme linguistique, connu aussi comme l'hypothèse Sapir-Whorf, qui est considérée comme trop extrême). Selon cette théorie, notre langue influe sur notre pensée - et il y a de plus en plus d'études qui confirment sa validité (Dirven et al. 2004 : 144-145). Pour rester dans le domaine du genre et sexe, citons par exemple l'étude de Chatard et al. (2005), qui, à partir d'une enquête auprès de 250 collégiens français, a constaté que les filles s'intéressent à la fois plus aux métiers typiquement masculins et ont plus de confiance en les femmes occupant de tels métiers quand ils sont décrits au féminin ou avec des termes neutres plutôt qu'au masculin générique. Pour un aperçu des études similaires, consultez l'article de Sczesny et al. (2016).

Le problème est à la fois social et linguistique. Notre culture nous apprend que les hommes et les femmes sont fondamentalement différents (Eckert, McConnell-Ginet, 2003 : 31-35), certes, mais la langue peut renforcer ces stéréotypes. D'une part, le problème réside dans le fait que nous apprenions la forme non marquée du masculin bien longtemps avant que nous 'apprenions' la règle du masculin générique. Alors, quand nous entendons parler de cette dernière, il est déjà ancré en nous que le masculin désigne les hommes et que le féminin désigne les femmes, et il est difficile, voire impossible de le désapprendre. D'autre part, la règle du masculin générique est simplement trop abstraite pour notre cerveau. À chaque fois qu'il rencontre un mot au masculin, il doit deviner de quel sens il s'agit - spécifique ou générique - et s'il n'y a pas assez de contexte, il va davantage choisir le sens qui est plus facile à activer, à savoir le masculin. Même les expressions neutres ont leurs défauts, car en l'absence de marquage linguistique, notre pensée a tendance à aller vers les stéréotypes sociaux (Gygax et al. 2021 : 6-7).

À cet égard, l'omniprésence du genre dans les langues au genre grammatical (tel le français) est une arme à double tranchant. D'un côté, elle nous permet de visibiliser les femmes et les personnes non binaires dans une très large mesure par rapport aux langues au genre naturel (tels le danois et le suédois) ou sans genre (tels le finnois), qui manquent la riche morphologie de genre des langues au genre grammatical et qui, de ce fait, doivent souvent avoir recours à la neutralisation - par exemple en disant *politibetjent* au lieu de *politimand*, c.-à-d. *policier/policrière* (Stahlberg et al. 2006 : 164-166). De l'autre côté, l'inhérence du genre dans une telle langue implique qu'il faudrait changer fondamentalement la manière dont fonctionne le genre pour rompre avec le masculin générique - et de tels changements ne sont pas toujours les bienvenus.

3. Le langage inclusif

Dans le langage inclusif français, on peut distinguer deux stratégies globales, à savoir le dédoublement des formes, d'une part, et la neutralisation, d'autre part. La première stratégie vise la présence égale des formes masculines et féminines, et la deuxième vise la neutralisation de la phrase, par exemple en remplaçant un mot genré par un mot épïcène ou en paraphrasant (Elmiger, 2017 : 39-41). Bien que le dédoublement des formes soit plus susceptible à évoquer des images mentales des différents sexes qu'une phrase sans indication de genre (Gygax et al. 2021 : 7), les deux stratégies ne sont pas mutuellement exclusives, et l'une n'est pas meilleure que l'autre ; en effet, il est préférable de les utiliser à l'unisson puisqu'il n'est pas toujours possible de paraphraser ou de trouver un mot épïcène, alors que l'abus du dédoublement des formes peut alourdir la langue.

En ce qui concerne le dédoublement des formes, on peut distinguer, d'une part, les doublets entiers, où il s'agit de répéter un élément nominal sous sa forme féminine et masculine (ex : *les citoyennes et les citoyens*) et, d'autre part, les doublets abrégés, où il s'agit plutôt de masquer les terminaisons à l'aide de la typographie (ex : *les étudiant·e·s*). Dans le cas des doublets entiers, on peut d'ailleurs avoir recours à la règle de proximité - une règle obsolète qui consiste à accorder l'adjectif avec le nom qualifié le plus proche - ou à l'antéposition des formes féminines (ex : *chères toutes et tous*). Dans le cas des doublets abrégés, le choix typographique peut être porteur de différentes connotations. À titre d'exemple, l'emploi des parenthèses, des barres et des crochets est parfois conçu comme une autre manière de mettre les femmes entre parenthèses, alors que l'emploi des majuscules, rare en français, peut être perçu comme trop militant. Les choix les plus neutres semblent être le point médian, le point et le tiret (Elmiger, 2017 : 41-43).

Il existe aussi plusieurs options pour neutraliser une phrase. Premièrement, on peut essayer de la paraphraser pour éviter les expressions genrées. À titre d'exemple, on peut éviter les participes en privilégiant la voix active sur la voix passive (ex : *nous convoquons x et y* au lieu de *x et y sont convoqués*), et on peut éviter les substantifs genrés en privilégiant les phrases impersonnelles (ex : *l'accès est libre* au lieu de *x et y ont librement accès*) (Arbour, Nayves, 2018 : 57-60). Or, la langue française compte aussi beaucoup de mots sans indication de genre, notamment dans le domaine des substantifs et des adjectifs (Elmiger, 2017 : 44). Du côté des substantifs, par exemple, Arbour et Nayves (2018 : 48) citent trois types différents, à savoir les substantifs collectifs (ex : *le lectorat* au lieu de *les lecteurs*), les substantifs désignant une fonction (ex : *la présidence* au lieu de *le président*) et les substantifs épécènes (ex : *les spécialistes* au lieu de *les experts*), mais on peut aussi rencontrer des néologismes sous forme de mots-valises (ex : *chômeuseuse*) (Elmiger, 2017 : 45). La neutralisation du lexique peut aussi toucher les pronoms, les déterminants et les participes, mais ceux-ci sont largement d'ordre néologique (Elmiger, 2017 : 45-47). Les plus courants d'entre eux semblent de loin être *iel(s)* (comme une alternative à *ils/elles*) et *celleux* (comme une alternative à *ceux/celles*), mais il existe beaucoup plus dans les communautés trans et non binaire puisque certains trouvent qu'un mot comme *iel* ou *celleux* ne fait que renforcer le système binaire (Knisely, 2020 : 857-862).

4. Description de l'échantillon et de la méthode

Nous avons cherché à savoir ce que pensent les Français et les Québécois de ces formes et de leurs objectifs - la représentation égale des sexes dans la langue. Nous avons donc composé un questionnaire que nous avons partagé sur Internet

(surtout dans des forums universitaires sur Facebook) et avec trois professeurs de l'Université d'Ottawa, de Paris-Sorbonne et de l'ENS Lyon, qui ont consenti à le partager avec leurs élèves (Witthøft, 2021 : 3). Le questionnaire a été construit avec le service SurveyXact et comprend neuf pages : une page d'atterrissage introduisant nos participants à notre recherche ; une page qui leur introduit au langage inclusif et ses enjeux ; des questions concernant leurs attitudes envers la féminisation ; des questions portant sur leurs attitudes vis-à-vis des procédés inclusifs et du langage inclusif en général ; des questions sur leurs convictions linguistiques ; des questions sur les contextes où il conviendrait, selon eux, d'utiliser le langage inclusif ; des questions sur leurs connaissances et leur emploi personnel de ce type de langage ; des questions sociodémographiques ; et, finalement, une page qui les remercie pour leur participation et leur donne la possibilité de laisser des commentaires finaux ou d'écrire leur adresse e-mail afin de recevoir les résultats une fois l'étude finie (Witthøft, 2021 : 17-19).

La validité et la fiabilité du questionnaire - le fait que les items mesurent ce qu'ils sont censés mesurer et que les résultats sont reproductibles auprès des autres échantillons, respectivement - sont assurées, d'une part, par la consultation d'un grand nombre d'études antérieures sur la relation entre langue et pensée et sur les attitudes envers le langage inclusif dans différentes langues, ainsi que par deux tests pilotes menés auprès de quelques spécialistes et profanes, d'autre part. (Witthøft, 2021 : 20-21).

Au total, le questionnaire a reçu 484 réponses, dont 363 venant de la France et 121 venant du Canada. Outre l'aire linguistique actuelle de nos répondants, nous sommes intéressés à l'influence de leur âge, leur genre, leur niveau d'études, leur orientation politique, leur métier et la taille de leur ville. Aucune tendance a émergé en fonction des deux derniers facteurs, qui ne sont donc pas décrits ici, mais les autres facteurs semblent exercer des influences plus ou moins importantes sur les attitudes envers le langage inclusif. En ce qui concerne le genre, 71.5 % (n = 346) des répondants ont dit s'identifier comme des femmes, 22.7 % (n = 110) comme des hommes et 2.7 % (n = 13) comme non binaires. Le reste n'a pas souhaité indiquer son genre. Pour ce qui est de l'âge, 65.3 % (n = 316) ont entre 18 et 24 ans, 20.5 % (n = 99) entre 25 et 34 ans, et 8.1 % (n = 39) entre 35 et 44 ans. Le reste est éparpillé dans les autres catégories (< 18, 45-54, 55-64, 65 <), qui ne représentent que quelques pourcents. Quant au niveau d'éducation, 39.9 % (n = 193) ont suivi entre 1 et 3 ans d'études supérieures, 38.4 % (n = 186) ont suivi entre 4 et 5 ans d'études supérieures, et 14.3 % (n = 69) ont suivi plus de 5 ans d'études supérieures. Seulement 6 % (n = 29) n'ont pas suivi des études supérieures. Finalement, pour ce qui est de l'orientation politique, 68.2 % (n = 212) des personnes qui ont consenti à

le signaler ont indiqué être de gauche, alors que 21.9 % (n = 68) ont indiqué être de centre et 10.3 % (n = 32) de droite (Witthøft, 2021 : 22-23).

La grande majorité de notre échantillon (75.4 %, n = 365) affirme bien connaître le langage inclusif. Seuls 17.3 % (n = 84) disent avoir une connaissance limitée du langage inclusif, alors que 7.3 % (n = 35) disent ne pas le connaître. Environ 48 % disent qu'il leur est important d'utiliser le langage inclusif, et environ 38 % disent qu'il ne leur est pas important (Witthøft, 2021 : 31).

5. Qui est pour et contre le langage inclusif ?

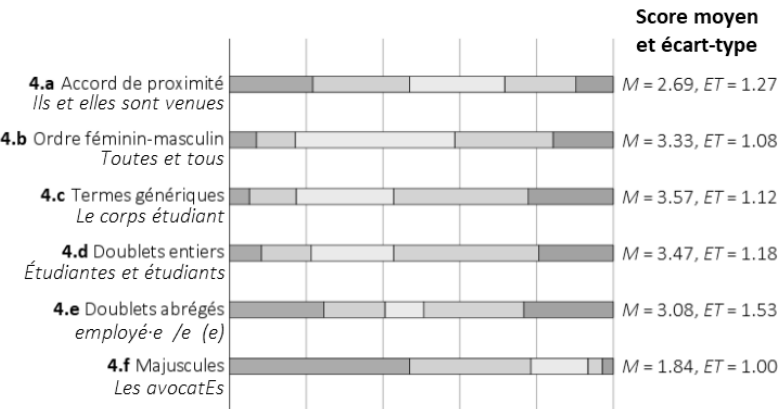
C'est surtout l'orientation politique d'une personne qui peut nous aider à prédire ses attitudes envers le langage inclusif, mais son sexe - et, dans un moindre degré, son âge et son niveau d'éducation - semblent aussi y jouer un rôle important. Ainsi, d'après nos données, la partisane stéréotypique du langage inclusif est une jeune femme ou personne non binaire qui vote à gauche et qui suit ou a suivi des études universitaires, mais les hommes de gauche semblent aussi être relativement positifs (Witthøft, 2021 : 47-49). Cela est conforme à nos hypothèses de départ (Witthøft, 2021 : 3), mais nous avons tout de même été surpris par l'importance de l'orientation politique par rapport aux autres facteurs sociodémographiques.

À titre d'exemple, nous avons demandé aux participants de nous signaler leurs opinions sur l'accessibilité et l'esthétique du langage inclusif - les deux choses autour desquelles tourne la majorité du débat sur le langage inclusif (Jansen, 2017 :) - à partir d'une liste des formes inclusives les plus courantes et d'un court texte en inclusif. Le score moyen des gauchistes sur ces items s'élève à 3.15 ± 1.22 sur une échelle de 1 à 5 (plus il est proche de 1, plus il est perçu comme quelque chose de difficile et/ou laid), et ce chiffre augmente plus les autres facteurs sont présents. Il en est de même pour les centristes, qui présentent un score moyen de 2.11 ± 0.91 sur ces items. En revanche, le score moyen des répondants de droite ne s'élève qu'à 1.49 ± 0.78 sur ces items, et comme le montre l'écart-type relativement faible, les autres facteurs sociodémographiques semblent jouer un moindre rôle chez cette partie de la population. Les commentaires qu'ont suscités nos champs de commentaires reflètent cette analyse : tous les commentaires de droite et la plupart de ceux de centre sont négatifs, alors que les commentaires de gauche sont plutôt positifs et comptent même plusieurs remerciements et applaudissements pour apporter un éclairage au langage inclusif (Witthøft, 2021 : 37-39). Effectivement, quelques répondants de droite et de centre qualifient le langage inclusif de « l'extrémisme gauchiste » et de quelque chose soutenue uniquement par « une gauche en perdition » (Witthøft, 2021 : 34).

Nous avons aussi été surpris par le fait que l'échantillon français soit très proche de l'échantillon québécois. Or, cela s'explique peut-être par le fait que l'échantillon québécois compte 10 points de pourcentage plus d'hommes que l'échantillon français ; que l'échantillon québécois soit relativement plus âgé que l'échantillon français ; et qu'environ 20 % des réponses québécoises viennent d'un forum dont la base d'utilisateurs a généralement - selon quelques utilisateurs du forum - un parti pris contre le langage inclusif (Witthøft, 2021 : 21-22).

6. Attitudes envers les différentes formes inclusives

Pour savoir à quel point nos répondants sont prêts à aller, le cas échéant, pour rendre la langue plus inclusive, et pour savoir s'il y a des procédés particuliers qui posent problème, nous avons demandé aux participants de donner leurs avis sur les procédés inclusifs les plus courants. Les résultats ressortent de la figure 1 ci-dessous et nous montrent que la plupart de notre échantillon est prêt à accepter les formes ne déformant pas la langue, à savoir les doublets entiers, les termes génériques et l'ordre féminin-masculin, qui font tous partie de l'inventaire « établi » de la langue française. En revanche, le taux de positivité de la plupart des procédés qui proposent de changer les règles grammaticales (accord de proximité et néologismes) ou la typographie (majuscules) n'approche même pas les 48 % qui ont dit qu'il leur est important d'utiliser le langage inclusif. Parmi ces types de procédés, seul les doublets abrégés exhibent un taux de positivité d'environ 48 %, ce qui s'explique sans doute par le fait que la majorité du débat sur le langage inclusif en France tourne autour de ce seul procédé (source). En d'autres termes, les doublets abrégés semblent être importants pour les adhérents du langage inclusif, mais le reste de la population ne semble généralement pas être prêt pour cette pratique.



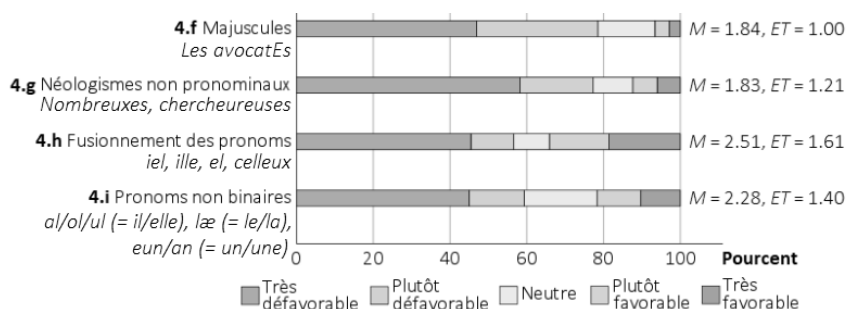


Figure 1 : Attitudes envers les différentes formes inclusives

7. Attitudes et convictions vis-à-vis du langage inclusif

Dans notre analyse des commentaires, nous avons vu émerger certains arguments récurrents : alors que les partisans voient le langage inclusif comme quelque chose d’utile, voire de nécessaire, pour faire avancer l’égalité entre les sexes, les opposants le voient généralement comme une attaque insensée contre la langue qui ne fait que nuire à son accessibilité et son esthétique. Pour dresser un tableau plus complet des soucis que semblent se faire les Français et les Québécois à propos du langage inclusif, et donc pour savoir dans quelle direction il devrait ou serait susceptible de se développer, nous avons créé une typologie en passant en revue tous les commentaires (n = 354) et en classant tous les arguments contre le langage inclusif selon treize catégories, cf. le tableau 1 ci-dessous. Cela peut être utile non seulement pour comprendre et répondre aux convictions et attitudes relatives au langage inclusif dans un contexte francophone, mais aussi pour étudier et suivre le développement de ces convictions et attitudes dans le futur (Witthøft, 2021 : 50-51).

	n°	Arguments	Exemples	Quantité*
Arguments focalisant sur l’accessibilité et l’esthétique	1	Le langage inclusif exclut les personnes avec un handicap ou d’autres difficultés	<i>Là où je n’ai pas de réponse c’est comment faire pour les dyslexiques...</i>	21 (23.9%)
	2	Le langage inclusif est difficile à lire	<i>C’est trop compliqué à lire et à comprendre</i>	24 (27.2%)
	3	Le langage inclusif s’applique mal à l’oral	<i>[À l’oral], il est en revanche logique de préférer la fluidité et la simplicité</i>	14 (15.9%)

	n°	Arguments	Exemples	Quantité*
	4	Le français est déjà assez compliqué	<i>Je trouve que ça va compliquer une langue déjà galère</i>	14 (15.9%)
	5	La mise en place du langage inclusif compliquerait l'apprentissage de la langue	<i>Pour [...] les étranger.e.s, apprendre le français est déjà une lourde tâche</i>	21 (23.9%)
	6	Le langage inclusif est laid, moche, affreux	<i>C'est très laid. Cela déforme notre langue qui est quand même très belle</i>	17 (19.3%)
	7	Le langage inclusif est une attaque contre notre langue et il faut la protéger	<i>Le langage inclusif est une plaie, un poison qui tue notre langue</i>	22 (25%)
Arguments dénigrant le sujet ou ses partisans	8	Les partisans du langage inclusif sont insensés	<i>Les néologismes y a vraiment des gens qui défendent ça ? paie ton orthographe</i>	8 (9.1%)
	9	La grammaire n'est pas sexiste, donc le langage inclusif ne sert à rien	<i>Il faut sans cesse renouveler les idées progressistes, toujours plus farfelues</i>	20 (22.7%)
	10	Le langage inclusif fait de l'ombre aux inégalités plus sérieuses	<i>Il y a de réels combats à mener contre l'intolérance, le racisme, le sexisme...</i>	5 (5.6%)
	11	Les non-binaires n'existent pas ou sont trop marginaux pour prendre au sérieux	<i>Le français ne devrait pas se soucier de caprices comme les non binaires</i>	10 (11.3%)
	12	La féminisation est assez ; pas besoin d'aller si loin	<i>Accorder le mot [au féminin] me semble tout à fait assez !</i>	13 (14.8%)
	13	C'est le langage inclusif qui est discriminant	<i>L'écriture inclusive [...] sépare les genres plus que ne les « inclus »</i>	6 (6.8%)

Tableau 1. Typologie des arguments contre le langage inclusif

***NB !** La dernière colonne montre combien de personnes ont avancé un certain type d'argument et le pourcentage de personnes (sur 88) qui ont avancé ce type d'argument.

Quand on regarde de près les arguments avancés contre le langage inclusif, on note une grande similarité avec ceux avancés contre la féminisation (qui, rappelons-le, est aujourd'hui largement admise) lors de ses balbutiements : il est

ridiculisé et ses partisans attaqués, il est qualifié de « moche », voire d' « affreux », et il est traité comme quelque chose d'inutile. Essentiellement, c'est le purisme qui montre son visage : au moins un quart des 88 commentateurs ont souligné, souvent avec émotion, la laideur du langage inclusif et l'importance de garder la langue comme elle est (Witthøft, 2021 : 52). Chez ces personnes, on constate souvent une certaine fierté d'avoir le français comme langue maternelle, cf. par exemple la citation suivante : « Je ne veux pas changer la langue française qui fait partie de notre patrimoine et du charme de notre pays ... Nous sommes la langue de la diplomatie et des sciences » (Witthøft, 2021 : 36).

8. Perspectives d'avenir

Le langage inclusif semble avoir remplacé la féminisation comme l'un des grands ennemis de la langue française. En effet, plusieurs ont souligné l'importance de la féminisation, et les différentes formes féminines rencontrent peu de résistance (Witthøft, 2021 : 43). Pourtant, le langage inclusif est beaucoup plus englobant que la féminisation et entraîne donc plus de difficultés que celle-ci. Il a donc beaucoup de chemin à parcourir pour pouvoir marcher sur les traces de cette dernière, car il faut que le langage inclusif le soit pour tout le monde - et dans sa forme actuelle, cela ne semble pas être le cas. Comme nous l'avons vu, un nombre significatif de participants soulignent la complexité du langage inclusif, notamment pour les personnes avec un handicap visuel ou cognitif (les dyslexiques, les dysgraphiques, les dysphasiques, les malvoyants, les aveugles et les autres personnes avec des difficultés d'apprentissage). Le langage inclusif est toujours un phénomène jeune, et il nous reste beaucoup à découvrir à son sujet. Il faut mener plus d'études sur son impact sur la lecture en général, son implémentation à l'oral, ses implications didactiques et ses conséquences pour les personnes avec un handicap visuel ou cognitif.

Or, avec toute l'attention qui a été attirée et qui continue à être attirée au langage inclusif et au débat sexiste en général, le langage inclusif est sans doute là pour rester. La question, selon nous, n'est donc pas tant si, mais plutôt sous quelle forme, le langage inclusif survivra. Dans quels contextes va-t-il s'imposer ? Quelles formes vont se consolider ? Trouvera-t-on une manière d'inclure les personnes avec un handicap ? Les pronoms neutres vont-ils se consolider comme en Suède ? Où va-t-on plutôt, comme l'ont suggéré certains répondants, abandonner entièrement la distinction de genre ? Seul l'avenir nous le dira.

Bibliographie

- Académie française. 2019. *La féminisation des noms de métiers et de fonctions*. [En ligne] : <https://www.academie-francaise.fr/actualites/la-feminisation-des-noms-de-metiers-et-de-fonctions> [consulté le 11 janvier 2022].
- Arbour, M.-E. et al. 2014. « Féminisation linguistique : étude comparative de l'implantation de variantes féminines marquées au Canada et en Europe ». *Langage et société* n° 148 (2), p. 31-51. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/ls.148.0031> [consulté le 11 janvier 2022].
- Arbour, M.-E., Nayves, H. 2018. *Formation sur la rédaction épïcène*. Office québécois de la langue française. [En ligne] : https://www.oqlf.gouv.qc.ca/redaction-epicene/20180112_formation-redaction-epicene.pdf [consulté le 15 janvier 2022].
- Beauzée, N. 1819. *Grammaire générale : ou, Exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. Paris : L'imprimerie d'Auguste Delalain. [En ligne] : https://books.google.se/books?id=4dk-go9JlF4C&hl=da&source=gbs_navlinks_s [consulté le 10 janvier 2022].
- Chatard, A. et al. 2005. « Impact de la féminisation lexicale des professions sur l'auto-efficacité des élèves : une remise en cause de l'universalisme masculin ». *L'année psychologique*, n° 105 (2), p. 249-272. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/psy.2005.29694> [consulté le 12 janvier 2022].
- Crouzet-Daurat, P., Le Tallec-Lloret, G. 2017. « Chef, cheffe, cheffesse : norme, usage et nouveaux outils pour la féminisation des noms de métiers ». In : *Journée d'étude : « Exploitation de corpus : l'informatique au service de nouveaux phénomènes langagiers »*, Naples. [En ligne] : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01846343> [consulté le 11 janvier 2022].
- Dirven, R. et al. 2004. « Language, Culture and Meaning ». In : *Cognitive Exploration of Language and Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins Publishing Company, p. 127-148. [En ligne] : <https://ebookcentral.proquest.com/lib/kbdk/detail.action?docId=622318> [consulté le 12 janvier 2022].
- Dumais, H. et al. 2008. « De la féminisation des titres à la rédaction épïcène : regards croisés sur la parité linguistique ». *Recherches féministes*, n° 21 (1), p. 171-182. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/018315ar> [consulté le 11 janvier 2022].
- Eckert, P., McConnell-Ginet, S. 2003. *Language and Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Elmiger, D. 2017. « Binarité du genre grammatical - Binarité des écritures ? » *Mots. Les langages du politique*, n° 113, p. 37-52. [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/mots.22624> [consulté le 15 janvier 2022].
- Geeraerts, D., Cuyckens, H. 2010. « Introducing Cognitive Linguistics ». In: *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford University Press, p. 3-22. [En ligne] : <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199738632.013.0001> [consulté le 12 janvier 2022].
- Gygax, P. et al. 2021. « The masculine form in grammatically gendered languages and its multiple interpretations : a challenge for our cognitive system ». *Language Sciences* n° 83, article 9. [En ligne] : <https://doi.org/10.1016/j.langsci.2020.101328> [consulté le 12 janvier 2022].
- Jansen, B. 2017. *Écriture inclusive : Pour ou contre ?* [En ligne] : https://www.cepag.be/sites/default/files/publications/analyse_cepag_-_dec._2017_-_écriture_inclusive.pdf [consulté le 16 janvier 2022].
- Knisely, K. 2020. « Le français non-binaire: Linguistic forms used by non-binary speakers of French ». *Foreign Language Annals*, n° 53 (4), p. 850-876. [En ligne] : <https://doi.org/10.1111/flan.12500> [consulté le 15 janvier 2022].
- Ministère de l'éducation nationale. 2021. *Règles de féminisation dans les actes administratifs du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et les pratiques d'enseignement*. [En ligne] : <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo18/MENB2114203C.htm> [consulté le 11 janvier 2022].

Samson, M. 2019. « Féminisation de la langue et rédaction inclusive : le Québec tantôt précurseur, tantôt conservateur ». In : *La rédaction administrative et législative inclusive : la francophonie entre impulsions et résistances*. Bern : Stämpfli, p. 93-108. [En ligne] : https://books.google.dk/books?id=wN6_DwAAQBAJ&hl=da&num=19 [consulté le 11 janvier 2022].

Sczesny, S. et al. 2016. « Can Gender-Fair Language Reduce Gender Stereotyping and Discrimination? » *Frontiers in Psychology* n° 7, article 25. [En ligne] : <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00025> [consulté le 12 janvier 2022].

Stahlberg, D. et al. 2007. « Representation of the Sexes in Language ». In: *Social Communication*. New York: Psychology Press, p. 163-187.

Witthøft, N. 2021. *Liberté, égalité, humanité : étude sur les attitudes et les convictions envers le langage inclusif en France et au Canada*. Mémoire de maîtrise en langue et culture françaises.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Intégration du français langue étrangère au sein des cours d'Histoire : description des stratégies mises en place

Romain Menegon

Université de Caen Normandie, France

romain.menegon@unicaen.fr

Résumé

Cet article propose de présenter les stratégies élaborées afin d'optimiser les cours d'histoire de France et des mondes francophones destinés aux apprenants norvégiens du programme Årskurs. Ce cours a une double finalité : la familiarisation des apprenants norvégiens avec des épisodes historiques s'échelonnant de la fin de la période franque au XXI^e siècle ainsi que l'acquisition de la langue française. Cet enseignement s'inscrit dans un parcours multidisciplinaire où il est nécessaire que les apprenants acquièrent, en plus des nouvelles notions dans la langue cible, de nouvelles références historiques, sociétales, littéraires et culturelles. Il s'agira ici de présenter les principaux contours de l'optimisation pédagogique menée pendant six ans et visant à équilibrer Histoire et acquisition de la langue.

Mots-clés : français langue étrangère, histoire, documents authentiques, diachronie

Integrating French as a foreign language in History lessons: description of the strategies put in place

Abstract

This article proposes to present the strategies put in place in order to optimize the lessons about the history of France as well as the history of the French-speaking worlds intended for Norwegian learners of the Årskurs program. This course has a double purpose: the familiarization of Norwegian learners with historical episodes ranging from the end of the Frankish period to the 21st century as well as the acquisition of the French language. This teaching is part of a multidisciplinary course where it is necessary that learners acquire, in addition to new notions in the target language, new historical, societal, literary and cultural references. This paper will present the main contours of the pedagogical optimization carried out over six years and aimed at balancing History and language acquisition.

Keywords: French as a foreign language, history, authentic documents, diachrony

Introduction

L'enseignement de l'Histoire des mondes francophones à des apprenants étrangers représente plusieurs défis qu'il appartient de soigneusement analyser afin

d'optimiser son enseignement. Parmi ceux-ci se pose tout d'abord la question de l'approche à retenir : factuelle, centrée sur l'histoire des idées, approche chronologique, en chronologie inversée ou bien comparatiste ; chacune est pourvue de ses avantages ainsi que de ses inconvénients en termes d'assimilation des connaissances. Cette approche ne doit cependant pas perdre de vue l'objectif principal d'un tel enseignement qui est de faciliter l'acquisition linguistique de la langue cible (Boulet, 1996) tout en offrant les repères socio-historiques requis par nos programmes.

Dans ce cadre, nous préciserons tout d'abord le profil de nos étudiants ainsi que les implications de cette variable sur la manière dont les contenus historiques et linguistiques peuvent être transmis. Cette première étape nous permettra de préciser les approches méthodologiques ayant démontré leur efficacité en vue de l'assimilation des notions historiques (Cartier, 1997). En termes d'acquisition linguistique, nous présenterons ensuite les défis inhérents à la mise en adéquation de notre cahier des charges avec le *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Une fois cette démarche effectuée, il conviendra de caractériser la manière dont doit être sélectionné le corpus de documents historiques au vu de ce public spécifique. Une attention particulière sera enfin accordée aux multiples bénéfices issus de l'utilisation de documents historiques dans une perspective diachronique. Ceux-ci pouvant également être exploités dans le but d'approfondir la bonne compréhension des faits de langue ayant des conséquences sur le français contemporain.

1. Profil des étudiants norvégiens admis au programme Årskurs et implications pédagogiques

Le cours présenté ici s'inscrit dans le cadre du programme Årskurs. Il s'agit d'une formation d'une année à l'Université de Caen-Normandie donnant droit aux 60 ECTS permettant l'accès à l'enseignement du français dans les collèges et lycées norvégiens. Les enseignements proposés dans le cadre de ce programme sont la linguistique, la littérature, l'histoire ainsi que la didactique du français langue étrangère pour laquelle les étudiants suivent des journées de stage en collège ou lycée. L'objectif premier est que les apprenants obtiennent de solides connaissances dans ces différentes disciplines constituant les « études françaises » universitaires.

Depuis l'année universitaire 2020-2021, la plupart des étudiants intégrant le programme Årskurs sortent de leurs études secondaires. En termes de connaissances historiques, ils font montre de notions précises concernant les grands épisodes de l'histoire de Norvège. Les notions liées à l'histoire internationale sont concentrées

sur la période allant du XX^e au XXI^e siècle avec une emphase particulière sur l'histoire de la Seconde guerre mondiale. Les connaissances liées à l'histoire de France ou bien à l'histoire des mondes francophones sont en revanche plus parcellaires. De grandes figures telles que Jeanne d'Arc ou Charles de Gaulle sont souvent connues de nos apprenants même si les implications de ces dernières dans l'Histoire sont plus difficiles pour eux à définir. Des événements majeurs sont également régulièrement mentionnés par nos apprenants tels que le débarquement allié du 6 juin 1944 ou bien la Guerre de Cent ans. Il est cependant important de noter que le détail de ces événements et surtout leurs multiples implications sont plus délicats à apprécier de leur part.

Pour ce qui est du niveau de langue de nos apprenants, nous assistons depuis six ans à une tendance à la baisse du niveau linguistique d'entrée. Cette tendance s'est accélérée depuis 2020, les caractéristiques les plus perceptibles étant le reflux progressif dans nos effectifs des profils plus âgés, en particulier de ceux ayant déjà effectué des études universitaires, au profit de candidats plus jeunes sortant des études secondaires. Une partie d'entre eux a étudié le français pendant leur scolarité mais une part croissante intègre le parcours avec un niveau de français proche d'un débutant complet. Il est également à noter que certains étudiants issus de famille dont l'un des parents est francophone intègrent parfois notre programme. L'effectif au complet peut donc présenter un niveau fortement hétérogène. Pour ce qui est de l'année universitaire 2022-2023, celui-ci va du début A2 au B2 acquis.

Outre le défi lié à l'hétérogénéité linguistique, le contexte socio-politique actuel tant en France qu'en Norvège fait qu'une part croissante d'étudiants, bien qu'encore minoritaire, peut venir à voir le passé d'une manière extrêmement critique voire négative, en particulier via le spectre de leurs combats idéologiques et politiques. Une part croissante de notre temps est donc de plus en plus consacrée à la sensibilisation de nos apprenants quant au fait de ne pas nécessairement juger une société issue d'une autre époque par rapport à nos critères contemporains mais bien de comprendre les contextes politique, social et économique dans lesquels elle a évolué afin de chercher à avoir un regard plus analytique sur ces sociétés et moins dogmatique. Ce travail peut néanmoins être effectué que tardivement dans la progression en raison du niveau linguistique initial de nos apprenants même si au vu du niveau rencontré en début de semestre, il est assez courant de recourir au norvégien ou à l'anglais pour désambiguïser certains thèmes ou discussions comme le recommande Hensler (1999) dans le cadre d'un enseignement multilingue.

Il est aussi important de signaler que si la didactique de l'histoire est sollicitée dans un tel enseignement, les recherches dans ce domaine concernent avant tout

l'acquisition des savoirs entre enseignant et apprenants appartenant au même groupe linguistique. Il est alors ardu de mettre en œuvre l'appropriation de la connaissance historique, des représentations de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, de la cause, et de l'interaction telles qu'elles ont pu être définies par Cavoura (Cavoura, 1994) ou bien de la formation à une « conscience historique » selon la méthodologie prônée par Tutiaux-Guillon (Tutiaux-Guillon, 2003) qui font pourtant référence dans le domaine. Force est donc de constater que les possibilités d'application des recherches en didactique de l'histoire au sein de l'enseignement que nous décrivons sont directement corrélées au niveau des apprenants. La baisse du niveau linguistique des étudiants lors de leur entrée en formation se confirmant au fil des sessions, la bonne marche du processus didactique relève donc davantage de l'empirisme lorsque le niveau linguistique est encore faible. À cela, s'ajoute le problème de motivation que peuvent parfois ressentir les apprenants lorsqu'ils souhaitent davantage se focaliser sur l'apprentissage de la langue plutôt que sur les aspects interdisciplinaires. Néanmoins, notre travail a pu être facilité par des auteurs prenant en compte le public allophone dans les classes de collège et de lycée français (Pinson, 2007 ; Lautier, 1997). Ces derniers ont pu indiquer de nombreuses pistes de travail même si ces dernières font également une large place à l'empirisme (Lautier, Mary, 2008) et prennent peu en compte un public présentant les spécificités des étudiants norvégiens intégrant un programme comme celui du Årskurs.

2. Approches méthodologiques expérimentées en vue de l'assimilation des notions historiques

Ce module d'histoire est composé d'un cours magistral regroupant la classe entière ainsi que de deux cours de travaux dirigés. Le critère de répartition de l'effectif en travaux dirigés est uniquement linguistique, l'évaluation de ce niveau étant basée sur un test de langue française réalisé en amont de leur rentrée universitaire. La question de la synergie entre nouvelles connaissances historiques et linguistiques se révèle particulièrement sensible lors du cours magistral. Il s'agit en effet de sensibiliser les apprenants à des réalités sociales et politiques d'un autre temps et il serait délicat de vouloir leur présenter celles-ci intégralement dans la langue cible tout en demandant un égal travail d'assimilation, tant historique que linguistique. Dans ce cadre, il nous a semblé pertinent d'utiliser au maximum les références historiques dont ils ont connaissance afin d'opérer une transition progressive vers des périodes qui leur sont nouvelles. De nombreuses approches historiques ont été testées à cette fin et trois d'entre elles ont particulièrement démontré leur efficacité en termes d'assimilation et de restitution analytique des connaissances.

En termes d'approche historique, il s'avère que celles qui ont le mieux retenu l'attention de nos apprenants sont l'approche chronologique, l'approche antéchronologique et l'approche comparatiste. Chaque approche a ses avantages et ses inconvénients. L'approche chronologique, couramment utilisée dans le parcours secondaire, a le principal bénéfice de faire ressortir les liens logiques au cœur d'une période historique ou d'un conflit politique, l'inconvénient est cependant de projeter un apprenant peu familier avec les références de l'histoire de France à la fois dans une représentation sociétale nouvelle avec le défi de devoir se familiariser avec la terminologie historique inhérente à cette période. L'approche antéchronologique, de son côté, a un indubitable bénéfice pour ce qui est de l'histoire contemporaine : la possibilité de partir des références les plus connues de nos apprenants pour aller peu à peu vers le passé. Cette approche convient particulièrement pour aborder un thème de l'histoire politique récente comme la France d'après la Seconde Guerre mondiale. Elle est en revanche inapplicable pour ce qui est d'autres épisodes historiques au cœur de notre programme ; la Révolution de 1789 en est l'un des meilleurs exemples. Partir de la chute de Robespierre pour remonter à la convocation des Etats Généraux serait non seulement compliqué à justifier d'un point de vue historiographique mais également logique si l'on s'identifie à un apprenant découvrant cette période. L'approche comparatiste a, quant à elle, l'avantage d'établir un pont entre deux époques éloignées, facilitant ainsi les appels aux références connues par les apprenants en vue de l'acquisition de nouvelles notions inhérentes à une autre période historique (Tardif, 1992). L'approche comparatiste se montre particulièrement efficace lorsqu'il s'agit d'aborder les caractéristiques générales des différentes républiques ayant vu le jour depuis 1792 tout en établissant un parallèle avec d'autres systèmes représentatifs. Dans ce cadre, les points de comparaison entre histoire de Norvège et histoire de France ont systématiquement apporté une plus-value aux apprenants. D'une part en raison du renforcement de leur intérêt mais aussi en sollicitant l'interculturalité. Si nous devons retenir une règle d'or en matière d'approche historique, l'hybridation de ces dernières a toujours montré ses avantages mais elle nécessite une grande flexibilité de la part de l'enseignant (Pashler, 2008) : les apprenants ne répondront pas de la même manière et d'une année sur l'autre, les résultats escomptés peuvent varier en fonction du degré de connaissances historiques antérieures à l'entrée en formation.

3. Concilier cours d'histoire et *Cadre européen commun de référence pour les langues*

Le *cadre européen commun de référence pour les langues* reste une ligne importante à respecter dans le cadre des enseignements de français langue étrangère,

qu'ils soient ou non transversaux. Néanmoins et face à un groupe ayant une base linguistique en français relevant de plusieurs niveaux du cadre, il s'avère parfois délicat de devoir définir une progression comme il serait possible de le faire avec un groupe plus homogène. Il existe toutefois quelques possibilités qui s'avèrent pertinentes dans le cadre du cours magistral surtout lors des premiers mois de la formation. La première possibilité est de baser l'introduction aux faits historiques sur la base la plus descriptive possible tout en gardant une part analytique pour les niveaux les plus avancés. Cette nécessité s'impose surtout pour le cours magistral et moins pour les travaux dirigés où les apprenants sont répartis en fonction de leur niveau de langue. La logique d'un cours magistral empêche également de consacrer trop de temps à la pédagogie différenciée. Celle-ci d'ailleurs peut être rapidement inapplicable en raison des trop grands écarts de niveaux au sein du groupe. Cette pédagogie différenciée est plus appropriée dans les travaux dirigés, où l'écart entre les apprenants de chaque groupe est alors moindre comme l'a souligné Weinstein (Weinstein, 1994).

4. Travaux dirigés et intérêt des documents historiques authentiques

Si le cours magistral a pour but l'acquisition de nouvelles notions historiques, les travaux dirigés ont, quant à eux, vocation à aider à leur assimilation sur le long terme de la langue cible en sollicitant les apprenants davantage par les compétences de production orale, de production écrite et d'interactions orales ainsi qu'écrites. Dans ce cadre, il est important de baser le travail à effectuer sur des éléments de notre histoire ayant laissé une trace matérielle et les documents historiques offrent de nombreuses opportunités pour améliorer l'acquisition linguistique dans le cadre de processus descriptifs avec les tableaux, les gravures ainsi que les iconographies de manière générale mais également des visites de monuments comme les châteaux. Il devient alors beaucoup plus aisé de décrire des réalités anciennes en se basant sur les traces laissées par ces dernières mais également pour nos apprenants de les interpréter.

Les documents historiques authentiques fournissent également un apport essentiel dans le cadre de processus d'acquisition de la langue. Les témoignages, les discours, les pamphlets, les graffitis des siècles précédents identifiés sur de très nombreux monuments historiques, fournissent un corpus considérable capable d'apporter aux apprenants des éléments morphosyntaxiques et lexicaux nouveaux, de les initier à partir d'un niveau B2 à la stylistique mais également d'illustrer nombre de phénomènes grammaticaux et lexicaux du français contemporain via une analyse diachronique : changements de prononciation dus à l'orthographe, à l'inverse processus d'harmonisation orthographique depuis la Renaissance, notions

de variation linguistique locale paradigmes linguistiques, démotivation du signe, déplacements métonymiques ainsi que métaphoriques, variation diachronique de l'emploi des articles, évolution du système modal ainsi que du système temporel, la liste est loin d'être exhaustive.

L'approche qui est retenue dans ce cadre est tout d'abord d'accompagner les apprenants dans la découverte du document authentique et si la transition est importante entre le français contemporain et la période de rédaction du document, permettre alors une passerelle linguistique en fournissant les outils lexicaux ou grammaticaux nécessaires via l'observation du document « traduit » en français contemporain. Une fois ce travail réalisé, il est alors possible d'analyser l'évolution d'un élément en particulier du document, il peut s'agir d'une phrase mais plus souvent d'un paragraphe, qui illustre la source d'un phénomène grammatical ou lexical et sa conséquence en français contemporain. Les apprenants sont alors invités à prendre connaissance avec l'évolution de ce phénomène et mémoriser la manière de l'utiliser aujourd'hui en français, ce, avec la contribution de l'enseignant.

Le bénéfice de cette méthode est de présenter la logique de certains phénomènes linguistiques réputés complexes auprès des apprenants et ainsi d'éviter que la langue française ne leur apparaisse comme trop gouvernée par les exceptions et pas suffisamment par les règles. L'idée prioritaire est donc d'offrir un terreau propice à l'acceptation de phénomènes parfois complexes tels que répertoriés par Saint-Pierre (Saint-Pierre, 1993). Nombre de nos apprenants nous ont démontré que s'il y a compréhension d'un fait linguistique, l'acceptation s'acquiert ensuite d'autant plus facilement, cette constatation est appuyée par les travaux de Barbeau (1997). Ce travail sur le plan linguistique a également les mêmes implications en matière de compréhension de ce que furent la société française et les sociétés francophones à certaines époques données, quelles étaient leurs réalités politiques, sociales, économiques et culturelles afin que nos apprenants se voient ouvrir un nouveau champ de compréhension et, si possible, comportant la plus faible proportion de jugement possible comme l'a rappelé Weinstein (Weinstein, 1986).

Bibliographie

- Barbeau, D., Montini, A., Roy, C. 1997. *Tracer les chemins de la connaissance, la motivation scolaire*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., Chevrier, J. 1996. *Les stratégies d'apprentissage à l'université*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

- Cartier, S., Debeurme, G., Viau, R. 1997. La motivation et les stratégies autorégulatrices : cadre de référence. In : Sauvé, L. et al. 1997. Deuxième rapport trimestriel de progrès des activités de recherche du projet. Formation professionnelle sur l'inforoute : Structuration du système. Québec : Société pour l'apprentissage à vie, p. 33-45.
- Cavoura T. 1994. *Modalités de l'appropriation de la connaissance historique, représentations de la causalité, du possible et du nécessaire, du hasard, de la cause, et de l'interaction chez les élèves de l'enseignement secondaire*. Université Paris 7 : Thèse sous la direction d'H. Moniot.
- Hensler, H. 1999. « Métacognition : enseigner dans une perspective métacognitive ». *Revue de formation et d'échange pédagogiques*. p. 2-5.
- Lautier, N., Allieu-Mary, N. 2008. « La didactique de l'histoire ». *Revue française de pédagogie*, n° 62, p. 95-131.
- Lautier, N. 1997. *Enseigner l'histoire au lycée*. Paris : Armand Colin.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Björk, R. 2008. « Learning styles: Concepts and evidence ». *Psychological Science in the Public Interest*, n° 9, p. 105-119.
- Pinson G. 2007. *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*. Caen : CRDP Basse Normandie ; Paris : Hachette.
- Saint-Pierre, L. 1993. « Quoi faire pour que les élèves étudient mieux et davantage ? ». *Pédagogie collégiale*, n° 4, p. 22-27.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : les Éditions Logiques.
- Tutiaux-Guillon, N. 2003. L'histoire enseignée entre coutume didactique et formation de la conscience historique. In : Tutiaux-Guillon et al. 2003. *Identités, mémoires, conscience historique*. Saint-Étienne : Presses de l'université de Saint-Étienne, p. 27-41.
- Weinstein, C. E. 1994. Strategic learning and strategic teaching: Flip sides of a coin. In: Weinstein C. E. et al. 1994. *Student, Motivation, Cognition, and Learning: Essays in Honor of Wilbert J. McKeachie*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, p. 257-274.
- Weinstein, C. E. Mayer, R. E. 1986. « The teaching of learning strategy ». *Handbook of research on testing*, n° 3, p. 315-327.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Entre plaisir et anxiété : perceptions sur la langue française chez des apprenants norvégiens en *Study Abroad*

Catrine Bang Nilsen

Maison des langues et de l'international, Caen, France

Université de Trondheim, Norvège

catrine.b.nilsen@ntnu.no

Résumé

Cette étude exploratoire se consacre au contexte d'apprentissage surnommé *Study Abroad* dans lequel des apprenants d'une langue cible se déplacent dans un pays où cette langue est pratiquée par des locuteurs natifs. C'est effectivement le principe d'un cours annuel de français L2 accueillant chaque année une vingtaine d'étudiants norvégiens à Caen. L'objectif de notre étude est d'interroger ces étudiants sur leur année et sur leurs attentes, réalisées ou non, au bout de 8 mois en France. Cette étude examine également les notions d'anxiété langagière et de plaisir éprouvé en classe de langue étrangère. Les résultats indiquent que les apprenants norvégiens oscillent entre plaisir et anxiété dans et en dehors de la salle de classe.

Mots-clés : *Study Abroad*, français langue étrangère, anxiété langagière en L2, plaisir d'apprendre en L2

Between pleasure and anxiety: perception of French language among Norwegian learners in *Study abroad*

Abstract

This exploratory analysis focuses on the Study Abroad context in which foreign language students move to a country where the target language is used by native speakers. This is the case of an annual course in L2 French where Norwegian students participate in classes in Caen. The object of our study is to examine how these students perceive their year in Caen and whether their expectations have been met or not after 8 months in France. The study also focuses on L2 anxiety and L2 enjoyment in the classroom. Results indicate that the Norwegian learners oscillate between enjoyment and anxiety in and outside the classroom.

Keywords: *Study Abroad*, French as a foreign language, L2 anxiety, L2 pleasure

1. Introduction

Le cours annuel de langue française se déroule à l'Université de Caen Normandie depuis une trentaine d'années grâce à une coopération riche entre différentes institutions en Norvège et l'Université de Caen Normandie. Depuis quelques années, l'université de NTNU en Norvège est responsable du cours annuel et les étudiants

y sont inscrits tout en suivant les cours à Caen. Le contenu et le programme ont subi des modifications pendant les 30 dernières années, mais le principe reste le même : afin d'assurer une continuité dans l'enseignement du français en Norvège, des étudiants sont accueillis pendant une année et assistent à des cours de langue et de didactique. Au cours d'une année universitaire, les étudiants bénéficient d'une grande diversité de matières : littérature, civilisation, grammaire, français pratique, histoire, phonologie, didactique et interculturalité. Les enseignements sont à la fois portés sur la théorie, mais aussi sur l'acquisition de compétences interculturelles, pragmatiques, de médiation, *etc.* à travers les cours, les activités de groupe, les exposés, les sorties, les stages dans des établissements scolaires, la participation à des conférences. L'intégralité des cours se déroule en français et dans une université française, ce qui nous permet d'intégrer ce programme dans le cadre du *Study Abroad*. Dans cet article, nous expliciterons cette notion ainsi que deux facteurs potentiellement en jeu dans ce cadre, à savoir l'anxiété et le plaisir en L2. Nous présenterons des données issues d'une étude exploratoire menée l'année 2021/2022 avant de conclure.

2. *Study Abroad*

Le contexte du *Study Abroad* concerne le fait de mener des études à l'étranger dans la langue cible. Ce domaine de recherche a donné lieu à de nombreuses études, surtout les dernières décennies (Wang, 2010). Ce contexte peut englober une très grande variété de situations, mais le point commun est que les apprenants s'installent dans un autre pays pour une durée variable afin de suivre des cours dans des structures d'accueil. Ils peuvent loger en famille d'accueil, vivre en colocation avec des locuteurs natifs ou seuls. Les apprenants peuvent suivre des cours avant d'entamer des études supérieures ou bien effectuer une mobilité (par exemple ERASMUS). Or le but de ces différents cas de figure est généralement le même : faciliter l'accès à et la maîtrise de la langue cible par l'exposition massive à des inputs authentiques. En conséquence, étudier à l'étranger est représenté comme la meilleure façon d'augmenter son niveau de maîtrise (Briggs, 2015).

Or les programmes de *Study Abroad* amplifieraient les différences entre les apprenants (Kinging, 2011). Certains apprenants s'intègrent très rapidement dans le pays d'accueil et font de leur mieux pour interagir avec des locuteurs natifs alors que d'autres préfèrent communiquer dans leur langue maternelle. Certains s'efforcent à mettre leur séjour à profit en s'exposant à la langue alors que d'autres continuent de communiquer dans des langues qu'ils maîtrisent déjà. Pensant que le simple fait de partir dans le pays cible permet d'augmenter leurs compétences, certains apprenants se rendent compte que l'appropriation de

la L2 nécessite un effort qu'ils ne sont pas en mesure de fournir. Ainsi, le seul fait d'étudier la langue cible dans le pays d'accueil n'est pas une garantie en soi d'une progression fulgurante. Il ressort effectivement que les apprenants entrent souvent moins en contact avec les locuteurs natifs que prévu, notamment pour des raisons pratiques : si les locuteurs n'ont pas pu bénéficier d'une famille d'accueil ou d'une colocation avec des locuteurs natifs, ils sont moins à même d'être exposés quotidiennement à la L2 (Briggs, 2015). D'autre part, des facteurs tels que la durée du programme (Davidson, 2010), le taux d'exposition à la L2 (Hernandez, 2010 ; Dewey *et al.* 2014), les réseaux d'amis et de connaissances (Baker-Smemoe *et al.* 2014 ; Dewey *et al.* 2014) et la motivation (Hernandez, 2015) exercent une influence sur les bénéfices que peuvent en tirer les étudiants. Dans ce qui suit, nous allons examiner deux autres facteurs, à savoir l'anxiété et le plaisir lors de l'appropriation d'une L2.

3. L'anxiété langagière en L2

Certains apprenants ont l'impression de ne pas être à la hauteur, d'appréhender la prise de parole devant les autres, de craindre les erreurs à tel point qu'ils entrent dans une forme de mutisme dans la salle de classe. D'autres encore semblent indifférents et s'engagent peu dans les activités proposées mais ces deux cas peuvent signaler une anxiété potentielle (Horwitz *et al.* 1986). Cette anxiété fait l'objet d'une grande quantité d'études (Dewaele *et al.* 2018 ; Teimouri *et al.* 2018), preuve de l'intérêt qu'il suscite dans le cadre de l'appropriation d'une L2, surtout depuis les années 80 grâce à un questionnaire développé par Horwitz *et al.* (1986). Le FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*) est un questionnaire permettant d'évaluer l'anxiété langagière dans la salle de classe en fonction de situations différentes, de symptômes (rougir, trembler, transpirer), de croyances d'infériorité vis-à-vis des autres, *etc.* Les participants doivent montrer, sur une échelle de Likert (de 1 à 5), leur accord, leur désaccord avec une trentaine de confirmations, ce qui permet de reconnaître les étudiants anxieux dans la salle de classe. Or les auteurs soulignent que l'anxiété langagière est très liée à la situation d'apprentissage : si les apprenants sont craintifs dans la salle de classe, cela ne signifie pas qu'ils le sont en dehors de la classe ni qu'ils souffrent d'un trouble anxieux. En effet, l'appropriation de la L2 engendre cette anxiété car elle requiert une tolérance forte vis-à-vis de l'ambiguïté (l'incompréhension) dans la salle de classe (Dewaele et Shan, 2013). Les apprenants qui supportent cette ambiguïté souffrent effectivement moins d'anxiété langagière (*ibid.*).

L'anxiété risque d'exercer une influence négative sur le plaisir procuré par l'appropriation d'une L2, voire causer un échec, alors que dans la vie professionnelle,

des compétences linguistiques seront requises (Horwitz *et al.* 1986). Elle impacte aussi la progression ; dans une vue d'ensemble proposée par Teimouri *et al.* (2018), les auteurs ont passé au crible près de 100 études auprès de 19 933 participants. Au vu des résultats, l'anxiété a bel et bien un effet négatif sur le niveau que les apprenants peuvent obtenir dans une L2, quoique modéré. En revanche, Teimouri *et al.* (2018) soulignent que le contexte de *Study Abroad* n'a pas encore bénéficié de l'attention qu'il mérite. Dewey *et al.* (2018) ont justement proposé une étude sur le contexte de *Study Abroad*. Ils ont évalué le taux de cortisol chez des apprenants américains d'arabe L2 en Jordanie afin d'évaluer le stress vécu par les participants avant, durant et après le séjour linguistique. Le FLCAS a été administré ainsi qu'un questionnaire évaluant le plaisir en L2 (*Foreign Language Enjoyment Survey*) proposé par Dewaele et MacIntyre (2014). Il s'avère que le stress (mesuré par le cortisol) et l'anxiété langagière (mesurée par le FLCAS) sont effectivement deux phénomènes différents. Les apprenants ont bel et bien vécu des moments stressants, voire difficiles, mais ils ne sont pas nécessairement liés au contexte d'appropriation de la L2. S'il y a anxiété langagière, c'est surtout parce que les apprenants se comparent aux autres et ont l'impression de ne pas progresser malgré le travail fourni. Cette anxiété semble diminuer avec le temps alors que le plaisir à apprendre la L2 augmente.

4. Le plaisir d'apprendre une L2

Aux antipodes de cette anxiété se trouve le plaisir éprouvé lors de l'apprentissage d'une L2 (Dewaele, MacIntyre, 2014). Ce phénomène (notion de '*foreign language enjoyment*' en anglais) est de plus en plus étudié ces dernières années, généralement en lien étroit avec l'anxiété (Dewaele *et al.* 2018). Le plaisir, voire la jouissance, d'apprendre une L2 fait référence aux sentiments positifs liés au processus acquisitionnel, sentiments pouvant parfois contrecarrer l'anxiété (Dewaele, MacIntyre, 2014). Dewaele et MacIntyre ont proposé un questionnaire en ligne contenant des questions ouvertes et fermées portant à la fois sur le plaisir lié à l'apprentissage, la fierté obtenue grâce à la maîtrise de la langue dans une certaine situation, *etc.*, mais aussi sur l'anxiété. En effet, les auteurs souhaitent contraster ces deux sentiments afin de mettre au point d'éventuels liens entre eux. 1746 apprenants de langue ont participé à l'étude. Une grande hétérogénéité a été constatée, à la fois au niveau des langues étudiées et de leur durée, des niveaux obtenus et de leurs nationalités, mais les participants étaient majoritairement étudiants à l'université et d'âges comparables. Ils devaient décrire un événement source de plaisir dans le processus acquisitionnel, que ce soit dans la salle de classe ou en dehors. Une analyse fine des commentaires a permis de les regrouper en catégories telles

que la reconnaissance d'une progression ou bien la capacité à employer la langue de façon dite authentique. Globalement, la perception de sa propre progression était synonyme de plaisir et une certaine fierté était constatée dans bien des réponses. La réalisation que les nombreuses heures de travail donnent des résultats était pour beaucoup réjouissante. D'autre part, des participants ont constaté que des activités de groupe étaient généralement plus appréciables, surtout lorsque celles-ci étaient innovantes (réaliser un film court, par exemple). Il est intéressant de noter que les participants étaient pour la plupart capables d'identifier des souvenirs très précis et que ces souvenirs laissaient des traces durables.

Dewaele et MacIntyre ont aussi montré que les apprenants éprouvaient significativement plus de plaisir que d'anxiété. Ceux qui ressentaient le plus de plaisir et le moins d'anxiété étaient également ceux qui maîtrisaient plusieurs langues. Plus important encore, la maîtrise de la L2 (surtout à partir d'un niveau intermédiaire et élevé) permettait de contrecarrer l'anxiété. Enfin, l'anxiété semble décroître avec l'âge des participants alors que le plaisir devenait de plus en plus observable lorsque les apprenants avaient la vingtaine. Ensemble, ces données indiquent paradoxalement que le lien entre le plaisir et l'anxiété n'est pas étroit. Une anxiété forte ne signifie pas nécessairement une absence de plaisir à apprendre une L2 ; l'absence de plaisir n'est pas systématiquement synonyme d'anxiété. Qu'en est-il chez des apprenants norvégiens de français L2 ?

5. Étude exploratoire

Nous avons mené une étude auprès de 17 apprenants norvégiens à Caen. L'objectif de l'étude était de recueillir des données empiriques sur la manière dont ces étudiants percevaient la langue française, comment ils avaient vécu leur année en France et comment ils se considéraient dans la salle de classe. D'autre part, des questions précises sur l'anxiété et sur le plaisir ont été incluses afin d'avoir une idée de leur ressenti sur ces deux phénomènes. À notre connaissance, peu d'études ont été menées sur l'anxiété et le plaisir dans le cadre de l'appropriation du français en immersion par des apprenants norvégiens.

5.1. Méthode

Dans le cadre d'une session de cours, un questionnaire comportant 15 questions a été distribué, pour partie inspiré du FLCAS de Horwitz *et al.* (1986). Pour chaque question, les apprenants¹ devaient sélectionner une réponse parmi plusieurs possibilités puis rédiger une justification à l'écrit s'ils le souhaitent. Les apprenants ne

pouvaient pas communiquer entre eux durant la passation. Nous n’avons apporté aucune modification sur les textes rédigés par les étudiants, les erreurs sont ainsi reprises telles quelles.

5.2. Participants

17 apprenants norvégiens ont participé à cette étude. Tous suivaient des cours à NTNU/l’Université de Caen Normandie au moment de la passation, et ce depuis 8 mois. La moyenne d’âge est de 22,5 ans allant de 18 à 33 ans. Les étudiants avaient des niveaux hétérogènes allant de A2 à B2. 10 d’entre eux vivaient seul en résidence universitaire alors que les 7 restants étaient en colocation avec des locuteurs natifs français. La majorité a eu des cours de français L2 au collège et au lycée avant de s’installer à Caen l’automne 2021.

5.3. Résultats du questionnaire

Dans ce qui suit, nous présenterons les données issues du questionnaire. En mélangeant les données quantitatives, c’est-à-dire les questions à choix multiples, et les données qualitatives, nous aurons une vision plus nuancée de leur perception sur la langue française et de l’immersion en France. Les données quantitatives portant sur leur relation à la langue sont rassemblées dans le tableau 1 ci-dessous :

Question	Choix	%
1) Pour moi, la langue française est...	un ami très cher	35%
	un ami parfois difficile à vivre	59%
	un ennemi	6%
2) Pour moi, la fréquence à laquelle je parle du français au quotidien est...	moins importante que prévu	59%
	comme prévu	35%
	plus importante que prévu	6%
3) Pour moi, le niveau de français que je voulais avoir à la fin de l’année...	est enfin arrivé	12%
	est presque là	76%
	était complètement irréaliste	12%
4) Pour moi, venir en France pour apprendre la langue française a été...	un vrai plaisir	65%
	sympa, mais parfois difficile	35%
	une très mauvaise idée	0%

Question	Choix	%
5) Pour moi, le jugement d'autres locuteurs du français sur ma façon de parler...	est insupportable	12%
	est sûrement inoffensif	70%
	n'a aucune influence sur moi	18%
6) Pour moi, parler en français devant d'autres Français(es) est...	un supplice	12%
	un acte ordinaire	70%
	un vrai plaisir	18%
7) Pour moi, recevoir des corrections d'autres Français(es) sur ma façon de parler...	est toujours difficile	0%
	fait partie de l'expérience	29%
	est très important	71%
8) Quand des Français(es) disent quelque chose que je ne comprends pas dans une conversation...	je panique	0%
	je leur demande de répéter	94%
	je passe à autre chose	6%
9) Les expériences que j'ai eues en France sont principalement...	positives	82%
	ni bonnes, ni mauvaises	18%
	négatives	0%

Tableau 1 : Réponses à la partie 1 du questionnaire

En 1), nous observons que leur relation à la langue française peut être tendue. La grammaire a été identifiée comme source de difficultés dans les textes, ainsi que le sens des mots. La complexité de la langue peut ainsi décourager certains apprenants :

« ...en apprenant de la langue je vois toujours aussi tous les choses que je ne connais pas encore, il y a toujours des nouvelles choses à apprendre - cela peut être un peu démotivant ».

En 2), nous observons que près de 60% emploie la langue moins fréquemment que prévu. Un étudiant constate le suivant : « J'ai plusieurs personnes avec lesquelles je parler français, mais je croyais quand même que je parlerais en peu plus en français cette année ». La situation d'hébergement est pour beaucoup un facteur important. Selon leurs justifications, vivre en colocation avec des locuteurs natifs aurait pu améliorer les choses car ces étudiants habitent majoritairement en résidence universitaire.

Passons à la question 3. La majorité dit s'approcher du niveau de langue qu'ils avaient envisagé avant de venir en France. Leurs justifications, en revanche, sont

plus nuancées : « Je pensais que je serai niveau C1, mais je ne suis pas sûre que je passerai le teste niveau B2 » ; « C'est un peu comme si le plus je maîtrise, le plus je comprends tout ce que je ne le maîtrise pas ». Deux étudiants stipulent même que la progression envisagée était complètement irréaliste.

En 4), nous observons que leur séjour à Caen a été majoritairement une très bonne expérience. Les textes font ressortir des moments difficiles palliés par des expériences très positives :

« J'adore vivre ici, surtout maintenant quand je peut avoir un conversation en français et je comprend presque tout, mais c'était difficile aussi surtout à le début. Les premiers mois je n'ai rien compris et ne pouvait pas parler ».

Qu'en est-il de leurs expériences avec des locuteurs natifs ? Il s'avère que ces expériences sont majoritairement positives en 5). Pour la majorité, parler devant des locuteurs natifs fait partie du quotidien et ne semble pas constituer une source d'anxiété. Les justifications fournissent une image plus nuancée, en revanche. Un étudiant souligne le suivant : « Je veux dire qu'on perd la motivation quand des Français jugent mon français ou quand ils commencent à parler l'anglais même-si j'essaie de parler du français ». Il en va de même en 6) où l'interaction avec des locuteurs natifs n'a pas été signalée comme anxiogène. Or les justifications montrent des expériences plus nuancées : « Quelques fois ça va très bien, quelque fois ça va pas du tout =) ça dépend de la situation, si je suis nerveuse, fatiguée, etc » ; « Mais c'est pas si confortable, j'ai un sens que j'ai toujours un petit barrière là-dedans, particulièrement quand je dois parler d'un nouveau thème ». Deux étudiants soulignent même le besoin d'avoir une case entre 'suppliee' et 'acte ordinaire'.

La question 7 étant liée, la majorité ne semble pas ressentir de gêne si corrigée par des locuteurs natifs. Les réponses font le lien entre correction et progression, malgré l'inconfort qu'elle peut engendrer : « Si les corrections sont seulement des corrections je pense qu'elles sont très importantes pour moi. Quelques fois j'ai eu l'impression que les correction sont dit comme un jugement, cela je trouve difficile! » Pour deux étudiants, ces corrections sont même insupportables : « Je n'ai pas beaucoup d'expériences avec le jugement d'autres locuteurs. Mais chaque fois j'ai reçu une commentaire négative sur mon français, ça a une grande influence sur moi. J'en ai peur la prochaine fois où je vais parler en français ».

Face à un locuteur natif qu'ils ne comprennent pas, pratiquement tous les étudiants demandent des répétitions en 8). Les justifications offrent une image plus nuancée car selon les apprenants, tout dépend du contexte : s'ils sont nombreux, il est plus difficile de couper la parole et de demander à ce qu'ils répètent. Selon cet étudiant, le courage de demander des répétitions est venu avec le temps :

« Au début je crois que j'ai beaucoup essayé de ne pas être un frein au rythme de la conversation, donc j'hésitait de demander de leur répéter. Pourtant, aujourd'hui, je suis plus à l'aise, donc je demande si je ne comprends pas ».

En 9), nous observons que les apprenants ont majoritairement une bonne relation avec la langue française et disent avoir eu de très bonnes expériences en France. Un étudiant indique même le suivant : « Mon année en France a été la meilleure dans ma vie, donc je veux dire que les expériences sont principalement positives ».

Dans ce qui suit, nous présenterons les données issues de la partie 'Moi dans la salle de classe', conçue pour évaluer le taux d'anxiété ou de plaisir dans le cadre d'un contexte formel d'enseignement entre les enseignants et les apprenants. Dans le tableau ci-dessous, les résultats ont été regroupés :

Question	Choix	%
10. Je me sens en sécurité quand je dois parler en français dans la salle de classe :	vrai	71%
	faux	23%
11. Pour moi, commettre des erreurs en français dans la salle de classe est...	une honte	6%
	difficile à éviter	41%
	tout à fait normal	53%
12. Mon corps peut trembler ou mon visage peut rougir quand je dois prendre la parole en cours :	vrai	53%
	faux	47%
13. Pour moi, connaître les règles grammaticales de la langue française est...	réconfortant	35%
	une partie de l'apprentissage	47%
	une tâche impossible	18%
14. Pour moi, tous les autres étudiants semblent avoir un meilleur niveau que moi :	vrai	41%
	faux	59%
15. Si les enseignants disent quelque chose que je ne comprends pas en cours...	je m'inquiète beaucoup	0%
	je leur demande de répéter	35%
	je continue d'écouter	65%

Tableau 2 : Réponses à la partie 2 du questionnaire

L'un de nos objectifs concerne l'anxiété dans la salle de classe. En 10²), nous observons que les apprenants s'y sentent majoritairement en sécurité. Par les justifications, en revanche, il ressort que cette sécurité est instable. Un étudiant dit se sentir sécurisé tout en restant stressé ou nerveux. Un autre souligne le suivant :

« La plupart du temps, je suis bien à l'aise en ce qui concerne le français. Cependant, si la question est un peu difficile et moi je dois répondre, ça peut être un peu pesant ».

Parmi ceux ayant répondu 'faux' en 10), cet étudiant constate que « J'ai des confiance à toutes les personnes dans la classe. Malgré cela, je me sens toujours très jugée quand je parle en français dans la salle de classe ». Un autre reconnaît se sentir inférieur :

« Je ne sais pas pourquoi, mais je me sens un peu inconfortable chaque fois quand je dois parler dans la salle de classe. J'ai toujours aimé de parler dans la salle de classe en Norvège, mais je pense que je ne me sens pas 'en sécurité' ici, parce que je sens que tout le monde parle la langue mieux que moi ».

En 11), les réponses sont nuancées et la honte constatée par un seul étudiant concerne l'incapacité de s'exprimer correctement : « C'est embarrassant si je ne sais pas comment m'exprimer ». Un autre coche la case 'tout à fait normal' tout en ajoutant que c'est « aussi une honte ». Si les erreurs sont difficiles à éviter, cela semble aussi dépendre du type d'erreur comme le souligne cet étudiant : « C'est difficile à éviter des erreurs en français, mais je pense que c'est inconfortable de faire des erreurs 'simples', parce que je pense que tout le monde ne fait pas les mêmes erreurs ». De nouveau, la comparaison nourrit un sentiment d'insécurité.

La question 12 est issue du FLCAS (Horwitz *et al.* 1986) et concerne les symptômes physiques de l'anxiété. Nous observons que les réponses sont coupées en deux. Parmi les apprenants qui constatent ces sensations, l'un deux constate que « J'en ai peur et je deviens toujours très nerveuse ». Un autre souligne que cela dépend du contexte et de la tâche :

« Je ne suis pas très stressée quand je vais parler en classe, mais souvent quand je dois lire un texte difficile. Je pense que j'utilise beaucoup de temps quand je lis, et que tout le monde juste attend pour moi de finir ».

Quant à leur relation aux règles grammaticales en 13), les choix témoignent d'une sécurité ou d'un certain pragmatisme. Un étudiant souligne même le suivant : « Je me sens en sécurité avec la langue quand je sais qu'il y a des règles qu'il faut suivre ». Les apprenants notent, avec beaucoup de recul, qu'il est impossible de véritablement maîtriser la grammaire française : « Dans la vie pratique, il faut connaître les règles grammaticales pour parler correctement. Cependant, quelques règles peuvent être difficile à comprendre pourquoi on doit l'apprendre » ; « Je pense que la grammaire est mon sujet favori, mais c'est très difficile aussi ».

La question 14) est également issue du questionnaire FLCAS et concerne les croyances plus ou moins irrationnelles que les apprenants peuvent avoir sur leur niveau de langue. Nous observons qu'une petite majorité va à l'encontre de la confirmation. Dans leurs réponses, ils font ressortir l'hétérogénéité de la classe ; le fait d'avoir des collègues plus ou moins à l'aise avec la langue semble tout à fait commun. Ils semblent prendre du recul sur la notion de niveau : « Au début c'était plutôt le cas, mais aujourd'hui je vois que ce n'est pas le cas et qu'on a tous des différentes forces et faiblesses ». D'autres, en revanche, sont entièrement d'accord avec l'affirmation et notent ceci : « Oui ! Je pense que tous les autres semblent avoir un meilleur niveau que moi ! Vraiment ! ».

Terminons par la question 15). La majorité continue d'écouter les enseignants même s'ils n'ont pas compris alors qu'un tiers dit demander des répétitions. Mais au vu des justifications, cela semble assez rare. Un étudiant explique ceci : « Souvent je demande au début à la personne à côté de moi, si elle ne sait pas on demande à l'enseignant » alors qu'un autre dit que « Cela dépend de cours - et si je crois que c'est essentiel de le comprendre ou pas ». Parmi ceux indiquant qu'ils continuent d'écouter, il a été signalé le suivant :

« Ce n'est pas toujours j'ose à demander pour une répétition si je crois que je suis la seule personne qui n'a pas compris ».

Les justifications montrent un recul sur l'immensité des choses qui restent incompréhensibles et le besoin de trouver un équilibre ainsi qu'une stratégie selon laquelle la compréhension viendra avec le temps ou le contexte.

6. Discussion

Dans cet article, nous avons exploré les perceptions d'apprenants norvégiens sur la langue française en contexte de *Study Abroad*. Il ressort des analyses qu'ils oscillent entre plaisir et anxiété, entre sécurité et insécurité. Une certaine tolérance à l'ambiguïté se manifeste montrant que l'incompréhension n'est pas synonyme d'anxiété. Les expériences sont majoritairement positives, notamment grâce à la progression qu'ils constatent. Parallèlement à ce plaisir, certains apprenants éprouvent de l'anxiété vis-à-vis de la langue, des locuteurs natifs et de la salle de classe, surtout au début de l'année universitaire. La peur du jugement des autres, de commettre des erreurs élémentaires ou de perdre la face provoquerait une certaine anxiété, ainsi que l'impression d'une meilleure maîtrise chez les autres apprenants.

Vu la nature exploratoire de notre analyse, nous souhaitons mener une étude longitudinale pour mieux déterminer les sources d'anxiété et de plaisir, leurs fluctuations dans le temps et leur lien avec le développement des compétences en français chez des apprenants norvégiens. Bien qu'exploratoire, notre étude montre que la peur de l'erreur semble occuper une place importante, surtout en début d'année. Une étude longitudinale permettrait de répondre à deux questions : l'anxiété concerne-t-elle particulièrement l'erreur *commise* ou bien l'erreur *anticipée*, c'est-à-dire la peur de commettre des erreurs ? Le discours que les enseignants tiennent sur l'erreur dans la salle de classe, refléterait-il sa valeur pédagogique ou bien sa valeur normative ? Répondre à ces deux questions permettrait, selon nous, d'explorer une piste importante sur le lien entre anxiété chez des apprenants norvégiens et la prise de parole en français L2, fondamental pour le développement des compétences.

Bibliographie

- Baker-Smemoe, W., Dewey, D.P., Bown, J., Martinsen, R.A. 2014. « Variables Affecting L2 Gains During Study Abroad ». *Foreign Language Annals*, vol. 47, n° 3, p. 464-486.
- Briggs, J.G. 2015. « Out-of-class language contact and vocabulary gain in a study abroad context ». *System*, vol. 53, p. 129-140.
- Davidson, D.E. 2010. « Study Abroad: When, How Long, and With What Results? New Data From the Russian Front ». *Foreign Language Annals*, vol. 43, n° 1, p. 6-26.
- Dewaele, J.-M., Shan I, T. 2013. « The link between foreign language classroom anxiety, second language tolerance of ambiguity and self-rated English proficiency among Chinese learners ». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 3, n° 1, p. 47-66.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. 2014. « The two faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom ». *Studies in Second Language Learning and Teaching*, vol. 4, n° 2, p. 237-274.
- Dewey, D.P., Bown, J., Baker, W., Martinsen, R.A., Gold, C., Eggett, D. 2014. « Language Use in Six Study Abroad Programs: An Exploratory Analysis of Possible Predictors ». *Language Learning*, vol. 64, n° 1, p. 36-71.
- Horwitz, E.K, Horwitz M. B., Cope, J. 1986. « Foreign Language Classroom Anxiety ». *The Modern Language Journal*, vol. 70, n° 2, p. 125-132.
- Hernandez, T.A. 2010. « The Relationship Among Motivation, Interaction, and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context ». *The Modern Language Journal*, vol. 94, n° 4, p. 600-617.
- Kinginger, C. 2011. « Enhancing Language Learning in Study Abroad ». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 31, p. 58-73.
- Teimouri, Y., Goetze, J., Plonsky, L. 2018. « Second language anxiety and achievement: a meta-analysis ». *Studies in Second Language Acquisition*, p. 1-25.
- Wang, C. 2010. « Toward a Second Language Socialization Perspective: Issues in Study Abroad Research ». *Foreign Language Annals*, vol. 43, n° 1, p. 50-63.

Notes

1. Tous les étudiants, que nous remercions, ont consenti à ce que nous utilisions les données dans un contexte de recherche.
2. Un étudiant n'a pas répondu à la question.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Pour l'utilisation de corpus de français parlé dans une approche communicative

Hanne Leth Andersen

Université de Roskilde, Danemark

ha@ruc.dk

<https://orcid.org/0000-0002-6537-0112>

France Rousset

Université de Fribourg, Suisse

france.rousset@unifr.ch

Résumé

Enseigner une langue dans une approche communicative, cela implique aussi de donner la possibilité aux apprenants d'avoir accès à cette même langue, de la comprendre et de l'utiliser dans la classe comme hors de la classe, notamment lors de conversations quotidiennes. Cet article s'inscrit dans la continuité des réflexions sur l'enseignement du français parlé quotidien avec des arguments pour utiliser des corpus dès un niveau débutant. Nous présenterons des pistes didactiques inspirées d'une étude récente menée au Danemark avec des apprenants adultes en classe de français langue étrangère (FLE). Nous nous focaliserons sur les caractéristiques phonologiques et syntaxiques de même que sur l'aspect dialogique, avec pour but de donner la possibilité d'utiliser les traits du français parlé authentique dans l'enseignement communicatif.

Mots-clés : enseignement du français parlé, corpus, niveau débutant, enseignement du français au Danemark

For the use of corpus of spoken French in a communicative approach

Abstract

Teaching a language in a communicative approach involves giving learners the opportunity to access, understand and use this language both in the classroom and outside, especially in daily conversations. This article inscribes itself in a continuity of reflections on the teaching of daily spoken French, with arguments for using corpora from the beginner level. We will present educational avenues inspired by a recent study carried out in Denmark with adult learners of French as a Foreign Language (FLE) class. We will focus on the phonological and syntactic characteristics as well as on the dialogical aspect, with the aim of giving the possibility of using the features of authentic spoken French in communicative teaching.

Keywords: teaching spoken French, corpus, beginner level, teaching French in Denmark

1. Introduction

La progression la plus souvent stipulée dans le système scolaire et éducatif commence par la compétence communicative orale pour enchaîner ensuite à la maîtrise de l'écrit. Comme le français est une langue à tendance diglossique, avec une grande différence entre le système oral et le système écrit (Andersen, 2003), il est d'autant plus important de réellement enseigner le français oral, c'est-à-dire de respecter les traits phonologiques, morpho-syntaxiques et pragmatiques de ce medium.

Parmi les plateformes proposant des services tels que visionner des films ou des émissions télévisées en français, les corpus offrent l'opportunité de confronter les apprenants à de vrais échanges. Par conséquent, les corpus constituent une ressource essentielle ayant comme principal avantage de procurer un accès direct à des données authentiques (Boulton, Tyne, 2014).

Dans cet article, nous fournissons trois pistes analytiques et didactiques créées à partir d'un corpus récent de français parlé, *Florale*. Premièrement, nous présentons une activité de sensibilisation aux caractéristiques phonologiques du français parlé. Deuxièmement, nous proposons une activité didactique au cours de laquelle les apprenants prennent le rôle de chercheur, analysant des faits de langue directement dans le corpus. Troisièmement, nous proposons des exercices de production orale à partir des possibilités d'acquisition de phénomènes syntaxiques les plus fréquents du français parlé tels qu'ils sont relevés dans le corpus.

2. Introduction au corpus Florale

Avec la possibilité d'enregistrer la production spontanée, il est devenu possible de connaître la grammaire de la langue parlée, de réécouter la prononciation et de comprendre la structure du dialogue.

Il existe ainsi de plus en plus de corpus de français parlé. Dans le présent article nous avons choisi de faire continuellement référence au corpus *Florale* de l'Université de Lausanne. Il s'agit d'un corpus composé d'émissions radiophoniques de France Culture transcrites, et qui sont caractérisées par leur aspect dialogique et spontané, puisqu'il s'agit notamment d'entretiens et de documentaires. Le corpus qui a été créé par deux chercheurs en FLE, Christian Surcouf et Alain Ausoni, consiste en presque sept heures d'audio, env. 40 locuteurs, et env. 8500 segments annotés. Dans le cas où des segments semblent être lus à haute voix à partir d'un document écrit, ceci est noté dans la transcription. Il est bien clair que la syntaxe relevée des exemples lus est différente de ceux qui sont plus spontanés.

Bien qu'il s'agisse d'un corpus radiophonique, *Florale* est donc un corpus de français parlé spontané et dialogique, ce qui importe pour arriver à présenter la langue cible à des apprenants souhaitant apprendre à communiquer à l'oral. De plus, le corpus se distingue par le fait qu'il est foncièrement didactisé, afin de permettre aux apprenants de travailler la compréhension orale. Non seulement les émissions sont-elles disponibles, mais il est également possible de repérer toutes les caractéristiques les plus fréquentes en français parlé de même que les marqueurs discursifs qui permettent de segmenter le discours. Ainsi, il est possible de rechercher et d'écouter des dizaines d'exemples sonores correspondant à plus de 200 phénomènes caractéristiques du français parlé.

En plus d'avoir une idée d'ensemble des structures et des marqueurs de discours les plus utilisés dans une communication orale, l'apprenant peut aussi accéder à toutes les occurrences de la structure qui l'intéresse dans la base de données, sous forme d'une liste numérotée de segments transcrits qu'il peut écouter séparément (« Extrait »), ou dans leur contexte élargi. Il peut également écouter au ralenti, pour apprendre à son rythme (Surcouf, Ausoni, 2018), et les explications ne vont pas au-delà de la simple présentation par l'exemple.

3. Découverte ludique des sonorités du quotidien

Dans cette section, nous présentons une piste didactique pour l'enseignement/l'apprentissage, plus précisément de quelques caractéristiques phonologiques comme les chutes du [ə], les assimilations en [j], les chutes du [l] du pronom *il* ou encore les réductions de la locution *il y a* en [ja], souvent évacuées des manuels (voir par exemple Weber, 2006 ; Surcouf, Giroud, 2016 ; Surcouf, Ausoni, 2018). Des extraits du corpus *Florale*, sélectionnés au préalable selon différents critères (niveau du public, phénomènes que l'on souhaite aborder, thématiques, etc.), constituent la base des activités. Non seulement les apprenants écoutent ces extraits authentiques, mais ils les analysent également en utilisant la transcription phonétique. Bien que ce type d'écriture soit plus complexe à employer, il est très efficace pour la visualisation des sonorités du français surtout celles du quotidien. Plusieurs études antérieures ont d'ailleurs prôné l'utilisation de ce type de transcription en classe de FLE (voir par exemple, Detey, 2005a, 2005b ; Surcouf, Giroud, 2017). Selon Detey, certains enseignants hésitent à utiliser l'API à cause du « coût temporel et cognitif » et de la « difficulté à enseigner des signes graphiques correspondant à des « sons » [...] pas encore maîtrisés ». *Il explique ensuite* que l'apprentissage peut justement *bénéficier* de l'utilisation de l'API et qu'à long terme les formes lexicales sont « stockées en mémoire » (2005a : 1095). Nous sommes favorables à ces arguments en faveur d'un apprentissage de l'alphabet phonétique

et proposons de l'intégrer au sein des activités de découverte du français parlé quotidien. L'activité didactique décrite ci-dessous a été testée avec des apprenants du FLE adultes danois dans une école de langues privée à Copenhague qui ont pour principal objectif acquisitionnel la communication orale (Rousset, 2020).

3.1. Déroulement de l'activité didactique

L'activité consiste en trois étapes. La première comprend une phase de familiarisation avec l'alphabet phonétique. Les apprenants doivent être capables de reconnaître et de transcrire les sons avec l'alphabet phonétique en support. Nous recommandons de présenter une catégorie de sons à la fois. Ici, nous proposons de commencer par les consonnes, puis les semi-voyelles et enfin les voyelles. Ceci est dû au fait que les consonnes ont beaucoup de similitudes avec le danois, alors que pour les voyelles, les divergences entre le français et le danois sont plus grandes. Pour chaque catégorie, les apprenants écoutent, répètent et effectuent des exercices de discrimination auditive, confectionnés à partir de la base de données *Florale*. Ils transcrivent ensuite des énoncés très courts comme leur nom et leur nationalité ou quelques mots rencontrés en classe.

La deuxième étape consiste en un exercice de discrimination auditive composé d'extraits très courts de *Florale*. Nous avons joué sur les paramètres présence/absence de phénomènes phonologiques comme les réductions [ilja] en [ja] (*il y a*) ou encore les assimilations en [ʃ] de [ʒəsʃi] en [ʃʃi] (*je suis*). Lors de l'étude menée au Danemark, les apprenants imaginaient une différence de sens entre les réalisations [ʃʃi] et [ʒəsʃi], toutes les deux correspondant à *je suis*. De même les apprenants pensaient que [ʃepa] signifiait *je sais* et [ʒənəsɛpa] *je ne sais pas* en raison de la présence du *ne* de négation. Pourtant, ces deux réalisations ont la même signification : *je ne sais pas*. Ainsi, cet exercice suivi d'une discussion permet de se focaliser sur la sonorité du français quotidien et de mettre en évidence les phénomènes phonologiques les plus fréquents et les plus difficiles à comprendre tels que les assimilations susmentionnées très fréquentes (voir par exemple Durán et McCool, 2003).

Dans la troisième étape, nous proposons une transition d'une simple écoute du français parlé à son analyse par l'intermédiaire de transcriptions phonétiques entières et partielles (Voir *Exercice de transcription phonétique et d'analyse*¹).

Les apprenants analysent et expliquent dans leur langue maternelle les phénomènes du français parlé². Ce passage par la transcription phonétique permet d'approcher au mieux l'oral et de visualiser les variations du français et les

caractéristiques de l'oral quotidien. Ces activités entraînent l'écoute de l'oral et amènent à une prise de conscience du mécanisme de l'oral, ce qui permet l'optimisation de la compréhension des échanges authentiques.

3.2. Feedback des apprenants

Lors de l'étude menée au Danemark, ces activités ont été évaluées par les apprenants dans un questionnaire final. Globalement, les participants ont apprécié l'étude d'extraits authentiques et ont jugé les activités de transcription difficiles, mais amusantes et efficaces pour l'apprentissage et la compréhension du français parlé quotidien. Certains ont été davantage passionnés par la langue après l'écoute d'extraits de corpus et la mise en lumière des phénomènes du français, souvent passés sous silence dans les cours de FLE.

En effet, plusieurs remarques positives quant à l'utilisation de données authentiques ont été recueillies à l'instar de celles-ci : « Ja, bestemte, når det er det man vil møde. (*Oui vraiment, quand c'est ce que l'on va rencontrer*) », « Fordi det er det man bruger til daglig når man gerne vil kommunikere på fransk (*parce que c'est ce que l'on utilise quotidiennement quand on veut communiquer en français*) ».

Quant au recours à la transcription phonétique, nous avons pu lire des commentaires comme ceux-ci : « Jeg synes det er en god måde at lære sproget på. (*Je trouve que c'est une bonne manière d'apprendre la langue*) », « Det giver bedre mening at skrive hvordan man siger og det er nemmere at huske ord. (*Ça donne plus de sens d'écrire comment on prononce et c'est plus facile pour retenir les mots*) ».

Il y a néanmoins une remarque relative à l'utilisation des corpus et des exercices de transcription que nous ne pouvons pas ignorer : : « Det var rigtig sjovt, men jeg synes måske det er lidt for tidligt, da vi er på begynder niveau og mangler ordforråd. » (*C'était très amusant mais je trouve que c'est un peu trop tôt dans l'apprentissage dans la mesure où nous sommes débutants et manquons de vocabulaire*). Nous pouvons comprendre la remarque de cet apprenant. Néanmoins, celui-ci n'exclut pas complètement les activités de transcription ni les corpus de sa conception d'apprentissage du français en soulignant le caractère plaisant de telles activités.

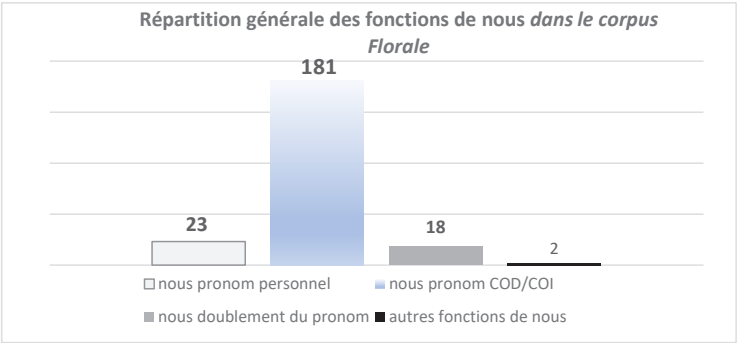
Dans leur ensemble, ces retours des participants appuient ainsi la faisabilité, mais aussi l'intérêt d'un enseignement et apprentissage du français parlé quotidien en couplant corpus et transcription au sens général, en accord avec des études antérieures (Tyne, 2009 ; Paternostro, 2014).

4. Prendre avec plaisir le rôle du chercheur

Les corpus peuvent aussi être une ressource didactique pour les élèves directement afin de tester leurs hypothèses, par exemple pour étudier un phénomène morpho-syntaxique comme l'utilisation des pronoms personnels *on* et *nous* à l'oral.

Dans un manuel de FLE pour niveau A1 datant de 2020, on peut lire dans le précis de grammaire que *on* est utilisé [à la place de *nous*] dans des situations familières (*Inspire 1*, 2020 : 128). Ceci réduit le champ d'action de ce pronom car Blanche-Benveniste affirmait, il y a déjà plus de vingt ans, que « tous les locuteurs emploient [...] *on* pour *nous*, y compris les hommes politiques dans leurs discours publics » (1997 : 40). Plus récemment, Thomas (2015) a publié une étude qui confirme que *on* « est d'usage tout à fait normal [à l'oral] » (2015 : 131).

L'activité proposée ci-après est une transposition didactique d'une analyse linguistique des utilisations du pronom *nous* à l'oral réalisée par nos soins à partir du corpus *Florale*. Voici le diagramme présentant les trois principales fonctions attestées pour *nous* dans le corpus :



Répartition des fonctions de nous dans le corpus Florale

Force est de constater que la fonction la plus fréquente de *nous* dans le corpus n'est pas celle de *nous* pronom personnel (*nous sommes*) mais celle de pronom COD/COI dans des énoncés du type : *il nous dit / pour nous*. Cela représente 181 segments des 224, soit plus de 80% des utilisations de *nous* dans le corpus *Florale*.

La fonction pronom personnel, traditionnellement présentée dans les manuels FLE, ne représente que 23 des 224 segments, soit 10% des utilisations de *nous* dans le corpus consulté. En affinant l'analyse, on constate que 78% des segments avec *nous* en tant que pronom personnel sont des segments lus. Cela rend encore plus faible la part d'utilisation de *nous* strictement à l'oral dans cette fonction : 2,7% des utilisations de *nous* à l'oral (prise en compte de tous les segments non lus).

La troisième fonction de *nous* est exclusivement présente dans les énoncés non lus. Il s'agit de *nous* en tant que doublement de pronom dans des énoncés tels que *nous, on*, phénomène caractéristique de l'oral. On compte 18 segments de ce type sur les 224, soit 8% des utilisations de *nous* dans le corpus.

À partir des résultats de cette étude, l'enseignant peut créer différentes activités selon les niveaux. L'objectif de l'exercice présenté ci-dessous est de faire découvrir dans un premier temps les fonctions du pronom *nous* à l'oral et, dans un deuxième temps, l'utilisation du pronom *on* à l'oral grâce au corpus *Florale*. Les apprenants sont invités à prendre ainsi le rôle de chercheur en analysant des extraits directement dans le corpus.

5. Déroulement de l'activité didactique

Cette activité se déroule en cinq principales étapes. La première étape consiste en une discussion en groupes sur la manière de raconter à l'oral une action qui fait intervenir un *je* et une autre personne. Les apprenants ont pour consigne de noter quelques exemples.

La deuxième étape comprend alors une mise en commun en plénum au cours de laquelle chaque groupe partage ses exemples avec le reste de la classe. L'enseignant agit comme modérateur de la discussion et introduit ensuite une activité de recherches ayant directement lieu sur le corpus *Florale* en semi-autonomie.

Ainsi, lors de la troisième étape, les apprenants effectuent une recherche avancée du pronom *nous* dans le corpus *Florale* et relèvent le nombre de segments total. Ensuite, ils analysent la première page des résultats, soit 20 segments en essayant de déterminer si le pronom *nous* a toujours le même rôle dans les extraits et s'il y a une différence entre les segments lus et non lus. Cette étape se clôt par une discussion en plénum avec la mise en évidence des principales fonctions de *nous* dans le corpus.

Lors de la quatrième étape, les apprenants retournent sur le corpus *Florale* et cliquent sur l'onglet « Mots et expressions » puis sur la section « Comment on utilise certains pronoms personnels ». Ici, les apprenants peuvent cliquer sur la rubrique « *On*, mais qu'est-ce que ça veut dire » puis sur « *on* signifie *nous* ». Les apprenants relèvent le nombre total de segments et le comparent au nombre total de *nous* pronom personnel noté lors des deuxième et troisième étapes. Ensuite, ils étudient la première page de résultats en portant une attention particulière à la présence ou non d'extraits lus.

Enfin, la cinquième étape consiste en une discussion en plénum au cours de laquelle les apprenants apportent des éléments de réponse à la question initiale - à l'oral, quel pronom est le plus fréquemment utilisé pour raconter une action faisant intervenir un *je* et une autre personne ? - grâce à l'analyse menée sur *Florale*. Ceci permet d'explicitier l'utilisation généralisée du pronom *on* à l'oral et de thématiser les différences entre l'oral et l'écrit. C'est également l'occasion pour l'enseignant de s'arrêter sur les énoncés du type *nous*, *on*, caractéristiques de l'oral.

À travers cette démarche, les apprenants entrent dans la peau d'un linguiste, analysent et découvrent au fur et à mesure l'utilisation des pronoms *on* et *nous* à l'oral grâce au corpus et peuvent ensuite confirmer ou infirmer leurs hypothèses de départ.

6. Accès à la syntaxe fondamentale du français parlé - pour communiquer

Pour apprendre à bien communiquer en français parlé, il est indispensable de rencontrer et connaître la syntaxe de cette variante de français qui est accommodée à la présentation de contenu dans une situation d'échange. Ainsi, la structuration du contenu est souvent la suivante : ce qui est déjà connu (le thème) est présenté d'abord (en tête de phrase) alors que ce qui est nouveau (le rhème) vient ensuite : *ce petit garçon, il est adorable*. L'emploi de structures de présentation est fréquent : *Il a sa voiture qui est au garage*. La structuration est soulignée par des expressions dont certaines sont extrêmement fréquentes. Si on maîtrise ces expressions - de même que le vocabulaire lié à la situation dans laquelle on projette de se lancer - on est bien parti pour communiquer en français, c'est-à-dire à la fois comprendre ce qu'on entend et produire soi-même des énoncés adaptés à la situation de transmission orale - et donc aussi à progresser dans son apprentissage de la langue dans son ensemble.

Le corpus *Florale* permet justement aux élèves et leurs enseignants de se familiariser avec les structures de phrases et les expressions les plus fréquentes. Non seulement en écoutant les dialogues, mais aussi en faisant des recherches dans le corpus de « structures de phrases », d'« outils de la conversation », et de « mots et expressions ». Ainsi sont évoqués les traits les plus caractéristiques de la syntaxe du français parlé qui ont été étudiés par de nombreux linguistes spécialistes du français parlé depuis le *Français Élémentaire* (Gougenheim et al., 1956).

6.1. Phénomènes syntaxiques élémentaires du français parlé

Il est important pour nous de faire remarquer que la liste de phénomènes syntaxiques et pragmatiques traités repose sur des recherches reconnues en

linguistique française, notamment sur le français parlé, à partir de corpus oraux, recherches publiées surtout depuis une quarantaine d'années. Il serait impossible de faire référence à tous les domaines en question, mais on peut constater que le choix des phénomènes présentés est bien fait par les responsables du corpus, à la fois pour la réalité et la fréquence relative des phénomènes et pour la description qui est accessible aux élèves, sans complexifier les phénomènes linguistiques.

Parmi les traits présentés dans le corpus *Florale* on trouve ainsi l'emploi de la négation simple (*Il mange pas*), des pronoms sujets avec un nom antéposé ou postposé (*Le bébé il dort ; elle vient pas, sa mère*), des pronoms personnels toniques (*Je comprends pas moi ; Lui il boira pas d'alcool*), des phrases clivées pour présenter un élément important (*C'est le prof que je préfère*) ou pour expliquer quelque chose (*C'est pour ça que...*). Justement la présentation d'éléments importants est utile et la liste comprend aussi l'expression avec *il y a* (*Il y a un chat qui dort ; il y a mon ordinateur qui marche pas*). Encore une construction de ce type est mentionnée un peu plus tard dans la liste de phénomènes : Comment on utilise le verbe *avoir* de manière particulière (*Il a sa voiture qui est au garage*).

Les élèves peuvent également se familiariser avec la construction des questions très simples avec l'ordre direct SV ou *est-ce que* (*Il va où ; où est-ce qu'il va*) ou le discours rapporté qui est direct après dire ou qui fonctionne simplement avec une modification de la voix pour montrer qu'on cite quelqu'un.

Est évoqué de même le fait qu'en français parlé il est possible de rapprocher certains éléments sans verbe (prédication nominale). Cette structure est présentée comme une manière d'insister sur certains éléments (*Mon prof, un génie ; Mon frère, son vélo, il est pas cher*). Il serait peut-être plus juste de parler d'une structure (thème-rhème) où la nouvelle information est présentée à la fin de l'énoncé.

Concernant les « outils de la conversation » le corpus *Florale* présente ensuite des expressions qui peuvent servir à organiser son message (*alors ; après ; bref*) ou pour ne pas finir la phrase (*etcetera ; et tout ; tout ça ; quoi !*), ainsi que les expressions pour réfléchir (*disons ; je sais pas /ʃepa/*) ou pour préciser (*ça veut dire ; enfin ; je veux dire*). Et également des expressions pour maintenir le contact (*écoute ! ; tu sais ! / vous savez !*), pour réagir (*vraiment ? ; ah ouais ?*), pour inviter l'autre à réagir (*hein ? ; non ?*), pour exprimer qu'on est d'accord (*oui ; ouais ; absolument*) ou qu'on n'est pas d'accord (*non ; pas du tout ; absolument pas*).

En dehors du fait que l'apprenant peut avoir une idée d'ensemble des structures et des marqueurs de discours les plus utilisés dans une communication orale, il peut aussi travailler avec toutes les occurrences de la structure dans la base de données, les écouter à son rythme, ce qui permet un enseignement réellement différencié.

6.2. Pour une didactique du français en communication

Avec un corpus de dialogues disponible pour la sensibilisation à la langue authentique, l'enseignant peut ensuite créer des exercices et lancer des jeux de rôle afin de permettre aux élèves d'utiliser leurs connaissances. Il s'agit d'abord de transposer l'idée que l'enseignement est focalisé sur les textes écrits et la grammaire qui en explique la forme. Le but de l'enseignement est de permettre aux apprenants de communiquer et d'interagir avec des francophones dans des situations spontanées. Il est donc important de se familiariser avec les éléments linguistiques caractéristiques de la langue spontanée, en interaction. Ensuite, il faut commencer à répéter, s'entraîner - et jouer. L'approche peut varier de la préparation minutieuse par l'étude de structures et de marqueurs dans le corpus, à des exercices plus improvisés qui permettent de développer la créativité linguistique des élèves.

Ainsi, il peut être utile de commencer par préparer des dialogues en cherchant d'abord à utiliser des expressions pour maintenir le contact, et pour indiquer par exemple si on est d'accord ou pas d'accord. L'enseignant peut choisir des phénomènes présents dans le corpus, surtout s'ils ont déjà été développés en classe, afin d'éviter que le vocabulaire manque. Ainsi, des situations spécifiques comme un achat de pain, une visite chez le coiffeur ou une entrée chez des amis sont prédisposées, pour le vocabulaire et pour la politesse, par exemple en ce qui concerne les paires adjacentes (question + réponse ; compliment + acceptation, offre-rejet).

Ce qui demande un effort spécifique dans l'acquisition de la langue parlée authentique, ce sont justement les « outils de conversation » ou les connecteurs et les marqueurs discursifs. Bien que ces marqueurs soient fréquents dans le discours des locuteurs natifs, l'usage en est rarement mentionné dans les méthodes de grammaire, et les apprenants focalisent assez naturellement sur le vocabulaire pour faire transmettre leur message, ce qui correspond à l'ordre d'acquisition tout à fait logique. Ceci n'empêche pas que les marqueurs de discours sont une partie constitutive de la langue parlée en interaction et aident justement à créer le rapport entre les locuteurs.

Une étude de Hancock (2000) qui compare des productions d'apprenants à des productions parallèles de locuteurs natifs, trouve un emploi rare chez les apprenants (suédois) de connecteurs fréquents chez les francophones, notamment *donc*, *alors* et *enfin*, ainsi qu'un suremploi des connecteurs *mais* et *parce que*.

Il peut donc être utile de créer des exercices spécialement destinés à faire produire ces « outils de conversation », à partir d'observations dans le corpus, d'abord d'émissions, ensuite d'exemples. Cela peut être des situations très spécifiques de salutation + présentation ou d'invitation ou proposition + acceptation ou refus.

Tout d'abord, il est utile d'observer comment ces situations sont disposées dans le corpus ou comment on les pratique dans sa propre langue ou dans une langue seconde ou étrangère. Ensuite l'entraînement commence. Les exercices peuvent être des petits jeux de rôles bien préparés où les apprenants sont censés être extrêmement polis, éventuellement s'imaginant une identité ou un âge différents, afin de se libérer un peu plus de la timidité qui trop souvent freine la créativité linguistique.

Selon l'hypothèse d'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère ou seconde (Ellis 1999) l'interaction contribue non seulement à l'acquisition de connaissances grammaticales, mais aussi à des compétences interactionnelles qui facilitent l'interaction ainsi que la motivation.

7. Conclusion : vers une intégration des corpus dans l'enseignement du français langue étrangère

Cet article a démontré qu'un corpus comme *Florale* peut constituer une ressource centrale pour un enseignement innovant, efficace et ludique du français parlé quotidien. L'avantage de recourir à un corpus de français parlé, pour ce qui est de l'acquisition, c'est d'apprendre un langage et une grammaire qui soit une description réelle de la langue qu'on est en train d'apprendre, plutôt que de mélanger oral et écrit - et ainsi ajouter à la complexité. Ceci est particulièrement important pour l'acquisition du français où la morphologie et la syntaxe se manifestent de manière significativement différente dans les deux médias. De plus, pour comprendre et pour participer à des interactions orales, il faut connaître des marqueurs discursifs d'interaction ainsi que de politesse.

Mais, si les corpus de français parlé ne cessent de se développer, reste encore à les intégrer de manière plus systématique dans l'enseignement du FLE. Nous sommes conscients que l'utilisation des corpus demande un investissement supplémentaire de la part des enseignants, avec, cependant, le très grand avantage que ce type de ressource didactique est motivant et bénéfique pour les apprenants. Il a été démontré que les apprenants apprécient découvrir le français authentique. Le plaisir de se sentir proche de la prononciation réelle, de jouer des petits dialogues qui, de plus, préparent à de vrais échanges, tout cela peut créer une motivation qui conduit à des résultats réels. Le plaisir des apprenants est donc un plaisir partagé par les enseignants. Nous avons proposé des pistes pour leur exploitation en classe, adaptables à différents niveaux et publics. En effet, nous avons présenté trois types d'activités : se familiariser aux sonorités de l'oral, vérifier ses hypothèses sur le mécanisme de l'oral et exercer la production orale à partir d'échanges authentiques afin d'éviter de tels résultats :

En tant que locuteur « étranger » du français, je me souviens du moment où des amis parisiens m'ont fait remarquer que mon français était « trop parfait » pour faire français (Paternostro, 2014 : 106).

Il est essentiel de se rendre compte de l'importance de la langue cible. Ceci est le devoir des autorités (s'il s'agit du système scolaire ou éducationnel) et des enseignants, car cela permet aux apprenants de se focaliser sur la langue en situation plutôt que sur un système linguistique qui n'est peut-être pas celui de la langue qu'ils rencontrent dans la réalité. C'est en fonction de telles décisions initiales qu'on peut créer, avec de très bons corpus, un enseignement de français authentique qui permet une approche différenciée où les élèves peuvent ensuite suivre des pistes différentes selon leurs goûts et compétences. Or, pour ce faire, il est tout aussi important que les enseignants puissent disposer de manuels adaptés et qu'ils aient les compétences linguistiques et didactiques nécessaires, ce qui demande qu'elles soient développées dans la formation continue des enseignants.

Bibliographie

- Andersen, H.L. 2003. Fransk tale og skrift: skal man undervise i to sprog på én gang? ", *Ny forskning i grammatik, Fællespublikation 10*, Syddansk Universitetsforlag, p. 7-24.
- Andersen, H. L. 2004. « Comment utiliser les connaissances sur le français parlé dans l'enseignement du français langue étrangère ? », Andersen, H. L. et Thomsen, C., *Sept approches à un corpus : Analyses du français parlé*. Genève, p. 185-212.
- Blanche-Benveniste, C. 1997. *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Boulton, A., Tyne, H. 2014. *Des documents authentiques aux corpus. Démarches pour l'apprentissage des langues*. Paris : Didier.
- Detey, S. 2005a. *Interphonologie et représentations orthographiques. Du rôle de l'écrit dans l'enseignement/apprentissage du français oral chez des étudiants japonais*. Thèse de Doctorat : Université de Toulouse-Le Mirail.
- Detey, S. 2005b. « Utiliser l'écrit au service de l'oral ». *Le français dans le monde*, n° 342, p. 38-40.
- Durán, R., McCool, G. 2003. « If This Is French, Then What Did I Learn in School? ». *The French Review*, n° 77-2, p. 288-299.
- Ellis, R. 1999. *Learning a Second Language through Interaction*, John Benjamins Publishing Company.
- Florale, corpus créé par Christian Surcouf et Alain Ausoni [En ligne] : <https://florale.unil.ch/> [consulté le 05 juin 2021].
- Gougenheim, G., Michea, R., Rivenc, P., Sauvageot, A. 1956. *L'élaboration du français élémentaire : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier (Nouv. éd. refondue et augmentée sous le titre *L'élaboration du français fondamental : étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris : Didier, 1964).
- Hancock, V. 2000. « Quelques connecteurs et modalisateurs dans le français parlé d'apprenants avancés Étude comparative entre suédophones et locuteurs natifs ». *Cahiers de Recherche*, 16. Université de Stockholm.
- Le Bougnek, J.-T. et Lopes, M.-J. 2020. *Inspire 1*. Paris : Hachette.
- Giroud, A., Surcouf, C. 2016. « De « Pierre, combien de membres avez-vous ? » à « Nous nous appelons Marc et Christian » : réflexions autour de l'authenticité dans les documents oraux des manuels de FLE pour débutants ». *SHS Web of Conferences*, n° 27, p. 1-18.

Paternostro, R. 2014. « L'éveil à la variation phonétique en didactique du français langue étrangère : enjeux et outils. Raising the Awareness of Phonetic Variation in the Teaching of French as a Foreign Language : Issues and Tools ». *Lidil*, n° 50, p. 105-124. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/lidil/3587> [consulté le 01 mai 2021].

Rousset, F. 2020. *Enseignement/apprentissage du français parlé quotidien par l'intermédiaire des transcriptions appliqué à des apprenants danois débutants*. Mémoire de Master : Université de Neuchâtel.

Surcouf, C., Giroud, A. 2017. « L'usage exclusif de l'API dans l'enseignement et l'apprentissage de la morphologie verbale en FLE : un défi insurmontable ? ». *Bulletin VALS-ASLA*, n° 105, p. 59-76.

Surcouf, C., Ausoni, A. 2018. « Création d'un corpus de français parlé à des fins pédagogiques en FLE : la genèse du projet FLORALE ». *EDL (Études en didactique des langues)*, n° 31, p. 71-91.

Thomas, A. 2015. « Nous/on : De la réalité linguistique à la salle de classe ». *Arborescences*, n° 5, p. 126-138. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1032665ar> [consulté le 25 mars 2021].

Tyne, H. 2009. « Corpus oraux par et pour l'apprenant ». *Mélanges CRAPEL*, n° 31, p. 91-111.

Weber, C. 2006. « Pourquoi les Français ne parlent-ils pas comme je l'ai appris ? » *Le français dans le monde*, n° 345, p. 31-33.

Notes

1. https://drive.google.com/file/d/12lgnOMyNBM5jvgNwgCeaGQSV9oagPvpx/view?usp=share_link [consulté le 12 février 2022].

2. Traduction des explications : *il y a* devient [ja] à l'oral ; le [ə] de *de* et *je* chute à l'oral devant une consonne.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Acquisition des connecteurs français par les apprenants norvégiens

Kjersti Faldet Listhaug

NTNU, Norvège

Kjersti.listhaug@ntnu.no

<https://orcid.org/0000-0002-5998-7407>

Nelly Foucher Stenklov

NTNU, Norvège

Nelly.stenklov@ntnu.no

<https://orcid.org/0000-0003-1636-5859>

Résumé

Le présent article propose des regards croisés sur la question de l'acquisition des connecteurs français par les apprenants norvégiens. Il conjugue une étude qualitative où l'usage des connecteurs est examiné au prisme des processus cognitifs de structuration textuelle à une analyse quantitative de la fréquence et la variation des connecteurs en comparaison, notamment, avec la richesse lexicale des individus testés. Mises en interaction, nos investigations confirment sans surprise des corrélations entre le niveau de maîtrise linguistique des apprenants et leur bon usage - fréquent et diversifié - des connecteurs. Plus encore, elles permettent de diagnostiquer, dans des contextes discursifs sémantiquement exigeants, une sur-utilisation globale de quelques rares connecteurs communs.

Mots-clés : connecteurs, acquisition L2, structuration textuelle, fréquence, variation

Acquisition of Connectives in L2 French by L1 Norwegian learners

Abstract

The present article reports on a study of the acquisition of connectives in L2 French by native speakers of Norwegian. The study combines a qualitative approach analyzing learners' use of connectives from the point of view of cognitive processes of text structuration and a quantitative approach investigating the frequency and variation in learners' use of connectives, specifically in relation to their overall lexical richness in L2. Combined, our results confirm previous findings that diversified connective usage correlates with general proficiency in the L2. Additionally, our results show that in semantically taxing discursive contexts, L2 learners over-use certain connectives.

Keywords : connectives, second language acquisition, text structure, frequency, variation

1. Introduction

La construction du discours s'articule autour de connecteurs dont la maîtrise est un critère central de l'évaluation des compétences en langue étrangère comme l'illustrent les descriptions du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL). Cette nouvelle étude s'inscrit dans le prolongement d'un examen qualitatif de l'acquisition des connecteurs au prisme des trois étapes psycholinguistiques de structuration des textes (Foucher Stenkløv, 2018). À partir d'un corpus de textes de 21 apprenants norvégiens de français (niveau A1 à B1), nous dégagerons des données quantitatives relevant de la fréquence et de la variété des emplois de connecteurs. Nous nous attacherons à observer ces données en relation avec le niveau général de français et, plus particulièrement, le niveau de vocabulaire des apprenants, en proposant une discussion fondée sur les quatre questions de recherche suivantes :

1. Quels connecteurs français sont utilisés par les apprenants norvégiens, et quelle est la fréquence d'utilisation de ces connecteurs dans le corpus ?
2. Y a-t-il un lien entre la maîtrise générale du français d'un apprenant et son emploi des connecteurs ?
3. Y a-t-il un lien entre la richesse lexicale générale et l'emploi des connecteurs dans le corpus étudié ?
4. Est-ce que la production globale, ainsi que la production individuelle, des connecteurs du corpus se caractérisent selon les opérations liées à la planification textuelle ?

2. Survol théorique de l'acquisition des connecteurs en L1 et en L2

Même dans le cadre de la langue maternelle (L1), l'acquisition des connecteurs constitue un défi. À travers plusieurs langues, des études ont montré qu'un enfant commence à produire des connecteurs autour de l'âge de trois ans, mais que malgré cette émergence précoce, la compétence continue à se développer tout au long de l'adolescence (Cain, Nash, 2011 ; Zufferey, Gygax, 2020a) et affiche, même chez les adultes, une certaine variabilité de maîtrise (Zufferey, Gygax, 2020b). Plusieurs facteurs affectent en effet l'acquisition des connecteurs. L'un d'entre eux concerne la fréquence ; les connecteurs fréquents dans une langue sont plus systématiquement acquis que les connecteurs peu fréquents. Un autre de ces paramètres d'acquisition touche aux registres de langue. Un connecteur employé tout autant à l'oral qu'à l'écrit sera plus systématiquement maîtrisé qu'un connecteur relevant seulement du domaine écrit (Zufferey, Gygax, 2020b). On observe par ailleurs que la complexité cognitive de la relation discursive encodée et la complexité

syntactique en question influent sur l'acquisition des connecteurs (Evers-Vermeul, Sanders, 2009). Enfin, la maîtrise des connecteurs en L1 est liée à la compétence en langue écrite et à l'exposition aux textes écrits (Zufferey, Gygax, 2020a, 2020b).

En langue seconde (L2), l'acquisition des connecteurs reste un domaine difficile. Pourtant, les facteurs affectant leur acquisition ne sont pas nécessairement les mêmes qu'en L1. Ainsi, Wetzel, Zufferey et Gygax (2020) ont découvert que la complexité cognitive de la relation discursive encodée jouait un rôle moindre pour les locuteurs L2, tandis que la transparence sémantique des connecteurs et le registre de langue auquel ils appartenaient affectaient leur compréhension en L2. Dans une étude de connecteurs dans les récits d'apprenants néerlandophones de français L2, Degand et Hadermann (2009) ont décelé une sur-utilisation par les apprenants de certains types de connecteurs pour exprimer des relations discursives qui sont, en fait, exprimées de manière différente par les locuteurs natifs. En même temps, la production de connecteurs chez les apprenants attestait de moins de richesse lexicale que la production des locuteurs natifs. De son côté, Tapper (2005) a constaté la sur-utilisation de certains connecteurs ainsi que la sous-utilisation d'autres connecteurs chez des apprenants suédophones de l'anglais L2 à un niveau avancé, en comparant leur emploi à celui qu'en font les locuteurs natifs. Degand et Hadermann (2009) ainsi que Tapper (2005) indiquent que cette divergence peut être partiellement expliquée par des différences entre la L1 et la L2 dans la manière dont les relations discursives en question sont encodées. Pourtant, le transfert de modèles d'expression de la L1 vers la L2 ne semble pas être la source unique des problèmes cités. Zufferey et Gygax (2017) ont montré comment la capacité des apprenants à différencier les relations discursives qui devaient être explicitement marquées dans la langue cible de celles qui ne le devaient pas était liée à la maîtrise générale en L2.

Au-delà des différences énumérées entre les facteurs affectant l'acquisition des connecteurs en L1 et en L2, la maîtrise des connecteurs semble aussi régie par des mécanismes relevant de compétences qui ne sont pas associées à des langues particulières. Par exemple, un niveau élevé de littéracie en L1 affecte positivement la maîtrise des connecteurs en L2 (Wetzel, Zufferey, Gygax, 2020). De plus, en compréhension écrite, les locuteurs natifs et les apprenants L2 peuvent bénéficier de manière équivalente de la présence de connecteurs discursifs dans un texte, à condition que la compétence en L2 du second groupe nommé dépasse un seuil minimum (Degand, Sanders, 2002). Nous voyons ainsi que la maîtrise des connecteurs constitue un défi particulier pour les apprenants L2. Non seulement il s'agit d'un type de lexique associé en priorité à la langue écrite, ce lexique est aussi affecté par la variation translinguistique dans le type de relations discursives

ouvertement encodées ainsi que par la variabilité translinguistique quant à la finesse d'encodage de ces relations. De ce fait, l'apprenant ne doit pas se contenter d'apprendre les connecteurs individuels de la langue cible, il doit aussi apprendre à les utiliser d'une « manière cible ». Le niveau de littéracie L1 de l'apprenant y participe en constituant le point de départ essentiel à l'acquisition des connecteurs en L2. La maîtrise des connecteurs en L1 demeure toutefois un domaine de maîtrise en proie à de grandes variations de niveaux. On note aussi qu'il n'est pas vraiment juste de comparer des apprenants L2 à des locuteurs natifs de littéracie élevée.

Au terme de cet aperçu rapide, trois points d'ancrage se profilent. L'importance du niveau de littéracie en L1, la maîtrise des registres de langue - oraux et écrits - en L2 et la saisie par l'apprenant L2 de la finesse et de la complexité des relations exprimées par les connecteurs jettent les fondations sur lesquelles nous bâtirons notre étude appliquée au cas du français L2. Elle se veut de rapprocher un travail qualitatif amarré à ces points, d'une étude quantitative qui offrira de nouvelles perspectives d'investigations.

3. Typologie des connecteurs et hiérarchie d'acquisition

Dans leur guide intitulé « Les notions grammaticales au collège et au lycée », Maingueneau et Pellet proposent une définition moderne des connecteurs :

Au plan syntaxique [cette notion englobe] tous les éléments susceptibles d'établir un lien à l'intérieur de la phrase (entre propositions) aussi bien qu'entre phrases, incluant les conjonctions de subordination. Au plan sémantique, par analogie avec les relations logiques et temporelles (d'abord, ensuite, puis) la grammaire textuelle l'a appliquée à l'organisation spatiale (devant, derrière à gauche). (Maingueneau, Pellet, 2005 : 139).

C'est dans un autre domaine que nous avons inscrit notre étude des connecteurs en 2018, en accordant une place privilégiée à la classification psycholinguistique, issue d'un regard sur la faculté de l'apprenant à structurer ses textes. À partir de l'examen qualitatif d'un échantillon de quatre textes écrits à quatre moments distincts d'une année universitaire par cinq apprenants norvégiens évalués en début d'année, les conclusions proposées mettaient en évidence les compétences requises à la bonne maîtrise des connecteurs textuels.

- L'analyse de Foucher-Stenkløv (2018) reposait ainsi sur les processus cognitifs de planification textuelle. Tout comme pour les locuteurs natifs du français, l'acquisition des mots de liaison par les locuteurs L2 se réalise selon trois types d'opérations liées à la faculté de structurer les textes (Adam, 1992) :

- L'opération de liage au niveau local qui consiste à assurer les enchaînements des segments textuels (*et, mais, alors, donc...*)
- L'opération d'empaquetage qui reflète une certaine volonté de planification. L'empaquetage dit 'intégratif' révèle les prémices d'une prise en compte de la structure globale du texte (*de plus, cependant...*)
- L'opération de balisage qui marque la hiérarchie textuelle, de manière comparable au balisage assuré par la ponctuation et témoigne d'une faculté à anticiper dans la conception textuelle. (*Dans un premier temps, Par ailleurs, D'une part... d'autre part, d'ailleurs...*)

Notre analyse a pointé les types d'erreurs propres à l'usage des connecteurs et spécifiques à chacun de ces stades. Elle a ainsi donné lieu à une typologie des erreurs, en différenciant celles qui sont liées à la capacité d'anticipation dans la réalisation du texte et celles qui sont d'ordre linguistique, c'est-à-dire syntaxiques, sémantiques ou pragmatiques.

Le corpus dont nous disposons en 2018 mettait en évidence le rôle des trois opérations cognitives dans l'acquisition des connecteurs. Les difficultés repérées ont été classées selon qu'elles relevaient des stades cognitifs de la planification textuelle, de la maîtrise syntaxique, de la compétence sémantique ou de l'orthographe. Enfin, ce regard qualitatif sur le corpus a permis de postuler que les difficultés purement textuelles ne tenaient pas obligatoirement du fait que le français était une langue étrangère. Ce, par opposition aux difficultés syntaxiques (place du connecteur dans la phrase), sémantiques (faux-sens) et aux fautes d'usage.

Plus précisément, la classification des connecteurs qui a guidé l'étude de 2018 s'inspirait de celle de Paolacci et Favart (2010 : 119). Dans une étude sur l'usage des connecteurs textuels par les enfants français en classe de sixième, les autrices avaient dressé une première liste présentant les connecteurs majoritairement utilisés dans le récit afin de décrire les relations discursives les plus communes telles que la succession, la temporalité, la cause et la conséquence. Nous remarquons déjà que cette liste (M) ne recouvrait que les relations textuelles résultant principalement d'opérations cognitives de liage quand tous les autres connecteurs constituaient une autre liste (M') prêtant à des opérations de structuration plus ambitieuses, telles que celles d'empaquetage ou de balisage.

À dessein d'introduire l'analyse quantitative que nous présenterons par la suite, nous retiendrons certains des points que l'étude de 2018 a mis en exergue :

- Plus le niveau de français des apprenants de l'échantillon était faible à l'origine, plus ces derniers cantonnaient leur usage à la même liste que les enfants français de l'étude de Paolacci et Favart (2010).

- Les progrès linguistiques des étudiants au long de l'année allaient de pair avec la faculté d'emploi des connecteurs de la deuxième liste (M', plus fréquents dans les textes de la fin d'année universitaire)
- Les erreurs dans les emplois des marqueurs de la liste M relevaient de difficultés fondamentalement vissées à la maîtrise du français et à ses structures syntaxiques.
- Les erreurs propres aux usages de connecteurs de la liste M' tenaient de difficultés locales (transferts sémantiques négatifs du norvégien au français, fautes d'orthographe...)

Quand cette première étude nous permet d'affirmer qu'il y a un lien entre la maîtrise générale en français de l'apprenant et son emploi des connecteurs, il nous reste à préciser les points 2, 3 et 4 formulés dans l'introduction, pour une considération documentée de l'emploi des connecteurs au prisme de la richesse lexicale en L2. Pour ce faire, la fréquence et la variété d'emplois se sont imposées en critères d'évaluation de la maîtrise des connecteurs. Ces paramètres participent d'un examen quantitatif que nous avons mené auprès de 21 étudiants norvégiens en français L2.

4. Profilage des emplois de connecteurs par les apprenants norvégiens de français L2

Le présent travail quantitatif est une étude exploratoire qui vise à identifier les tendances dans l'usage des connecteurs par les apprenants norvégiens de français L2. Le but en est de montrer la totalité des connecteurs employés dans des productions écrites d'apprenants, ainsi que la fréquence d'emplois de ces connecteurs. Ce profil quantitatif sera ensuite analysé à la lumière des conclusions de l'article de Foucher-Stenkløv (2018). Nous chercherons à voir si l'utilisation des connecteurs, globale et individuelle, est corollaire aux opérations cognitives de planification textuelle.

4.1. Participants, base de données et méthode

Les données de l'étude sont issues de textes produits par 21 étudiants norvégiens inscrits en cours annuel universitaire de français en France. Il s'agit ainsi de productions d'apprenants en contexte d'immersion. Au début de l'année scolaire, les étudiants ont passé un test de positionnement en français (eLAO). Le score global moyen est de 39,5 %. Pourtant, les scores individuels varient de 17% à 56%, ce qui atteste d'une variation considérable des niveaux de maîtrise au début des études. Au moment du test, 12 participants avaient atteint un niveau A2 et 6 un niveau B1, tandis que 3 étudiants se trouvaient au niveau A1. Les textes étudiés

sont des rapports de stage, rédigés à la maison après environ six mois d'études en France et soumis en version numérique.

On notera au passage une réserve méthodologique : les textes ont été produits six mois après les tests de niveau. Ceci laisse imaginer une progression en langue et, notamment, en richesse lexicale, dans la situation d'immersion que vivaient les étudiants, ainsi que des rythmes de progression variables d'un apprenant à l'autre. On pourrait en effet imaginer que les étudiants évalués à un niveau de maîtrise plus faible au départ connaissent la progression la plus importante durant le laps de temps écoulé avant leur production.

Pour chaque texte, et en nous basant sur la définition de Maingueneau et Pellet (2005), nous avons manuellement répertorié tous les connecteurs employés et compté le nombre d'occurrences de chacun de ces connecteurs. Cela nous a donné un aperçu de la diversité des connecteurs utilisés ainsi que de leur taux de récurrence. Notons que nous avons exclu *et* de notre recherche en raison de sa polyvalence (usage très fréquent pour coordonner deux mots ou syntagmes sans que l'emploi relève de la planification textuelle).

Afin d'établir une mesure de la diversité lexicale générale des textes, nous avons calculé le ratio type-token (RTT) de chaque production à l'aide du logiciel mis à disposition sur le site Lextutor.ca (VocabProfilers > Compleat, French). Le RTT correspond à la division du nombre de mots *différents* par le nombre *total* de mots dans un texte. Ce résultat est une valeur entre 0 et 1, où 1 indique la non-répétition parfaite dans le texte tandis que 0 indique une répétition infinie. Ces deux valeurs sont certes hypothétiques, mais on retient que plus la valeur s'approche de 1, plus il y a variabilité lexicale. Plus la valeur s'approche de 0, plus il y a répétition lexicale.

Le RTT est critiqué pour sa vulnérabilité aux corpus de textes de longueurs variables. Un texte long se prête naturellement plus à la répétition lexicale qu'un texte plus court si l'on considère, par exemple, la répétition des auxiliaires *être* et *avoir* ou le répertoire des prépositions. Ainsi, un test qui ne considère pas suffisamment cette variabilité risque de surestimer la richesse lexicale dans un texte court et de sous-estimer celle d'un texte plus long. Les textes de notre corpus variant en longueur, nos résultats doivent être traités avec une certaine réserve. Notre objectif ne concerne toutefois pas la richesse lexicale textuelle de nos participants en tant que telle, mais l'établissement d'un lien entre le lexique en général et l'emploi des connecteurs dans un texte particulier.

Parallèlement au RTT et suivant le même modèle de calcul, nous avons cherché à déterminer la richesse d'emplois de connecteurs dans chacun des textes en divisant le nombre de connecteurs différents utilisés dans un texte par le nombre total

d'occurrences de connecteurs dans ce texte. Nous appelons cette mesure le *RTT connecteurs*. Notons que la valeur du *RTT connecteurs* pourrait atteindre la valeur 1 si un participant introduit des connecteurs dans son texte, mais ne les utilise qu'une seule fois.

4.2. Résultats

Dans le corpus entier, nous avons répertorié 916 occurrences de 51 connecteurs différents. Les connecteurs les plus utilisés sont *mais* (160 occurrences), *comme* (107 occurrences) et *donc* (80 occurrences). Les connecteurs *effectivement*, *d'une part*, *d'autre part*, *certes* et *pendant que* ne sont utilisés qu'une seule fois chacun. La Figure 1 (Voir note une¹) montre la distribution des connecteurs répertoriés.

Voyons maintenant l'emploi des connecteurs relatif à chaque texte. En moyenne, les textes du corpus comptent 1388 mots, avec une variation importante (de 835 à 2129 mots). La richesse lexicale évaluée avec le RTT varie de 0,26 à 0,46, obtenant un score moyen de 0,35. Les participants ont utilisé 17,8 connecteurs différents en moyenne (soit entre 12 et 29), mais le nombre d'occurrences varie de 19 à 91 avec une moyenne de 43,6. Le score *RTT connecteurs* moyen est ainsi de 0,43 (minimum = 0,27, maximum = 0,72).

Afin d'évaluer la relation entre l'emploi des connecteurs et le niveau de maîtrise des participants ainsi que la richesse lexicale de leurs textes, nous avons effectué des analyses de corrélation (Pearson's *r*). Ces analyses ont révélé une corrélation positive significative entre le nombre total de mots des textes et le nombre de connecteurs différents utilisés ($r = 0,65$, $p = 0,001$), indiquant que les participants qui écrivaient les textes les plus longs utilisaient aussi le plus de connecteurs différents. Ensuite, nous avons trouvé une corrélation positive significative entre le score de maîtrise des participants et le nombre de connecteurs différents utilisés dans leurs textes ($r = 0,52$, $p = 0,02$), ce qui indique que les participants ayant les plus hauts niveaux de maîtrise utilisaient davantage de connecteurs que ceux ayant un niveau plus faible. Finalement, il y avait une corrélation positive significative entre la richesse lexicale globale (RTT) des textes et la diversité de connecteurs employés (*RTT connecteurs*) ($r = 0,54$, $p = 0,002$), indiquant que les étudiants démontrant globalement une plus grande diversité lexicale dans leur texte, diversifiaient davantage leur usage des connecteurs. En revanche, il n'y avait pas de corrélation significative entre le score de maîtrise et le *RTT connecteurs*. Ceci veut dire qu'il n'y a pas de relation entre le niveau de maîtrise d'un participant et le nombre de récurrences de chacun des connecteurs inclus dans son texte. Afin de mieux expliquer ce dernier fait, nous étudierons de plus près le profil de quatre participants, présenté dans le Tableau 1 (voir note deux²). Ils ont été

sélectionnés selon leur niveau de maîtrise (soit A1, soit B1) et selon le score *RTT connecteurs* de leur texte (soit < 0,33, soit > 0,60).

Les participants C3 et P16, évalués à un niveau A1, ont respectivement utilisé 14 et 12 connecteurs différents. Les participants U21 et E5 ont obtenu un niveau B1. Ils ont respectivement recouru à 28 et 21 connecteurs différents. Conformément à ce que montrait l'analyse de corrélation, les participants de niveau B1 ont utilisé plus de connecteurs différents que les participants de niveau A1. Les *RTT connecteurs* des participants C3 et U21 totalisaient respectivement 0,29 et 0,31. Les 14 différents connecteurs du participant C3 sont apparus 48 fois dans son texte, tandis que le participant U21 s'est servi de ses 28 connecteurs 91 fois. Le tableau montre le profil d'emplois, où, chez les deux participants, la plupart des connecteurs ont été utilisés à plusieurs reprises. Les scores *RTT connecteurs* des participants P16 et E5 affichaient respectivement 0,63 et 0,72. Dans le texte de P16, il y avait 19 occurrences au total, avec peu de répétitions - 2/3 des connecteurs n'y ont été utilisés qu'une seule fois. Chez E5, où on comptait 21 occurrences de connecteurs, la répétition est encore plus faible. 4/5 des connecteurs n'apparaissent qu'une seule fois. Le niveau de maîtrise semble ainsi associé au répertoire de connecteurs connus, tandis que la variété des recours aux connecteurs dont un locuteur dispose dans son lexique mental, doit dépendre d'autres facteurs.

5. Remarques conclusives

À la croisée des résultats de l'approche qualitative de Foucher-Stenkløv (2018) et de l'étude quantitative que nous venons de présenter, nous nous livrons aux observations conclusives suivantes :

Les travaux déjà mentionnés de Paolacci et Favart (2010 :119) dressaient une liste des connecteurs les plus utilisés par des locuteurs natifs en classe de sixième. Parmi les 11 connecteurs de cette liste, 7 sont enregistrés comme étant employés par les participants à notre étude quantitative. Les quatre exclus sont *et*, *quand*, *tout à coup* et *soudain*. *Et* n'a pas fait partie de notre recherche en raison de sa polyvalence en tant que connecteur, qui n'a pas toujours à voir avec la planification textuelle. Hormis le fait qu'ils aient pu malencontreusement échapper au répertoire manuel, les trois autres connecteurs sont probablement absents des textes des étudiants en raison de leur rôle de connecteurs temporels dans la narration. Or, les productions de notre corpus étaient de nature plus argumentative que narrative. En dehors de ces quatre cas, on relèvera que les 7 connecteurs qui restent s'inscrivent, en termes de fréquence globale d'utilisation, dans le tiers des connecteurs les plus employés par les apprenants, avec *mais* et *donc* aux premières

et troisième place, puis, en ordre décroissant jusqu'à la seizième place, *parce que*, *alors*, *après*, *car* et *puis* (voir figure 1). Ceci nous permet d'avancer que l'emploi des connecteurs par les locuteurs adultes L2 correspond partiellement à celui des jeunes locuteurs natifs. On fera ici le lien avec les travaux de Zufferey et Gygax (2020b) sur la corrélation entre le recours aux connecteurs dans les modes de communication oraux et écrits et la fréquence de ces mêmes connecteurs par rapport à ceux qui n'apparaissent que dans l'un des deux modes.

Les 7 connecteurs mentionnés s'affilient tous à l'opération cognitive de liage dans le processus de structuration textuelle. Ceci signifie qu'ils relient des segments phrastiques à un niveau local. Selon nos calculs, environ 43% des emplois de connecteurs dans l'ensemble des textes de nos 21 apprenants sont distribués entre ces 7 connecteurs. Si l'on observe facilement que ces connecteurs totalisent le plus de récurrences dans le corpus, on sait aussi que tous les participants s'en servent. De là, on peut aisément suggérer une surutilisation de ces connecteurs de liage pour des opérations cognitives plus exigeantes telles que l'empaquetage et le balisage, au détriment de connecteurs plus adaptés et plus précis.

Parmi tous les connecteurs répertoriés dans le corpus (voir figure 1), seuls 1/5 relèvent du processus du liage. Or, nous avons vu que 7 sont en tête du classement en termes de fréquence et totalisent, à eux seuls 43% des emplois. Ceci signifie que 4/5 des connecteurs utilisés dans l'ensemble du corpus comptabilisent 57% des emplois. Il s'agit des connecteurs dédiés à l'empaquetage et au balisage dans la structuration textuelle. On comprend vite qu'ils ne sont pas systématiquement employés. Certains sont même sous-utilisés. On peut concevoir que leur rareté tienne du champ sémantique limité qu'ils peuvent couvrir (*autrement dit*, *en premier lieu...*). On peut aussi relever que certains expriment des relations logiques complexes et subtiles pour lesquelles la langue norvégienne n'a pas d'outil de connexion aussi précis ou aussi utilisé. On pense ici à *certes*, par exemple. Enfin - à l'instar de ce même *certes* - quelques connecteurs rarement employés appartiennent à un registre de langue écrit et formel auquel les apprenants sont relativement peu exposés. Au-delà du contexte norvégien, ces résultats vont dans le sens de ceux de Degand et Hadermann (2009) et Tapper (2005).

En raison de leur polysémie, les connecteurs de liage, définis chez Adam (1992) et répertoriés dans une liste non exhaustive, sont employés par tous les apprenants, tous niveaux confondus. Ce qui, concernant les connecteurs, différencie deux productions d'apprenants de niveaux différents, c'est la récurrence d'un nombre limité de connecteurs de liage pour l'apprenant débutant par opposition à la variation lexicale déployée par un apprenant de niveau avancé. On voit ainsi, sur pièces, que dans deux productions avoisinant les 2000 mots, l'apprenant C3

de notre étude n'a eu recours qu'à 14 connecteurs pour établir 48 instances de relations différentes. 35 de ces relations ont été créées par des connecteurs de liage, soit 73%. Par opposition, l'apprenant U21, évalué au niveau B1, s'est servi de 28 connecteurs pour décrire 91 instances de relations dont 51 (56%) sont établies grâce à des connecteurs de liage.

Issus de deux regards sur la problématique de l'usage des connecteurs français par les apprenants norvégiens, ces résultats confortent ceux d'autres études menées auprès d'autres publics d'apprenants L2 et présentées plus tôt. Ils nous invitent à conclure sur le défi pluridimensionnel - lexical, pragmatique, cognitif - que pose l'acquisition des connecteurs dans le contexte L2. L'exposition à la langue orale et écrite, l'appropriation des registres et l'appréhension de rapports logiques en L2 pour laquelle la L1 n'a pas toujours d'outil, sont autant de pistes d'investigations auxquelles cette première étude exploratoire nous donne aujourd'hui accès.

Bibliographie

- Adam, J.M. 1992. *Les textes, types et prototypes. Récit, description, argumentation et dialogue*. Paris : Nathan.
- Cain, K., Nash, H.M. 2011. « The influence of connectives on young readers' processing and comprehension of text ». *Journal of Educational Psychology*, n° 103(2), p. 429-441.
- Degand, L., Sanders, T. 2002. « The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2 ». *Reading and Writing*, n°15(7-8), p. 739-757.
- Degand, L., Hadermann, P. 2009. *Structure narrative et connecteurs temporels en français langue seconde*. In : *La langue en contexte*. Actes du colloque « Représentations du sens linguistique IV », Helsinki 28-30 mai 2008 ». Helsinki : Société néophilologique, p.19-34.
- Evers-Vermeul, J., Sanders, T. 2009. « The emergence of Dutch connectives; how cumulative cognitive complexity explains the order of acquisition ». *Journal of Child Language*, n° 36(4), p. 829-854.
- Favart, M. 2005. « Les marques de cohésion : leur rôle fonctionnel dans l'acquisition de la production écrite de texte ». *Psychologie française*, n° 50(3), p. 305-322.
- Foucher-Stenklov, N. 2018. « Repérage des difficultés des apprenants norvégiens à utiliser les marqueurs de relations discursives français ». *Synergies Pays scandinaves*, n° 13, p. 91-103. [En ligne] : http://gerflint.fr/Base/Paysscandinaves13/foucher_stenklov.pdf [consulté le 15 avril 2022].
- Maingueneau, D., Pellet, E. 2005. *Les notions grammaticales au collège et au lycée*. Paris : Belin Education.
- Paolacci, V., Favart M. 2010. « Traitement des marques de cohésion par les jeunes scripteurs : l'utilisation de la ponctuation et des connecteurs à l'entrée en sixième ». *Langages*, n° 177, p. 113-128.
- Tapper, M. 2005. « Connectives in advanced Swedish EFL learners' written English - preliminary results ». *The Department of English: Working papers in English Linguistics*, n° 5, p. 116-144.
- Wetzel, M., Zufferey, S., Gyga, P. 2020. « Second language acquisition and the mastery of discourse connectives: Assessing the factors that hinder L2-learners from mastering French connectives ». *Langages*, n° 5(3), article 35.

Zufferey, S., Gygax, P. 2017. « Processing connectives with a complex form-function mapping in L2. The case of French « en effet » ». *Frontiers in Psychology*, n° 8, article 1198.

Zufferey, S., Gygax, P. 2020a. « Do teenagers know how to use connectives from the written mode? ». *Lingua*, n° 234, article 102779.

Zufferey, S., Gygax, P. 2020b. « « Roger broke his tooth. *However*, he went to the dentist »: Why some readers struggle to evaluate wrong (and right) uses of connectives ». *Discourse Processes*, n° 57(2), p. 184-200.

Notes

1. Figure 1 : https://drive.google.com/file/d/1H2euXJnnLcBULxmaH7rybYZ78bk25Lhr/view?usp=share_link [consulté le 15 avril 2022].

2. Tableau 1 : https://drive.google.com/file/d/10QRL20uARLxvXNV1MCdNvlyv3HtfgO8L/view?usp=share_link [consulté le 15 avril 2022].



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Interprétation du gérondif français par les apprenants norvégiens

Nelly Foucher Stenklov

NTNU, Norvège

nelly.stenklov@ntnu.no

<https://orcid.org/0000-0003-1636-5859>

Eirik Hvidsten

NTNU, Norvège

Eirik.hvidsten@ntnu.no

Résumé

La présente étude exploratoire porte sur la saisie des relations établies entre la prédication gérondivale et la phrase matrice par des apprenants norvégiens du français L2. Dépourvu d'équivalent syntaxique norvégien, le gérondif français exige une lecture de l'implicite que Halmøy (2003) a tenté d'éclairer dans une proposition d'organisation typologique. À partir de tests de traduction, nous observons que les solutions des apprenants ne suivent pas le modèle typologique de Halmøy mais laissent deviner des défis et des tendances d'interprétation qui inviteront ultérieurement à une révision plus didactique de la question du gérondif.

Mots-clés : gérondif, interprétation, typologie de Halmøy, français L2, norvégien

Interpretation of the French *gérondif* by Norwegian learners

Abstract

This exploratory study examines the relationship between the predication of the French *gérondif* and the matrix clause seen through the lense of Norwegian learners of L2 French. Devoid of any syntactic counterpart in Norwegian, the semantic interpretation of the French *gérondif*, unspecified in isolation, depends on its relation to the matrix clause, as described typologically in Halmøy (2003). From our translation tests, we notice that the solutions proposed by the Norwegian learners of French do not follow Halmøy's typological model but suggest challenges and interpretative tendencies that will at a later stage lay the foundation for a didactic revision of the question of the French *gérondif*.

Keywords: French *gérondif*, interpretation, Halmøy's typological model, L2 French, Norwegian

Introduction

Le présent article offrira un regard sur la question du gérondif français au prisme de la saisie de son bagage sémantique par des apprenants norvégiens de niveau A2/B1. En effet, le gérondif est une prédication syntaxiquement réduite et implicitement attachée à la phrase matrice qui n'a pas d'équivalent syntaxique norvégien. Dans la foulée d'un travail sur les constructions détachées (Foucher Stenklov, Hvidsten, 2021) confortant la pluralité des lectures générées par le caractère fondamentalement implicite de telles formes auxquelles s'affilie le gérondif (Havu, Pierrard, 2018), nous soumettrons la question de l'emploi du gérondif à une réflexion sur l'expression des relations logiques et circonstancielles dans les deux langues française et norvégienne.

Pour ce faire, une vingtaine d'étudiants norvégiens ont été amenés à choisir des options de traductions norvégiennes de phrases françaises utilisant le gérondif. À partir des résultats obtenus et sur la base d'une version simplifiée de la typologie sémantique que Halmøy a proposée concernant le gérondif (2003), nous nous attacherons à établir une hiérarchie d'accessibilité des nuances circonstancielles - temps, moyen, condition, concomitance, hyponymie - implicitement véhiculées par le gérondif.

1. Description de la construction gérondivale

Forme non-finie du verbe, le gérondif présente toutefois des propriétés du verbe fini, dont la plus importante est sa capacité valencielle qui lui permet d'exprimer les mêmes arguments internes que ses contreparties verbales finies (Helland, 2013 ; Nádvorníková, 2013). L'argument externe, par contre, est sous-entendu et contrôlé par un élément extérieur à la construction gérondivale, normalement le sujet de la phrase matrice. C'est précisément cette configuration, sujet non-exprimé mais prédicat complet, qui rend le gérondif capable d'exprimer une prédication seconde sémantiquement chevillée à la prédication principale. Cette dernière, représentée syntaxiquement par la phrase matrice, constitue donc l'ancrage syntactico-sémantique pour le gérondif. Comme Halmøy (2003), Kleiber (2011) et Nádvorníková (2013) le soulignent, le gérondif est en lui-même non seulement syntaxiquement dépendant de la phrase matrice mais également sémantiquement non-marqué en isolation. En effet, même si le gérondif a déjà une valeur sémantique interprétable à partir de ses composants internes, c'est l'association à la prédication principale qui lui accorde sa sémantique intégrale, comme l'illustre cet exemple :

- (1) Mon frère s'est blessé en glissant dans la salle de bain.

La question de son interprétation devient alors d'autant plus cruciale, notamment quand des apprenants étrangers adultes, privés du capital intuitif des natifs, doivent faire appel aux outils linguistiques mis à leur disposition. Le fonctionnement du gérondif est ainsi tributaire d'une relation entre la situation processuelle qu'il décrit et celle de la phrase matrice. Halmøy (2003) dissèque cette relation en proposant une typologie tripartite que nous reprendrons pour sa relative simplicité d'application dans l'analyse de nos tests. À ce titre, nous adapterons également quelques termes employés par Halmøy, notamment le terme de *verbe régissant* (VR), qui renvoie au verbe matrice dans la prédication principale, et *syntagme gérondival* (SG), qui fait référence à la construction gérondivale dans son ensemble.

Dans sa typologie tripartite, Halmøy (2003 : 91-106) dégage d'abord un premier type qui n'a que la fonction de repère temporel (RT). Ensuite, elle propose deux types qui dépassent l'apport purement temporel. Le premier véhicule soit un sens de moyen, soit un sens logique de cause ou de condition tandis que le dernier exprime une relation de concomitance. Nous donnerons un aperçu bref de ces trois types dans les sous-sections suivantes.

1.1. Le gérondif repère temporel (RT)

Ce premier type, véhiculant un sens purement temporel, comporte souvent un VR perfectif de perception comme *voir*, *entendre*, *apercevoir*, *remarquer* ou bien un verbe psychologique comme *comprendre*, *se rendre compte* etc. Le verbe gérondival est très souvent un verbe de déplacement du type *entrer/sortir*, *approcher/s'éloigner*, *arriver/partir*. Le gérondif sert à établir une référence temporelle pour la phrase matrice. Il y a normalement chevauchement entre le temps du VR et le gérondif.

(2) En entrant dans la salle, il s'est rendu compte qu'il avait oublié son ordinateur.

Comme on peut le voir dans cet exemple, le SG constitue un repère temporel pour le VR, plus ou moins équivalent à une subordonnée adverbiale introduite par *quand* : *Quand il entrait dans la salle, il s'est rendu compte qu'il avait oublié son ordinateur.*

1.2. Configuration A

Ici, le gérondif passe d'une relation purement temporelle à une relation de dépendance, même si elle a toujours une valeur temporelle. Ce type de gérondif peut avoir trois valeurs sémantiques (ou « colorations » dans la terminologie propre

à Halmøy), soit la condition, la cause ou le moyen. Pour ce qui est de la condition, Halmøy souligne qu'elle se combine facilement avec une construction dénotant une possibilité, exprimée souvent par *pouvoir*, mais également par un verbe au conditionnel.

(3) En travaillant plus vite, on peut rendre l'article avant samedi.

(4) En courant, elle aurait rattrapé le bus.

Ici, le gérondif entre dans le domaine de relations logiques, la condition étant normalement exprimée par une subordonnée adverbiale introduite par le subordonnant *si* : *Si on travaille plus vite, on peut rendre l'article avant samedi*. En contraste, la cause est encore plus étroitement liée à la notion de temps :

(5) Les deux voleurs se sont mis à courir en voyant les policiers arriver.

Ce fait est illustré par la possibilité de transformer le SG en une subordonnée introduite soit par *parce que*, soit par *quand* : *Les voleurs se sont mis à courir quand / parce qu'ils ont vu les policiers arriver*. En contraste, le moyen, constituant l'usage typique du gérondif, n'a pas de subordonnée équivalente. Il comporte normalement un VR qui dénote soit la possibilité ou le résultat, soit une idée d'effort ou d'intention :

(6) Soline a perdu 10 kilos en mangeant de la salade.

(7) Thomas cherche à s'enrichir en investissant en cryptomonnaie.

Halmøy évoque également un sous-type de la catégorie A, appelée A'. Ce type de gérondif est marqué par un VR abstrait accompagné par un SG concret qui spécifie l'action du VR. Sémantiquement, le sens du gérondif constitue la réalisation concrète de l'événement abstrait décrit par la phrase matrice.

(8) César a joué le tout pour le tout en traversant le Rubicon.

Comme cette phrase l'illustre, l'événement abstrait, exprimé par le prédicat *jouer le tout pour le tout*, est concrétisé par le SG, *en traversant le Rubicon*.

1.3. Configuration B

Halmøy considère cette catégorie comme exprimant une relation de concomitance. Il s'agit de deux actions verbales qui ont lieu en même temps sans l'implication de bornes aspectuelles.

(9) Il a travaillé en mangeant.

Cette relation de simultanéité peut être exprimée par la coordination : *Il a travaillé et il a mangé*, configuration pas possible pour les catégories RT et A. On peut aussi noter qu'en raison de la concomitance exprimée par ce type de gérondif, le VR et le verbe du SG peuvent facilement être inversés. Prenant la phrase en (9) comme point de départ, on obtiendra alors la phrase suivante :

(10) Il a mangé en travaillant.

S'il est possible qu'un tel inversement change les nuances sémantiques de la phrase originale, il ne s'agit pas de différences énormes. Ce type d'inversement ne serait pourtant normalement pas possible pour les gérondifs du type RT et A sans rendre la phrase sémantiquement déviante ou même incompréhensible.

Pour finir, Halmøy présente un sous-type de la configuration B appelé *B'*, qui véhicule un sens d'hyponymie vis-à-vis du VR. Ce dernier constitue soit un verbe de mouvement ou de déplacement, soit des verbes sémantiquement apparentés à *dire*. Le SG, lui, exprime la manière de l'action verbale présentée par le VR.

- (11) a. Il est entré en courant.
b. Il monte la colline en grim pant.

Il est intéressant de noter que nous avons ici une différence marquée entre une langue comme le français et une langue comme le norvégien. En français, l'information de direction est normalement encodée dans les verbes de mouvement. En norvégien (ou en anglais), cette information est normalement représentée par une particule verbale, alors que la manière est exprimée directement par le verbe. Une traduction naturelle en norvégien des phrases en (11) serait :

- (12) a. Han løp inn.
b. Han klatrer opp fjellet.

On peut constater que la direction est exprimée par les particules *inn* et *opp*, respectivement. Ces différences marquent la distinction entre langues à cadrage verbal telles que le français et langues à cadrage satellitaire, comme le norvégien.

1.4. Remarques théoriques et prédictions

Concrètement, la relation entre les prédications principale et gérondivale suppose un sujet toujours identique et se pare d'un sens circonstanciel dont l'interprétation est parfois en proie à l'ambiguïté. Voici certaines de ces finesses qui nous amènent à nuancer la typologie de Halmøy et laissent émerger les hypothèses de notre enquête :

A) Parallèlement au sujet unique, les prédications principale et gérondivale peuvent afficher des processus contemporains. La typologie du gérondif que propose

Halmøy inscrit le repère temporel, la concomitance, l'hyponymie et la manière dans des catégories délimitées quoique les occurrences qui les expriment obéissent à ce même critère de contemporanéité.

- (13) Ma sœur a oublié son parapluie (x) en quittant le bar (y). (Repère temporel)
- (14) Mon frère prend sa douche (x) en chantant (y). (Relation de concomitance)
- (15) Ma sœur a répondu au voisin (x) en criant (y). (Relation d'hyponymie)
- (16) Mon prof a expliqué la structure des phrases françaises (x) en dessinant des arbres syntaxiques (y). (Relation de moyen/manière)

Il est probable qu'en raison de l'effort de traitement cognitif requis, l'interprétation de ces énoncés par des apprenants étrangers soit dirigée par les seules considérations de simultanéité. À celles-ci, s'ajoute cependant la question cruciale de l'aspect qui fait la différence entre un chevauchement intégral et un chevauchement partiel des processus. On se demande effectivement si le bornage à gauche n'est pas largement négligé par les apprenants qui opéreraient alors majoritairement, dans le traitement de (13-16) et des occurrences qui leur ressemblent, pour l'interprétation de simultanéité fournie par *mens* par exemple.

B) Comme le souligne Kleiber (et Flaux et Moline, 2009, avant lui), l'interprétation de « manière » du gérondif est souvent privilégiée parce que *la prédication qui l'accueille dispose d'une place ou case « manière » que le syntagme gérondival peut venir saturer pour former une prédication complexe cohérente.* (2011 :121). Or cette interprétation n'est pas sans poser des problèmes. Les deux exemples donnés par Kleiber prêtent-ils à une saisie circonstancielle de manière ?

- (17) Paul parle en bafouillant.
- (18) Paul se rase en chantant.

Halmøy choisit d'écarter des occurrences comme (18) du champ de la manière. Nous nous demandons toutefois si la compréhension des apprenants étrangers ne la situe pas avec (17) dans une acception plus large de la notion de manière qui pourrait, à tort ou à raison, être traduite par *ved å* (préposition + introducteur d'infinitif).

C) Dans les cas où la relation entre gérondif et prédication première est plus logique que temporelle, on avancera que l'interprétation de manière est préférée à celle de cause ou de condition. Kleiber (2011) défend une définition large de la manière selon laquelle toute prédication peut véhiculer un sens de manière quand elle est mise au gérondif. Il explique à cet effet que le gérondif constituerait *une forme d' « avec » du verbe*. La circonstance de manière a, en vérité, peu de modes d'expressions en français : soit le syntagme prépositionnel (*avec...*), soit le

gérondif, expression consacrée, mais qui recèle une dose d'ambiguïté en ce qu'elle peut véhiculer d'autres types de relations sémantiques. La subordonnée avec verbe fini est limitée au cas de *sans que*.... Par opposition, le norvégien a recours à la subordonnée infinitive introduite par *ved å* qui ne laisse pas de doute sur le sens de moyen/manière qu'elle véhicule. Ceci peut nous amener à prévoir le mal qu'auront les apprenants norvégiens à accepter que, contrairement aux alternatives sémantiquement explicites de leur langue maternelle, le gérondif exige un fin décodage circonstanciel pour être saisi et ne corresponde pas mot pour mot à une solution de traduction. En conséquence, nous pensons que l'interprétation de la cause (par *fordi*, *ettersom* ou *siden* dans notre test) ou de condition (par *om* ou *hvis*) demande un effort de traitement tel que la traduction par *ved å* - exprimant une relation de manière/moyen - sera privilégiée par les étudiants pour les items suivants initialement déterminés comme respectivement porteurs de cause ou de condition :

(20) Mon ami s'est brûlé en posant la main sur la plaque électrique.

(21) Mes étudiants comprendraient mieux la culture française en écoutant France-Inter.

D) Notre dernière prédiction s'inscrit plus dans le domaine de la forme que du sens. En norvégien, certaines structures usuelles expriment implicitement les relations logiques et temporelles qui sont établies avec le gérondif français. Ces constructions de phrases sont, syntaxiquement, dépourvues d'adverbial. Comme l'illustrent les exemples respectivement commentés ci-dessous, on pense ici au participe présent (fonctionnement comme attribut d'un syntagme nominal), à la coordination par *og* entre deux propositions et aux verbes prépositionnels.

(21) Mon amie est partie en boitant. / Venninen min fór **haltende** ut. (**boitant**)

(22) Mon frère prend sa douche en chantant. / Broren min **dusjer og synger**. (**se douche et chante**)

(23) Mon oncle a quitté le magasin en courant. / Onkelen min **løp ut av butikken**. (**?a couru hors de la boutique**)

En raison de sa proximité morphologique avec le gérondif français, on prédira que le participe présent sera la forme que les apprenants choisiront en priorité parmi ces trois options, contrairement aux préférences du panel de contrôle qui privilégie dans les cas donnés les structures de coordination et - par-dessus tout, les verbes prépositionnels - plus usuels en norvégien.

2. Aptitude des apprenants norvégiens à comprendre les relations circonstancielles établies par le gérondif français

2.1. Description du test

Comme nous l'avions fait dans Stenkløv, Hvidsten (2021), nous porterons ici notre attention sur les possibles traductions des structures françaises en norvégien. La construction gérondivale n'existe pas en norvégien. En revanche, on emploie parfois le participe présent qui lui est morphologiquement apparenté mais n'assure pas de fonction adverbiale. La traduction mot pour mot n'est ainsi pas possible. Le traducteur est en proie à une alternative d'options que, conséquemment aux observations de Halmøy et aux conseils d'un groupe contrôle, nous avons réparties en six catégories de structures norvégiennes correspondant chacune à une des relations sémantiques circonstancielles suivantes : Le repère temporel, la relation de condition, la relation de manière, la relation de cause, la relation de concomitance, la relation d'hyponymie.

Ce que nous cherchons à découvrir ici concerne la capacité des apprenants à saisir le contenu sémantique du gérondif. Nous avons ainsi proposé un test à choix multiples où chacune des options à cocher correspond à une traduction possible de l'occurrence donnée en français. Quoique chaque option véhicule un sens circonstanciel précis, il arrive que plusieurs options aient été préalablement définies comme valables. L'ordre des propositions n'est jamais le même. Voyons un exemple d'item du test :

(24) Ma sœur a oublié son parapluie en quittant le bar.

Pour la phrase ci-dessus, choisir la traduction la plus fidèle.

Vous pouvez proposer plusieurs réponses.

- a. Søsteren min glemte paraplyen fordi hun forlot baren.
- b. Søsteren min glemte paraplyen da hun forlot baren.
- c. Søsteren min glemte paraplyen ved å forlate baren.
- d. Søsteren min glemte paraplyen mens hun forlot baren.

Dans le cas de l'item (24) le groupe de contrôle a proposé une alternative avec l'option c. en premier choix et l'option a., perçue comme concevable.

Le test comprend en tout 17 items. 22 étudiants de niveau B1 acquis y ont été soumis au début de l'automne 2022. Aucune introduction à la question du gérondif n'a été fournie. Le travail proposé sur le logiciel universitaire Nettskjema s'est fait individuellement sur un temps de 30 mn. En amont, un groupe de contrôle de trois experts a sélectionné, pour chaque item, la réponse jugée la plus sémantiquement proche de l'original. Nous confronterons cette sélection - mise en caractères gras

et soulignée dans le tableau 1 - aux choix des apprenants. La possibilité de choix multiples explique que certains items obtiennent plus de 100%.

Relations selon Halmøy (2003)	Traductions du gérondif Phrases Françaises	Sub. intr. par da	Sub. intr. par mens	Sub. intr. par om, hvis	Sub. intr. par fordi siden, ettersom	Construction infinitive avec ved å	Participe présent -ende	Coordination des phrases avec og	Verbes prépositionnels
Repère temporel	Ma sœur a oublié son parapluie en quittant le bar.	86%	36%			4%			
	Ma mère a aperçu un rat en garant la voiture.	77%	77%						
Relation causale	Mon cousin a écrasé un rat en garant sa voiture.	73%	77%			4%			
	Mon ami s'est brûlé en posant la main sur la plaque électrique.	64%	9%		23%	50%			
	Mon neveu a perdu l'appétit en fumant 20 cigarettes par jour.	14%	4%		100%				
Relation de condition	Ma tante aurait certainement une meilleure santé en buvant moins d'alcool.			77%		54%			
	Mes enfants ont bien pris soin de leurs dents en mangeant peu de bonbons.			4%	45%	82%			
	Mes étudiants comprendraient mieux la culture française en écoutant France-Inter.			45%	4%	82%			

Relations selon Halmøy (2003)	Traductions du gérondif Phrases Françaises	Sub. intr. par da	Sub. intr. par <i>mens</i>	Sub. intr. par om, hvis	Sub. intr. par <i>fordi</i> <i>siden</i> , ettersom	Con- struction infinitive avec <i>ved</i> å	Participe présent -ende	Coordi- nation des phrases avec <i>og</i>	Verbes préposi- tionnels
Relation de moyen	Mon grand-père a perdu 15 kilos en mangeant de la salade.				14%	95%			
	Ma nièce est devenue milliardaire en vendant des apparte- ments de luxe.				9%	95%			
	Mon prof a expliqué la structure des phrases françaises en dessinant des arbres syntaxiques.		27%			91%			
Relation de concomi- tance	Mon frère prend sa douche en chantant.		95%						54%
	Mes cousins ont regardé un film en mangeant du pop-corn.	9%	82%					32%	
	<i>Mon père a garé sa voiture en écoutant les résultats du match à la radio.</i>	27%	95%					4%	
Relation d'hypo- ny-mie	Mon oncle a quitté le magasin en courant.						77%		68% (<i>fór løpende ut</i>)+ 50% (<i>løp ut</i>)
	Ma sœur a répondu au voisin en criant.		23%				82%		32%
	Ma copine est partie en boitant.		14%				82%		73%

Tableau 1

2.2. Analyse des résultats

Les analyses que nous proposerons maintenant sont menées au prisme de l'alternative de structures norvégiennes proposées comme traductions des relations circonstancielles des 17 items du test.

2.2.1. Relations traduites par *da*

Définie dans la « Referansegrammatikk » de Faarlund comme synonyme de *siden* ou *ettersom*, la conjonction norvégienne *da* recèle aussi et, en priorité, un sens de temporalité ponctuelle (Faarlund, 1997). Plus précisément, elle marque une borne à gauche de l'événement. Pour cette faculté de bornage, dans un registre de langue formel ou désormais un peu désuet, elle peut aussi suggérer une circonstance causale. Ces observations pourraient justifier les taux élevés que l'emploi de *da* enregistre dans les entrées concernant la temporalité et la cause dans notre test (63% en moyenne). Une forme d'ambiguïté de sens demeure alors et permet à l'apprenant de ne pas prendre le risque d'une interprétation trop précise.

En raison de sa valeur de borne, il est toutefois difficile d'accepter l'usage de *da* pour des expressions relevant de la concomitance. On le relève à deux reprises : à 9% pour traduire *Mes cousins ont regardé un film en mangeant du pop-corn*. Et à 27% comme solution à *Mon père a garé sa voiture en écoutant les résultats du match à la radio*. L'aspect borné est ignoré ici.

En revanche, *da* est utilisé à bon escient respectivement dans 86% et 77% des cas pour les deux items qui expriment des relations temporelles. Il constitue aussi la première option de réponse à deux des exercices portant sur la relation causale : 73% pour *Mon cousin a écrasé un rat en garand sa voiture*, et 64% pour *Mon ami s'est brûlé en posant la main sur la plaque électrique* conformément aux choix du groupe de contrôle, révélant que l'entre-deux sémantique produit par *da* est préférable (et préféré) à une expression purement causale (de type *fordi*), totalement exclue pour la première phrase donnée et choisie à 23% des cas pour la deuxième.

On comprend par ailleurs que les apprenants ont évité l'emploi de *da* pour décrire la relation causale de *Mon neveu a perdu l'appétit en fumant 20 cigarettes par jour*. La valeur bornée de *da* s'oppose effectivement au caractère répétitif de la prise de tabac. 14% des participants sont toutefois tombés dans le piège d'une préférence pour une forme d'expression temporelle.

2.2.2. Relations traduites par *mens*

En opposition aspectuelle à la conjonction *da*, *mens* crée un parallélisme parfait des contenus exprimés dans les propositions. Celui-ci ressort soit quand il permet d'opposer des actions ou des états (*Han er stor mens jeg er liten. / Il est grand alors que je suis petite.*), soit quand il relie deux événements dont les intervalles temporels coïncident parfaitement (*Han jobber mens jeg ser på TV. / Il travaille pendant que je regarde la télévision.*). Ces deux acceptions de la conjonction *mens* ne s'excluent pas mutuellement. Elles soulignent qu'à la simultanéité s'ajoute une nuance d'opposition et impliquent que *mens* soit parfois difficilement acceptable quand les situations décrites dans la prédication principale et seconde ne sont pas pragmatiquement réconciliables. Ainsi, la traduction par *mens*, que nous avons affichée comme premier choix pour exprimer la relation de concomitance et qui a été plébiscitée par les étudiants (92% des cas en moyenne), devient plus contestable quand elle est proposée pour traduire d'autres relations. Voyons sur pièces :

- Dans les deux items porteurs de relations temporelles, l'expression de l'aspect borné nous paraît primer sur celle de la contemporanéité. Par exemple, les phrases *Ma sœur a oublié son parapluie en quittant le bar* et *Ma mère a aperçu un rat en garand la voiture* mettent en scène des événements principaux ponctuels qui ne couvrent pas tout le temps de l'événement décrit au gérondif. Les 36% et 77% de choix de *mens* enregistrés pour chacune des entrées respectives laissent entendre que la simultanéité constitue une dimension circonstancielle saisie en priorité par les apprenants.
- Il est intéressant de noter que la relation de moyen exprimée dans la phrase française *Mon prof a expliqué la structure des phrases françaises en dessinant des arbres syntaxiques* est traduite par la conjonction *mens* à 27% (contre 91% optant pour *ved å*), option qui réduit le rapport instrumental du texte source à un lien de contemporanéité.
- Deux des trois relations causales et deux des trois relations d'hyponymie établies dans les phrases sources du test dévoilent des traductions par *mens* qui placent cette conjonction comme choix par défaut de l'expression de la relation circonstancielle. Dans les phrases causales, on peut critiquer le recours à *mens* pour lier les propositions des traductions de *Mon cousin a écrasé un rat en garand sa voiture* et *Mon ami s'est brûlé en posant la main sur la plaque électrique.* en arguant que la conjonction oppose les énoncés au gérondif aux énoncés principaux. *Mens* est néanmoins coché à 77% des cas pour le premier item donné et 9% pour le second. Plus étonnamment encore, *mens* est choisi à 23% des cas puis 14% pour traduire respectivement

Ma sœur a répondu au voisin en criant. et *Ma copine est partie en boitant.* La relation d'hyponymie est, par définition, tributaire d'une intégration de l'énonciation gérondive dans la prédication principale. Cette nécessité explique le recours approprié à un verbe prépositionnel norvégien (32% et 73%) ou à un participe présent (82% dans les deux cas). La conjonction *mens* n'est certes pas privilégiée par les apprenants mais les taux d'emplois donnés montrent qu'elle est globalement toujours dans la course, comme nous l'avions prédit en A).

2.2.3. Relations traduites par des conjonctions de condition (*om et hvis*), de cause (*ettersom, fordi et siden*) ou l'introducteur de proposition infinitive de moyen *ved å*

Les conjonctions de condition *om* et *hvis*, celles de cause *fordi*, *ettersom* et *siden* et l'introducteur de proposition infinitive de moyen *ved å* affichent des taux élevés dans la traduction des relations de condition des phrases suivantes :

- (25) *Ma tante aurait certainement une meilleure santé en buvant moins d'alcool.*
- (26) *Mes enfants ont bien pris soin de leurs dents en mangeant peu de bonbons.*
- (27) *Mes étudiants comprendraient mieux la culture française en écoutant France-Inter.*

On relèvera que la valeur de condition favorisée en amont par le groupe de contrôle est directement traduite par, respectivement, 77% puis 4% puis 45% des apprenants (soit, en moyenne, 42% des cas) contre 54% puis 82% puis 82% de traductions dénotant une valeur de moyen (soit 72% des cas).

L'emploi de *ved å*, véhicule d'un sens de moyen, est appliqué par les apprenants conformément aux prescriptions du groupe de contrôle dans les phrases suivantes :

- (28) *Mon grand-père a perdu 15 kilos en mangeant de la salade.*
- (29) *Ma nièce est devenue milliardaire en vendant des appartements de luxe.*
- (30) *Mon prof a expliqué la structure des phrases françaises en dessinant des arbres syntaxiques.*

Plus curieusement, *ved å* est aussi proposé 50% pour la traduction de la relation causale *Mon ami s'est brûlé en posant la main sur la plaque électrique.* Ce choix ne nous semble pas adéquat en ce qu'il implique une forme d'intention, d'instrumentalisation pour parvenir à des fins que la phrase originale ne laisse pas supposer. Il semble confirmer l'hypothèse de préférence pour l'interprétation de manière que nous avons formulée en B et précisée en C en prédisant une sur-utilisation de *ved å* en raison de raccourcis interprétatifs.

2.2.4. Relations traduites par des constructions non-subordonnantes : participes présents, coordinations et verbes prépositionnels

Dans deux types de relations seulement - concomitance et hyponymie - des traductions faisant appel à des restructurations verbales sont cochées par les apprenants. Les trois formes concernées sont le participe présent (morphologiquement marqué par une terminaison en *-ende*), la coordination des propositions par *og* (*et*) et le verbe prépositionnel (ou verbe à particule) commun en norvégien comme en anglais. À l'instar de la phrase source, ces traductions n'emploient pas d'outils syntaxiques (une conjonction par exemple) offrant des indices sur le sens de la relation établie entre les prédications. Pour les catégories de relations données, les choix des apprenants coïncident globalement avec ceux du groupe de contrôle. Dans le détail toutefois, on remarque que les étudiants ont largement préféré l'emploi de la conjonction *mens* (95% et 82%) à celui de la coordination (32% et 0%) ou du verbe seul (0% et 54%) dans les deux premiers cas de concomitance *Mon frère prend sa douche en chantant. Mes cousins ont regardé un film en mangeant du pop-corn.*

Pour le cas complexe de la relation d'hyponymie telle qu'elle apparaît dans *Mon oncle a quitté le magasin en courant.*, la préférence des apprenants est allée à 77% vers le participe présent, option qui n'a jamais été privilégiée par le groupe de contrôle. Ce dernier a plutôt opté pour le verbe prépositionnel qui n'a obtenu, en moyenne, que 59 % des votes du public testé. Conformément à notre prédiction D, le recours au participe présent morphologiquement apparenté au gérondif n'est pas surprenant. L'apprenant se laisse séduire par une forme de calque. Ceci ne fonctionne qu'assez rarement en norvégien et les contextes stylistiques peuvent participer à en justifier l'emploi assez exceptionnel. On notera ainsi que le groupe de contrôle n'avait proposé la traduction par le participe présent que pour la seule relation hyponymique de la phrase *Ma copine est partie en boîtant. (Venninen min fór haltende ut).* L'accent stylistique sur le fait de boîter peut justifier qu'on préfère cette forme au verbe prépositionnel dans l'alternative *Venninen min haltet ut...*

Conclusion

Les catégories de Halmøy semblent finalement suivre une ligne plus syntaxique que sémantique en proposant des classements par configuration. En dépit de ses limites, l'étude exploratoire que nous avons menée révèle que les apprenants norvégiens du français L2 ne saisissent pas les contenus des relations établies entre les prédications gérondivale et principale selon la logique de la typologie de Halmøy. On retient ainsi, dans un premier temps, que les étudiants trouvent les

mêmes solutions pour la simultanéité et la concomitance : la divergence d'aspect (borné ou non) ne semble pas avoir été saisie. Par ailleurs, probablement guidés par l'idée que le gérondif véhicule forcément une certaine idée de manière - comme le défend Kleiber (2011) - les résultats montrent une utilisation excessive de la traduction par la locution infinitive de moyen *ved å*, induisant un faux-sens à l'énoncé. Pour finir, on soulignera le recours privilégié au participe présent norvégien, plutôt qu'à d'autres formes verbales dépourvues d'introduceurs dans les cas de concomitance et d'hyponymie. Cette forme norvégienne est pourtant anecdotique et motivée par des considérations stylistiques. On voit ainsi que, pour ce qui est de la seule compréhension du gérondif, des défis de transferts négatifs de forme peuvent s'ajouter aux difficultés d'appréhension de contenus circonstanciels subtiles. Les solutions cochées par les apprenants de notre étude laissent apparaître des convergences au-delà des catégories de Halmøy. Elles mettent en exergue les problèmes d'acquisition d'une structure au sémantisme implicite et nous invitent à envisager une typologie plus adaptée à des fins didactiques.

Bibliographie

- Foucher Stenkløv, N., Hvidsten, E. 2021. « Traduire en norvégien des constructions détachées françaises ». *Oslo Studies in Language* (OSLa), n° 12(1). p. 189-209.
- Faarlund, J. T. et al. 1997. *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget.
- Flaux N., Moline E. 2009. « De la manière. Présentation ». *Langages*, n° 175, p. 3-14.
- Halmøy, O. 2003. *Le gérondif en français*. Paris : Ophrys.
- Havu, E., Pierrard, M. 2018. Les participiales absolues sont-elles des subordonnées circonstanciellles ? A propos de la sous-spécification des rapports syntaxo-sémantiques. *SHS Web of Conferences*, n°46, article 14001.
- Helland, H.P. 2013. Non-finite Adjuncts in French. In : *In Search of Universal Grammar, from Old Norse to Zoque*. John Benjamins Publishing Company, p. 111-130.
- Kleiber, G. 2011. « Gérondif et manière ». *Langue française*, n° 171, p. 117-134.
- Nádorníková, O. 2013. « - Paul se rase en chantant, dit-il en bafouillant : Quels types de manière pour le gérondif en français ? ». *Acta Universitatis Carolinae Philologica*, n° 2, p. 31-44.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Approches de la littérature dans un cours de français langue étrangère : questions d'apprentissage et d'évaluation

Gwenaëlle Ledot

Université de Caen-Normandie, France,
gwenaelle.ledot@unicaen.fr

Anne Prunet

Université de Caen-Normandie, France,
anne.prunet@unicaen.fr

Résumé

L'objet de cet article est d'identifier les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'analyse littéraire dans le cours de français langue étrangère du programme Årskurs. Les outils hérités du Français Langue Maternelle (FLM) permettent de poser certains éléments auxquels il faut ajouter d'autres, spécifiques au FLE (Français Langue Etrangère). Nous présenterons le référentiel que nous avons conçu sur la base théorique de modèles du FLM que nous avons jugés pertinents pour notre contexte d'apprentissage. Nous identifierons les éléments, tant d'ordre linguistique qu'(inter)culturel, qu'il convient d'ajouter. Nous prendrons également deux copies-témoins rédigées dans le cadre d'un examen terminal, pour illustrer le fonctionnement de ce référentiel dans le cadre d'une évaluation sommative.

Mots-clés: évaluation, commentaire littéraire, FLE, littérature

Approaches to literacy in a French as a foreign language course: learning and assessment questions

Abstract

The purpose of this article is to identify the challenges of teaching-learning literary analysis in the FLE course of the *Årskurs* programme. The tools inherited from French as a Mother Tongue (FLM) allow to pose certain elements, to which must be added others, specific to FLE (French Foreign Language). We will present the repository we have designed on the theoretical basis of FLM models that we have deemed relevant to our learning context. We will identify the elements, both linguistic and (inter)cultural, that need to be added. We will also take two control copies written as part of a terminal examination, to illustrate how this repository works in a summative evaluation.

Keywords: evaluation, literary comments, FLE, literacy

Introduction

Composer un commentaire de texte littéraire en français langue étrangère (FLE) s'avère un exercice qui combine des compétences d'analyse requises également en Français Langue Maternelle (FLM), mais aussi des compétences linguistiques et interculturelles propres aux enjeux d'enseignement/apprentissage du FLE.

Notre contribution se propose d'identifier quels éléments hérités du FLM sont pertinents et pour quelle raison. Nous présenterons également d'autres éléments à adjoindre afin de définir un référentiel permettant une évaluation critériée de cet exercice pour notre public FLE. Le cours support à cette étude est le « Årskurs », cours annuel de français pour futurs enseignants norvégiens¹. Afin de mieux identifier les critères de réussite d'un commentaire littéraire, nous nous pencherons d'abord sur la définition du littéraire, sur les enjeux particuliers de la lecture littéraire et des compétences qui sont nécessaires à une lecture efficace. Puis nous proposerons des outils que nous sélectionnerons parmi la littérature existante et les propositions des didacticiens. Nous présenterons enfin notre adaptation de ces outils sous forme d'une grille d'évaluation que nous utilisons dans ce cours Årskurs. Nous terminerons par l'analyse de deux copies mettant en exergue deux éléments précis d'observation, révélateurs de la qualité du commentaire proposé.

1. Le littéraire, la lecture et le commentaire littéraire. Essai de définitions

Interroger les critères de réussite d'un commentaire littéraire implique de s'interroger sur la littérarité d'un texte, ainsi que sur les caractéristiques de la lecture littéraire.

Le premier point, d'ordre épistémologique, concerne l'identification préalable des objets d'étude : qu'est-ce que l'objet lui-même (le « littéraire ») ? Qu'appelle-t-on « lecture littéraire » ?

La « relativité » des définitions issues de la sociologie des institutions (Bourdieu, Lafarge), révèle une vision de la littérature comme « un champ de bataille où s'affrontent les défenseurs de diverses valeurs... » (Dufays, Gemenne, Ledur, 1996 : 82). Néanmoins, « la conscience de la relativité de toute (pro)position ne doit ni ne peut empêcher la recherche de modèles théoriques correspondant au mieux à la spécificité de l'objet qu'il s'agit de décrire. » (*Ibid.* : 82).

Ainsi Reuter (1993) met-il en relief le cadre de production-réception de l'œuvre littéraire, et montre que celle-ci est toujours définie en fonction d'un contexte historique, social, économique ; le caractère littéraire (la « littérarité ») de l'œuvre n'est donc pas un absolu : « Est littéraire le texte reconnu comme tel, précisément dans le temps ; et dans la mesure où il provoque pratiquement des interprétations, des critiques, des " lectures ". Ce pourquoi un texte peut très bien cesser réellement d'être littéraire, ou le devenir dans des conditions qui d'abord n'existaient pas » (Reuter, 1993 : 131). Le deuxième temps de son étude consiste pour Reuter à définir ce qu'il nomme le « régime » de littérarité (par « régime », on peut comprendre, selon Reuter, « modalités de fonctionnement et conditions d'existence en tant

que... » Reuter, 1993 : 132). Il définit synthétiquement ce « régime littéraire » par trois constantes : « la relativisation de la fonction référentielle, l'actualisation du maximum de virtualités (connotatives, symboliques, étymologiques...) et la manifestation archétypale (le texte « dit » quelque chose sur la Vie, l'Humain en général »). La « relativisation de la fonction référentielle » est à garder en mémoire dans le cadre de nos analyses, dans la mesure où l'un des objectifs assigné au cours de Littérature en FLE pour le programme Årskurs est de sensibiliser les étudiants à la dimension formelle du texte, en d'autres termes, à la « fonction poétique du langage »², en menant sur les textes des analyses stylistiques aussi fines que possible tout en prenant en compte, bien sûr, une progressivité nécessaire pour des apprenants de FLE.

2. La lecture littéraire en tant que champ didactique

La lecture littéraire est un objet problématique dont le caractère pluriel nécessite « clarification et explicitation » (Dufays *et alii*, 1996 : 87). Louichon, qui propose une synthèse de différentes approches de la lecture littéraire, identifie un va-et-vient dialectique entre un « art de la distanciation » et une relation participative (Louichon, 2011 : 200). Dans le même sens, Dufays *et alii* définissent la lecture littéraire comme « oscillation concertée entre des modes d'évaluation antithétiques » : conformité/subversion (critère de l'originalité) : la lecture littéraire se fait à la fois *dans* et *contre* une culture ; sens/significations (critère de la polysémie) : la lecture littéraire est une « élection du sens dans la polysémie », une mise en exergue de la connotation, de la densité, de la condensation ; Faux/vrai (critère de la vérité) : la lecture littéraire est une « modélisation par une expérience de réalité fictive », et elle exerce par là une fonction sociale indirecte ; en effet, elle ne produit pas seulement un nouveau texte, mais également un nouveau lecteur et un nouveau citoyen, capable de poser sur le monde un double regard. (Dufays *et alii*, 1996 : 85).

Tauveron définit quant à elle la lecture littéraire comme « lecture distanciée » (Tauveron citant Gervais, 2002 : 18) et la décrit comme suit : « Il s'agit d'une lecture attentive au fonctionnement du texte et à sa dimension esthétique, d'une lecture soucieuse de débusquer des effets de sens non immédiats (...) qui suppose la mobilisation d'une culture antérieurement construite et la création d'une culture nouvelle » (*Ibid.*).

Au regard de ces définitions, quelle mise en œuvre et quels outils pouvons-nous concevoir dans la pratique sur la base de ce cadre théorique ? Quel regard critique pouvons-nous (adoptant une posture de « pratique réflexive » ancrée sur notre expérience dans le cadre de la littérature en FLE) porter sur les outils existants ?

3. Outils pour évaluer / concevoir un commentaire littéraire en didactique du FLE. Présentation de deux outils permettant d'expliciter les enjeux didactiques

Nous avons retenu deux grilles permettant l'identification des éléments à observer et à commenter pour l'élaboration d'un commentaire littéraire. Nous en présenterons le fonctionnement et l'intérêt pour notre cours de littérature en FLE et proposerons l'analyse de la grille que nous avons conçue pour notre cours.

L'outil proposé par Anne-Raymonde Beaudrap permet d'identifier différents niveaux d'observation et d'analyse pour le commentaire littéraire. Son postulat est que « la stylistique moderne définit les « plans » principaux qui peuvent être décrits en détail pour chaque texte : les niveaux de la phonétique, du lexique, de la morphosyntaxe, de la rhétorique, de la prosodie. Cette description permet de mettre en évidence les choix entre les différentes possibilités existantes, les récurrences, les oppositions et enfin le sens qui en découle » (Beaudrap, 1994 : 64-65). Partant, l'auteure définit 6 niveaux : le niveau graphique relève de la présentation d'ensemble du texte. Le niveau phonétique (ou des sonorités) est pertinent, écrit-elle, « surtout pour la poésie » (*Ibid.* : 65). On y identifie notamment des figures telles que les homophonies (allitérations, rimes). Le niveau prosodique, qui met en évidence les formes fixes, les types de vers, les unités rythmiques, fonctionne bien pour les textes poétiques, mais également pour la prose (unités rythmiques à mettre en relation avec l'analyse syntaxique). Le troisième niveau est le niveau morphosyntaxique (organisation des éléments dans la phrase, relation entre les phrases, mais aussi observation des éléments morphologiques). Le niveau rhétorique concerne les figures de syntaxe (ellipses, répétitions, antithèses, gradations...) mais également les figures de sens (métonymie, métaphore, hyperbole...). Quant au niveau lexical, il relève des champs lexicaux, des catégories lexicales, des mécanismes de dénotation/connotation.

C'est une proposition intéressante en ce qu'elle présente une catégorisation assez claire et qu'elle explicite des données/critères d'enseignement-apprentissage et d'évaluation qui passent trop souvent dans l'implicite.

Un autre intérêt réside dans la convergence qu'on peut observer avec les critères retenus par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) pour définir les compétences de l'apprenant. Les critères de Beaudrap correspondent en effet aux « compétences communicatives langagière » (CECRL, 2001 : 86). Plus spécifiquement, les niveaux graphique et prosodique se situeraient parmi les compétences pragmatiques discursives définies par le CECRL (2001 : 96). Le niveau morpho-syntaxique est à mettre en parallèle avec les compétences linguistiques définies selon les sous-catégories précisées aux pages 83-86 : il correspond

plus précisément à la « compétence grammaticale ». Le niveau rhétorique est à mettre en regard avec la sous-compétence linguistique intitulée dans le CECRL « compétence sémantique ». Le niveau lexical est enfin à associer logiquement à la sous-catégorie « compétence lexicale » des compétences linguistiques du Cadre. Les critères retenus comme éléments à observer pour l'analyse d'un texte littéraire correspondent aux critères retenus pour identifier les compétences langagières d'un apprenant de FLE. Il est donc particulièrement opérationnel pour un apprenant de FLE de se voir proposer cette grille d'analyse qui lui est connue et qui est corrélée à l'élément langagier, étudié du point de vue de l'apprenant (le CECRL) ou de l'objet textuel (Braudrap). Néanmoins, il nous a paru nécessaire de la compléter par une approche qui nous semble plus riche et qui intègre une dimension identifiée par Dufays comme essentielle, à savoir la question des « codes ». Une dimension essentielle dans nos mises en œuvre didactiques du programme « Årskurs » est en effet la question des codes socioculturels et littéraires.

En effet, tous les enseignants de littérature mobilisent des codes généraux et abstraits qui émanent d'un ensemble de textes et de situations. Dufays, suivant sa proposition selon laquelle le régime de lecture littéraire est fonction, en grande partie, de l'appréhension des codes et des stéréotypes, met en évidence l'importance de ces derniers, qui peuvent concerner aussi bien des situations ou textes littéraires ou paralittéraires que des situations ou textes relatifs à la vie ordinaire et qui « circulent dans la société » (Dufays *et alii*, 1996 : 102). Force est de constater que la construction des compétences d'analyse littéraire en FLE relève d'une double difficulté au regard de ces « codes ». En FLM en effet, ces deux ensembles relèvent de plusieurs domaines : les codes socioculturels qui s'apprennent tout au long de la scolarité (mais aussi - et surtout ? - dans la vie quotidienne) et les codes littéraires qui « sont une des matières spécifiques du cours de français » (Dufays *et alii*, 1996 : 102). L'un des enjeux fondamentaux du cours de littérature en FLE est de construire une culture (celle de la langue-cible), qui intègre à la fois des données socioculturelles et des données littéraires, mais également de construire la possibilité d'une certaine distance avec cette culture-cible, puisque les apprenants vont devoir s'approprier des mises en œuvre individuelles et originales, en l'espèce des textes littéraires proposés à l'étude. Là encore, on peut identifier des points de convergences avec le CECRL qui aborde ces notions dans le chapitre des compétences de l'apprenant. Elles se situent du côté des « compétences générales » (2001 : 82) et du savoir « socio-culturel » (CECRL, 2001 : 82) et viennent compléter les « compétences communicatives langagières » de l'apprenant ». Définies comme « connaissances sur le monde », les compétences générales englobent :

- « - la connaissance (...) des lieux, institutions et organismes, des personnes, des objets, des faits, des processus et des opérations dans différents domaines.
- la connaissance factuelle du ou des pays dans lesquels la langue en cours d'apprentissage est parlée (...)
- la connaissance des classes d'entités (concret/abstrait, animé/inanimé, etc.), de leurs propriétés et relations (spatio-temporel, associatif, analytique, logique, cause/effet, etc.) »

Les savoirs socioculturels se situent du côté de la vie quotidienne, des conditions de vie, des relations interpersonnelles et des valeurs, croyances et comportements.

Définies comme telles, ces connaissances sur le monde correspondent au code socioculturel défini par Dufays et cette convergence marque bien la pertinence de cette entrée par le code pour guider l'étudiant allophone dans l'analyse d'un texte littéraire dans la langue cible.

4. Applicabilité de ces outils en didactique de la littérature pour le FLE

L'intérêt de la modélisation de Dufays *et alii* est donc double : d'une part, elle tient compte explicitement de cette notion de « code » ; d'autre part, elle prend en compte la dimension linguistique (dans la rubrique « *elocutio* ») du point de vue de la construction du sens. Ce classement en trois grandes rubriques (*elocutio*, *dispositio*, *inventio*) nous paraît donc particulièrement éclairant pour nos analyses didactiques dans le cadre du programme Årskurs.

Les codes d'*elocutio* : « sont les connaissances formelles, linguistiques et rhétoriques qui permettent de construire le sens des phrases isolées. Parmi ces codes, il faut distinguer ceux qui relèvent de la langue proprement dite (significations littérales des énoncés), et les codes stylistiques et rhétoriques, qui permettent de conférer des sens sous-jacents aux énoncés. » (Dufays *et alii*, 1996 : 103).

Les codes de *dispositio* comprennent les diverses structures formelles et sémantiques - qu'elles soient narratives (séquentielles) ou thématiques qui permettent d'identifier un texte en termes de « genre » ou de scénario type (Dufays *et alii*, 1996 : 104).

Les codes d'*inventio* consistent dans les divers systèmes axiologiques et idéologiques qui permettent au lecteur de dégager les valeurs véhiculées par le texte (*ibid.*, 106).

Au sein de ces différents « codes », Dufays *et alii* opèrent une seconde distinction (perceptible dans le tableau *infra*) entre ceux qui relèvent des « systèmes de référence » et ceux qui relèvent des « stéréotypes³ » : les premiers sont définis

comme « des codes particuliers et concrets, qui sont liés à une situation, un personnage, un texte précis et ont donc une origine précisément repérable » (*ibid.* : 99). Les auteurs citent à titre d'exemple le scénario du *Horla*, de Maupassant. Les autres (« stéréotypiques ») sont définis comme des « codes généraux et abstraits, qui émanent d'un ensemble de textes ou de situations et n'ont pas d'origine précise » (*ibid.* : 99). L'exemple donné est le schéma narratif du récit fantastique. Il apparaît donc que les « systèmes de références » sont, selon nos auteurs, les plus directement accessibles, mais que les « systèmes de stéréotypes⁴ » (ou « stéréotypiques ») sont à la fois les plus partagés et les plus utiles à la lecture.

Cette modélisation est synthétisée par le tableau suivant⁵ (Dufays *et alii*, 1996 : 107) :

Systèmes de référence Socioculturels Littéraires (intertexte)		Codes du lecteur			
		Stéréotypiques			
		Socioculturelles	Littéraires (architexte)		
	<i>Elocutio</i>	Citations historiques	Citations littéraires	Codes linguistiques, stéréotypes du langage ordinaire	Codes rhétoriques, stéréotypes littéraires
<i>Inventio</i>	<i>Dispositio</i>	Faits et situa- tions du monde réel	Scénarios mythiques et littéraires	Codes descriptifs et proairétiques	Codes narratifs et thématiques, genres littéraire
	Religions, philosophies particulières	Symboles, mythes, courants esthétiques	Idéologie commune, <i>doxa</i> , idées reçues de tous ordres		

Tableau 1 : Codes du lecteur selon la typologie de J.-L. Dufays *et alii*.

Mise en relation avec notre grille conçue pour le cours Årskurs

À partir des outils présentés et commentés, nous avons identifié des critères qui nous paraissent pertinents et suffisamment explicites, en vue d'élaborer une grille d'évaluation pour l'examen de littérature de la fin du second semestre (à savoir le commentaire d'un texte littéraire non étudié en classe). L'objectif étant pour nous de progresser dans l'identification précise des savoirs/savoir-faire en jeu et donc dans leur évaluation.

On retrouve les éléments retenus de nos deux références théoriques en lecture littéraire dans la colonne « contenu » ; ils résident essentiellement en la notion de

genre littéraire, de connaissance des codes littéraires (connaissance des textes, des genres littéraires, à mettre en relation avec d’autres textes abordés). La maîtrise des codes socioculturels se mesure à l’aune de la compréhension⁶ du texte qui est évaluée dans cette même colonne : en effet, maîtriser les divers codes socioculturels sous-jacents à une production littéraire est un élément déterminant dans l’évaluation du degré de compréhension du texte.

Mentionnons le fait que nous avons ajouté une dimension méthodologique⁷ propre à l’exercice du commentaire.

Outre le fait que cette grille soit un guide pour l’enseignant/évaluateur, on pourra noter que sa dimension procédurale constitue pour l’étudiant un fil conducteur sur lequel il peut s’appuyer pour élaborer son commentaire de texte.

Note	Description	Explication	Contenu	Méthodologie	Langue
A	Excellente	Une excellente performance, clairement exceptionnelle. Du point de vue linguistique : B2 acquis ou plus. Le candidat comprend le texte littéraire proposé, est capable de justifier ses réponses de manière pertinente et précise. Il ajoute plusieurs remarques fines de l’ordre de l’interprétation. Il y a un réinvestissement judicieux des acquis du cours.	Excellente maîtrise du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) Capacité à mettre en relation avec les autres textes abordés en cours (ou d’autres déjà connus).	Reformulation adéquate et détaillée, utilisation pertinente des citations, qui sont introduites avec assez de naturel et d’aisance dans la démonstration, usage maîtrisé de la terminologie de l’analyse littéraire Interprétation systématique et pertinente des faits de langue observés	B2 acquis ou plus
B	Très bien	Une bonne performance (B2 acquis). Le candidat comprend le texte littéraire proposé, est capable de justifier ses réponses de manière pertinente et précise. Il y a également un réinvestissement judicieux des acquis du cours.	-Bonne maîtrise du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) -Capacité à mettre en relation avec ces autres textes abordés en cours (ou d’autres déjà connus).	Reformulation adéquate (avec quelques maladresses -ou parfois un peu trop succincte), utilisation pertinente des citations (malgré également quelques maladresses dans l’introduction de celles-ci) Utilisation d’une terminologie appropriée même si parfois l’étudiant passe par la glose. Justification pertinente de la plupart des faits de langues observés	B2 acquis

C	Bien	Une bonne performance dans l'ensemble (B1 acquis). Le candidat comprend le texte littéraire proposé, est capable de justifier ses réponses de manière pertinente, même si parfois succincte. Quelques erreurs de détail quant à la compréhension sont possibles. Il y a réinvestissement des acquis du cours.	Maîtrise du cours : caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés. Capacité à mettre en relation avec ces autres textes abordés en cours (ou d'autres déjà connus).	Efforts de reformulation et utilisation pertinente des citations (malgré des maladresses fréquentes et d'éventuelles lacunes) ; justification des faits de langues observés même si cette démarche n'est pas systématique ni fluide.	B1 acquis
D	Satisfaisant/ convenable	Une performance satisfaisante (B1 en cours d'acquisition). Le candidat comprend globalement le texte littéraire proposé et est capable de justifier ses réponses par quelques explications qui restent succinctes. Des erreurs de compréhension sont possibles. Quelques références (limitées ou allusives) aux enjeux et acquis du cours.	Maîtrise suffisante du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) Capacité ponctuelle à mettre en relation avec ces autres textes abordés en cours (ou d'autres déjà connus).	Justification présente, mais limitée, au niveau de la reformulation (éventuelle paraphrase) ou des citations (oubliées ou insuffisantes) Des erreurs dans les justifications apportées.	B1 en cours d'acquisition.
E	Suffisant	Une performance qui répond au minimum des critères linguistiques (B1 en cours d'acquisition) et académiques, mais rien de plus. Le candidat comprend globalement le texte littéraire proposé et se montre capable de justifier ses réponses par quelques explications minimales. Il peut y avoir des erreurs ponctuelles dans la compréhension il y a peu de réinvestissement des acquis du cours.	Maîtrise limitée du cours (caractéristiques des différents genres abordés, connaissance des textes et des auteurs abordés) et/ou peu de références à ce cours. Capacité ponctuelle à mettre en relation avec les autres textes abordés en cours (ou d'autres déjà connus).	Des difficultés évidentes dans les stratégies de justification : absence de citations <i>ou</i> absence de reformulation <i>et/ou</i> paraphrase... Le commentaire doit néanmoins comporter des éléments interprétatifs.	B1 en cours d'acquisition

F	Non reçu	Une performance qui ne répond pas au minimum des critères linguistiques et académiques : le candidat ne comprend pas bien le texte littéraire proposé et/ou n'est pas capable de justifier les réponses apportées.	Absence de maîtrise du cours et de ses enjeux Ou La connaissance du cours ne pallie pas la non-compréhension du texte proposé.	Absence de justification Ou Paraphrase sans reformulation.	A2 non acquis
---	----------	--	--	--	---------------

Tableau 2 : référentiel conçu pour l'évaluation d'une analyse littéraire en FLE

Cette grille se fonde sur le système de notation norvégien (de A à F) et sur le CECRL pour le niveau de maîtrise de la langue.

6. Analyse de deux copies d'examen

6.1. Critères d'observation retenus

L'enjeu est pour nous d'identifier dans deux copies d'examen terminal deux procédés et éléments qui nous semblent de bons indicateurs de la maîtrise de l'exercice du commentaire de texte littéraire. En effet, leur réalisation ou leur présence implique la maîtrise de plusieurs critères retenus pour l'élaboration d'un commentaire littéraire. Ainsi, nous serons particulièrement attentives à la manière dont les étudiants ont réussi à articuler repérage des faits de langue⁸/faits stylistiques et interprétation (donner ou non du sens aux constats formels) et à la manière dont ils ont réinvesti le contexte littéraire (histoire littéraire), les critères génériques notamment. Ceci revient à identifier et savoir donner du sens aux différents niveaux et codes de Dufays. En effet, nous l'avons évoqué, cette distinction par des codes, et notamment des codes littéraires et socioculturels, est particulièrement opérant dans le cadre du Français Langue Étrangère. Les apprenants, ont, comme les francophones natifs, pour tâche de s'acculturer à des textes littéraires au programme afin d'appréhender les codes littéraires, mais devront également s'acculturer aux codes socio-culturels spécifiques à la littérature d'expression française ; or, ces codes ne sont pas exactement les mêmes que les codes socio-culturels norvégiens : le CECRL met bien l'accent sur cet aspect dans sa typologie des compétences de l'apprenant d'une langue étrangère, puisque les compétences générales et les savoirs socio-culturels sur la langue-culture cible donnent lieu à une « prise de conscience interculturelle » (CECRL, 2001 : 83). L'enseignement de la littérature en FLE consiste également à construire ces références nécessaires à la conduite d'une analyse pertinente d'un texte littéraire⁹.

6.2. Application à deux copies

Dans la copie sélectionnée intitulée 1311, on identifie le réinvestissement des acquis du cours (le symbolisme, dans le cadre des apports en histoire littéraire) témoignant d'une prise en compte du code d'élocution, code rhétorique et stylistique selon la terminologie de Dufays et *alii*. Le repérage des symboles : « qui mousse de rayons » est présent, mais le référent de ce symbole n'est pas expliqué. L'étudiant reste *in fine* sur le constat suivant : « Dans ce texte on y trouve plein [...] Rimbaud a utilisé ce type de symbole dans plusieurs de ses œuvres. ». Le code de *dispositio* est également identifié : le genre du sonnet est décrit aux pages 2 et 3 : quatrains, tercets, système de rimes) mais l'étudiant ne tire aucune information de cette identification : aucun horizon d'attente n'est infirmé ou confirmé, aucun effet de sens n'est analysé. Concernant l'usage des citations, on constate un focus sur l'aspect formel du poème : « Dans cette façon, on voit que les A se riment, même que les B. Ainsi nous sommes donné (*sic*) la rime « ABAB, ou la rime croisée ». Les citations ne viennent jamais à l'appui d'une proposition d'interprétation ce qui confirme que cette production est centrée sur le repérage factuel. Cette copie a été notée D.

Dans la copie 1411, on identifie le réinvestissement des acquis du cours : le symbolisme, dans le cadre des apports en histoire littéraire. Dès l'introduction, ce cadre contextuel est mis en relation « sous tension » et de manière problématique : « en quoi Rimbaud a-t-il réussi à créer un poème anti-guerre étant donné la nature de son mouvement [symboliste] » ? On constate une interrogation sur la conformité et entre un poème particulier et un mouvement littéraire : « En outre, le poème suit l'idéal symboliste de la musicalité, encouragé par exemple par Paul Verlaine [etc.] » Les codes de *dispositio* - les scénarios et les genres - sont bien identifiés : la structure du sonnet est mise en relation avec un sens : « [...] Le Dormeur du val est construit sur deux quatrains, suivis par deux tercets, ce qui donne intrinsèquement l'impression d'une rupture dans le poème, qui est plutôt visuelle ». Les citations sont présentes et systématiquement connectées à une interprétation : « En désignant un lit vert, on ne parle pas d'un simple sommeil, mais [de] la mort » En outre, il existe une mise en relation des citations, du poème particulier et des remarques formelles : après mention de l'idéal symboliste, une remarque formelle vient à l'appui : « Cela se montre entre autres dans les rimes, qui dans les deux premiers quatrains sont des rimes croisées, suivant une formule ABAB, le premier et le troisième vers étant des rimes féminines [etc.] ». Cette seconde copie, notée A, témoigne d'une haute maîtrise de l'exercice du commentaire, puisque les éléments identifiés sont intégrés dans un discours adapté à la forme de l'exercice et permettent de construire du sens.

Le repérage des faits de langue/de style paraît être une base d'apprentissage à l'analyse littéraire nécessaire, ainsi qu'une familiarisation avec la dimension générique. L'analyse de la première copie montre la nécessité d'un apprentissage spécifique de l'articulation entre l'observation et l'interprétation, qui constitue un palier dans la compétence d'analyse littéraire : ce critère, essentiel, devra apparaître plus explicitement dans la grille qui est notre premier outil d'évaluation. Ce palier implique déjà une bonne connaissance de la langue et des outils métalinguistiques, nécessaires pour l'identification des faits de langue, des figures de rhétorique, des éléments constitutifs d'un genre littéraire. Toutefois, la méthode de l'analyse littéraire passe bien par la construction d'un contexte permettant aux apprenants d'acquérir des codes socio-culturels dont on retrouve une analyse détaillée dans les propositions de Dufays *et alii*. Ces codes socio-culturels impliquent, lorsqu'on travaille en langue étrangère, un degré de maîtrise élevé de la langue cible permettant d'identifier les références inter- et extratextuelles, d'apprécier l'écart à la norme, d'avoir donc une claire conscience de cette dernière.

Conclusion

Identifier les enjeux de l'enseignement-apprentissage de l'analyse littéraire dans le cours de FLE est possible en ayant recours à des outils propres au FLM : les typologies d'Anne-Raymonde de Baudrap et de Dufays *et alii* permettent notamment, pour la première, d'identifier des critères linguistiques aux plans textuel, pragmatique et discursif, à prendre en compte pour une analyse du texte. Ces critères convergent avec ceux du CECRL, ce qui permet de construire une colonne évaluant la langue à l'aune des éléments d'analyse d'ordre linguistique appliqués à la propre production de l'apprenant. Le second modèle permet d'affiner les critères linguistiques, de les rendre plus dynamiques et adaptables à une lecture/analyse littéraire et particulièrement en FLE où ces compétences à observer sont également à construire en parallèle chez l'apprenant. En outre, le modèle de Dufays apporte des outils pour construire et évaluer les compétences « socio-culturelles » et littéraires nécessaires à la maîtrise de l'exercice de l'analyse littéraire. Notre référentiel retient donc ces éléments et ajoute une colonne « méthodologie » qui vise à transposer les compétences de lecture en compétence d'analyse littéraire, et une colonne « langue » qui s'adosse sur les compétences du CECRL et reprend les compétences identifiées par les deux modèles du FLM retenus. L'analyse de deux copies représentant deux stades distincts de maîtrise de l'exercice pointe la nécessité de mettre en évidence la capacité à articuler les observations des faits de langue / de style à une interprétation du texte à analyser. En effet, les codes définis par Dufays ne sont pas de simples connaissances sur le monde et sur le corpus littéraire, mais façonnent

intrinsèquement la langue et concourent à faire de la forme et du fond des éléments consubstantiels, clé de voûte de l'analyse littéraire.

Bibliographie

- Barthes, R. 1970. *S/Z*. Paris : Le Seuil. p. 26 et passim.
- De Beaudrap, A.-R. 1994. *Le Commentaire de texte en français*. CRDP Midi-Pyrénées : éditions Bertrand-Lacoste, coll. « Didactiques ».
- Dufays, J.-L., Gemenne L., Ledur D. 1996. *Pour une lecture littéraire. Approches historique et théorique. Propositions pour la classe de français*. Bruxelles : De Boeck.
- Genette, G. 1992 [1982]. *Palimpsestes*. Paris : Seuil, « Essais ».
- Jakobson, R. 1963. *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit.
- Legallois, D., Patard, A. 2017. Les constructions comme unités de la langue : illustrations, évaluation, critique. *Langue française*, n° 194, p. 5-14. [En ligne] : <https://doi.org/10.3917/lf.194.0005> [consulté le 30 avril 2022].
- Louichon, B. 2011. La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? In : *Les Concepts et les méthodes en didactique du français*.
- Picard, M. 1986. *La Lecture comme jeu, Essai sur la littérature*. Paris : Minuit, éditions critiques, p. 242-266.
- Reuter, Y. 1993. Pour une didactique de la littérature : la nécessaire définition des biens littéraires. In : *Littérature et jeunesse*, Actes du colloque, Paris : INRP.
- Tauveron, C. 1999. Comprendre et interpréter le littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, 19, 9-38. [En ligne] : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2289> [consulté le 30 avril 2022].
- Tauveron, C. 2002. *Lire la littérature à l'école*. Paris : Hatier.

Appendice : https://drive.google.com/file/d/10VR8xs2kjd-b_TqdyCe4yxKnJkxC5j6S/view?usp=share_link

Notes

1. Ce cours dispensé dans le cadre de l'OFNEC (Office Franco Norvégien d'échange et de coopération) a lieu au Carré international de l'université de Caen-Normandie et dépend de l'université de NTNU à Trondheim. Parmi les disciplines enseignées figure la littérature.
2. « La visée (*Einstellung*) du message en tant que tel, l'accent mis sur le message pour son propre compte, est ce qui caractérise la fonction poétique du langage », Jakobson : 1963 : 218.
3. Les stéréotypes comme les systèmes de référence peuvent en effet concerner des situations ou textes « littéraires », ou bien « des situations ou des textes relatifs à la vie ordinaire, qui circulent dans la société sans être liés à un genre textuel précis : c'est le cas des conversations sur la pluie et le beau temps, des personnages historiques, des événements de l'actualité, des idéologies politiques, etc. Nous appellerons ce second ensemble celui des codes socioculturels. » (Dufays et alii, 1996 : 102).
4. Exemple du code *proairétique* : selon Roland Barthes, il s'agit du « code des actions et des comportements » en tant que les actions s'organisent en suite, en séquence. Barthe se réfère aux travaux des formalistes russes, dont Propp.
5. Selon la définition de Gérard Genette mise en œuvre ici par Dufays, l'architexte (ou encore « architextualité », mais ce terme est peu usité) est « l'ensemble des catégories générales, ou transcendantes - types de discours, modes d'énonciation, genres littéraires, etc. - dont relève chaque texte singulier ». (Genette, 1992 : 7).

6. Nous reprenons la distinction initialement proposée Tauveron entre une compréhension « dite "fonctionnelle" ou minimale, où s'opèrent des inférences simples, souvent inconscientes et en nombre restreint pour ne pas ralentir l'avancée dans le texte, et une compréhension en profondeur [...], fruit d'une décision, acte intentionnel qui correspond à une volonté de questionner le texte et où s'opèrent des abductions ou raisonnements par hypothèses ». (Tauveron, 1999 : 10).

7. La « reformulation » est le procédé par lequel l'étudiant formule avec ses propres mots certains éléments de contenu du texte.

8. Nous entendons par fait de langue une construction au sens de pattern (tel que la grammaire de construction le définit : Legallois et Patard : 2017 : 6), identifiable dans la production de sens dans le cadre de l'analyse d'un texte littéraire.

9. Notons que dans le cadre du Årskurs cet écart est à appréhender entre deux cultures bien définies ce qui permet un enseignement contrastif, ciblé sur les différences socio-culturelles, alors que dans un contexte multiculturel, il est nécessaire de procéder autrement pour la construction de cette compétence.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Littératie académique en français langue étrangère dans la phase transitoire entre le lycée et l'université

Jan Lindschouw

Université de Copenhague, Danemark

janl@hum.ku.dk



Résumé

Le présent travail étudie le rôle de la littératie académique en français langue étrangère dans la transition entre le lycée et la première année à l'université. À partir d'une série de données d'ordre qualitatif, cette étude vise à étudier comment le lycée amène les élèves à acquérir des compétences académiques en lecture et en écriture afin de les préparer à des études supérieures et comment l'université accueille les nouveaux étudiants en matière de littératie académique. L'étude montre que les nouveaux étudiants rencontrent des défis en lecture et en écriture en entrant à l'université. Ces défis se traduisent par un manque de pratique en argumentation académique en français en Terminale et par un manque d'entraînement en écriture et en lecture académique en première année à l'université. L'article avance une série de propositions afin de rendre plus souple la transition entre les deux niveaux éducatifs en matière de littératie académique.

Mots-clés : littératie académique, FLE, lycée, université

Academic literacy in FLE in the transitional phase between high school and university

Abstract

This article analyses the role of academic literacy in French as a foreign language in the transition between high school and first year at university. Based on different types of qualitative data, this study seeks to investigate how high school helps students to acquire academic competences within reading and writing in order to prepare them for university studies, and how university receives new students with respect to academic literacy. The study shows that new students encounter several challenges in reading and writing when entering the university level. These challenges seem to be due to an absence of academic argumentation in French at the high school level and a lack of practice in academic reading and writing in first year at the university level. The article makes some suggestions in order to facilitate the transition between the two educational levels with respect to academic literacy.

Keywords: Academic literacy, French as a foreign language, high school, university

Introduction

La présente contribution se propose d'étudier le rôle que joue la littérature académique en français langue étrangère (FLE) en Terminale au lycée et en première année à l'université dans le système éducatif danois¹.

Par *littérature académique* nous entendons un niveau de langue, issu de compétences de lecture et d'écriture chez les apprenants leur permettant d'exprimer des connaissances dans une matière en respectant les conventions liées aux genres textuels et aux traditions de savoir dans la matière étudiée (Wingate, 2015).

Nous allons plus précisément étudier dans quelle mesure les lycéens en FLE ont acquis ces compétences en Terminale et comment le niveau universitaire accueille les nouveaux étudiants en matière de littérature académique.

Cette étude sera axée sur la compétence écrite, alors que la compétence de lecture ne sera envisagée que quand elle constitue un élément important pour réaliser une tâche écrite, terme appelé *reading-to-write* 'lire-pour-écrire' dans la littérature scientifique anglo-saxonne (Delaney, 2008 : 140).

Les études portant sur la transition entre différents niveaux de formation se laissent répartir en deux types : les transitions d'ordre épistémologique ou cognitif et celles d'ordre socioculturel ou institutionnel. Le premier type est relié à la notion de transition critique, c'est-à-dire à une situation d'apprentissage impliquant un changement de point de vue considérable pour l'apprenant. Ce changement peut se manifester comme un obstacle épistémologique, une discontinuité cognitive ou un vide didactique (Yerushalmy, 2005 : 37). Ce type de transition peut être d'ordre critique, dans la mesure où l'apprenant est obligé de changer de perspective en passant d'un système éducatif à un autre. Les transitions d'ordre épistémologique ou cognitif sont reliées au développement cognitif de l'apprenant et sont propres à un certain type de savoir, par exemple, comment rédiger un texte en français. Pour cette raison, ce type de transition est intimement lié à l'enseignement et à la didactique. Les transitions d'ordre socioculturel ou institutionnel, en revanche, réfèrent à des situations où l'apprenant passe d'un niveau de formation à un autre ou des études (supérieures) au marché du travail (Gueudet et al., 2016 : 4). Ce genre de transition réfère à la continuité et/ou à la discontinuité entre différents niveaux éducatifs et peut être considéré comme un processus qui demande de la préparation de la part de l'institution et de l'apprenant. Les deux types de transition exposés sont pertinents pour le présent travail.

1. Conceptions théoriques

L'écriture en général constitue une compétence complexe à acquérir et à maîtriser ; l'écriture dans une langue étrangère représente un niveau de complexité supplémentaire, ce qui signifie que les apprenants en L2 et en L3 ont tendance à considérer la compétence écrite comme la plus difficile parmi les quatre compétences linguistiques, ce qui est confirmé par plusieurs études, notamment celle de Wolff (2000 : 213-214) qui n'hésite pas à constater que l'écriture est l'un des facteurs les plus décisifs pour acquérir une langue.

Cette étude s'appuie sur la double fonction de l'écriture comme un moyen pour apprendre à maîtriser la langue étrangère aussi bien que les contenus liés à celle-ci, à savoir sa culture, son histoire, sa littérature, etc.

Traditionnellement, on distingue trois dimensions de la compétence écrite dans la littérature didactique scientifique : 1. apprendre à écrire, c'est-à-dire apprendre à maîtriser les procédés linguistiques aussi bien que extra-linguistiques qui mènent à une production écrite ; 2. écrire pour apprendre du contenu ; 3. écrire pour apprendre une langue (Ortega, 2011). La compétence de lecture est impliquée dans ces trois fonctions et constitue souvent la base pour réaliser la tâche écrite.

Pour ce qui est de la première dimension, apprendre à écrire, la littérature scientifique distingue entre les stratégies d'écriture dites *matures* et *immatures* (Scardamalia, Bereiter, 1987). Les apprenants écrivains immatures se servent d'un processus d'écriture linéaire associatif destiné à engendrer des idées liées au sujet donné sans planification préalable de leur production écrite. Ce processus continue jusqu'à ce que l'apprenant ait atteint le nombre de mots exigés ou qu'il n'ait présenté toutes les idées relatives au sujet donné qui lui sont venues à l'esprit. Au moyen de ce processus, l'apprenant n'arrive pas à acquérir un nouveau savoir, mais fonde sa production sur ses connaissances déjà acquises. En revanche, les apprenants écrivains matures se servent d'un processus qui transforme leur savoir préalable du sujet et qui conduit à de nouvelles connaissances. Ce genre d'apprenants présente des objectifs pour leur texte et organise le contenu avant d'entamer la rédaction. Au moyen de ce processus, l'apprenant est conscient non seulement du contenu à présenter, mais aussi de sa forme rhétorique et argumentative. D'un point de vue épistémologique ou cognitif, les apprenants du FLE sont susceptibles d'apprendre à adopter des stratégies d'écriture matures dans la transition entre le lycée et l'université.

En ce qui concerne la deuxième dimension, écrire pour apprendre du contenu, il est primordial que l'apprenant atteigne un niveau proche du processus mature, dans la mesure où un tel niveau permet le recours aux niveaux les plus élevés

de la taxonomie de Bloom (analyse, synthèse, évaluation). Ecrire pour apprendre du contenu s'appuie souvent sur un certain nombre de textes que les apprenants doivent lire avant d'être en mesure de réaliser la tâche écrite. Cette dimension s'intitule *reading-to-write* 'lire-pour-écrire' (Delaney, 2008 : 140), ce qui ne demande pas seulement un processus d'écriture mature, mais aussi un processus de lecture mature. Comme le constate Hirvela (2016 : 1), les difficultés rencontrées par les apprenants lors d'une tâche d'écriture ne sont pas toujours dues à des problèmes rédactionnels, mais souvent à des problèmes de lecture. À travers le processus d'écriture, les apprenants sont susceptibles d'arriver à une meilleure compréhension du contenu du texte et à l'activer plus facilement. Cette dimension expose également les apprenants à différents genres textuels, ce qui les aidera à structurer le contenu dans leurs propres productions textuelles.

La troisième dimension (écrire pour apprendre une langue) permet aux apprenants, au moyen de la lecture de textes, de développer un niveau lexical et grammatical adéquat pour rédiger des textes cohérents et cohésifs en respectant les conventions liées aux différents genres textuels.

Cette étude sera axée sur ces trois dimensions de l'écriture en partant de l'hypothèse qu'au lycée les apprenants commencent à acquérir les caractéristiques propres à ces trois dimensions qui seront développées et re-contextualisées au niveau universitaire.

2. Méthode

Afin de répondre à nos questions de recherche, nous avons tenu compte de trois types de données, ce qui contribue à une triangulation. Bien que les données proviennent d'un certain nombre d'apprenants de français, l'étude est avant tout d'ordre qualitatif et ne postule aucune généralisation.

Premièrement, nous avons étudié le rôle accordé à la littérature académique dans les programmes d'enseignement du FLE au lycée et à l'université. Plus précisément, nous avons étudié les recommandations pour l'enseignement relatives à l'écriture et à la lecture, y compris le rapport entre ces deux composantes. Au lycée, nous avons pris en considération les programmes des deux niveaux de français que les apprenants peuvent obtenir en Terminale, à savoir les niveaux *débutant A* et *avancé A*, correspondant *grosso modo* aux niveaux B1 et B1+ du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CEFR). Au niveau universitaire, nous avons étudié le programme de licence intitulé *Langue et culture française* (LCF) de l'Université de Copenhague, dont le but final est d'obtenir un niveau de français correspondant à B2 selon CEFR (LCF, 2019 : 4).

Deuxièmement, nous avons analysé des productions écrites réalisées par des lycéens ($n = 10$ niv. *débutant A* et 5 niv. *avancé A*, soit 15 au total) et des étudiants universitaires en première année ($n = 17$). Celles-ci ne sont pas de la même longueur. En effet, les textes produits par les lycéens, qui sont des épreuves trimestrielles réalisées deux mois avant l'examen final, comptent entre deux et trois pages, alors que ceux qui sont rédigés par les étudiants sont autour de dix pages et constituent des travaux d'examen réalisés à la fin du deuxième semestre. Bien que la longueur des deux types de textes diffère considérablement entre eux, ce qui réduit la comparabilité entre les données, il est logique que le nombre de pages à rédiger au niveau universitaire soit plus élevé qu'au lycée. Dans l'analyse, nous avons étudié la structure des textes, le niveau grammatical et lexical (y compris les fautes dues au transfert entre le danois (L1), l'anglais (L2) et le français (L3)) et la communication situationnelle (c'est-à-dire si la langue respecte les conventions du genre textuel donné). Pour ce qui est du niveau académique, nous avons étudié si la tâche d'écriture invite à une approche académique avec argumentation et synthèse et si les propos des apprenants sont contextualisés au moyen de références et de notes.

Enfin, nous avons conduit des entretiens semi-structurés avec des apprenants (trois lycéens et trois étudiants) et des enseignants (deux de chaque niveau de formation). Ces entretiens ont subséquemment été transcrits et analysés selon une série de thématiques : l'écriture académique, la lecture, le rapport entre la lecture et l'écriture et les problématiques liées à la transition entre le lycée et l'université.

Dans l'analyse subséquente, les trois types de données ne sont pas pris en compte systématiquement, mais de façon organique selon les thématiques qui se sont avérées pertinentes pour l'étude.

3. Analyse

Dans cette section, nous présenterons les résultats de la recherche selon des thématiques qui se sont révélées importantes à partir de l'analyse des données. D'abord, nous prendrons en considération le rôle accordé à l'écriture académique aux deux niveaux de formation avant de présenter le rapport entre lecture et écriture. Ensuite sera abordé le rôle que joue la dimension linguistique et la justesse grammaticale pour la compétence écrite au lycée et à l'université. En guise de conclusion, nous exposerons une série de propositions destinées à rendre plus souple la transition entre le lycée et l'université pour les futurs étudiants en français en matière de littérature académique.

3.1. Écriture académique

L'écriture académique n'a pas le même poids au lycée et à l'université, ce qui n'est guère surprenant. Au lycée, les élèves produisent de nombreux travaux écrits, mais l'écriture académique à proprement parler joue un rôle minoritaire. Dans les documents officiels pour les deux niveaux pris en compte ici (*débutant A* et *avancé A*), les compétences académiques ne sont pas mentionnées explicitement, bien que l'on puisse identifier, pour le niveau *avancé A*, des traits propres à l'écriture académique. On peut lire que « les élèves apprendront (...) à écrire dans différents genres textuels et à être conscients de leurs traits linguistiques, y compris les relations entre locuteur et interlocuteur² ». (Français niveau avancé A recommandations, 2020 : 12-13). En outre, dans le texte d'examen, les élèves des deux niveaux sont invités à faire des références à des sources pour soutenir leurs propos. Cependant, celui-ci n'amène pas les élèves à faire une véritable argumentation académique. Pour le niveau *débutant A*, la tâche consiste à rédiger un article sur un blog sur un sujet donné en utilisant une série de verbes prédéfinis qui doivent être conjugués aux temps, personnes et nombres pertinents. Pour les élèves au niveau *avancé A*, on offre le choix entre un journal intime, la rédaction d'un courriel et l'invention de la fin d'une histoire. Quoique la question d'examen exige que les élèves fassent mention d'un certain nombre de textes représentant un vaste éventail de genres textuels, tels un extrait d'une nouvelle, une chanson et des images, les élèves ne sont pas invités à faire une argumentation, mais plutôt à rédiger un texte qui se limite aux niveaux les plus bas de la taxonomie de Bloom (connaissance, compréhension, application) et à un processus d'écriture linéaire associatif caractéristique pour les écrivains immatures (Scardamalia, Bereiter, 1987) (voir section 2).

Que l'argumentation n'occupe pas une place importante dans l'enseignement du français en Terminale semble avoir des répercussions négatives pour les étudiants au niveau universitaire, qui, eux, rencontrent des défis lors de la rédaction et de la lecture d'un texte académique. L'entretien avec les trois étudiants en français révèle qu'ils ne possèdent pas les compétences requises pour ce faire et sont souvent amenés à se servir de leurs connaissances de base obtenues dans l'enseignement du danois et de l'anglais au lycée sans être en mesure de transférer ce savoir à la rédaction d'un texte académique en français.

Cela dit, les étudiants arrivent *grosso modo* à respecter les conventions académiques dans la plupart des textes examinés. Les références à différents types de sources, à savoir des romans, des bandes dessinées, de la littérature critique, des sources virtuelles, etc., sont intégrées dans les travaux écrits afin de soutenir les propos et arguments avancés. La plupart des textes suivent une structure et une

progression logiques souvent guidées par des titres thématiques et sont introduits par une introduction et terminés par une conclusion. De nombreux textes se trouvent aux niveaux taxonomiques les plus élevés (voir section 2) avec analyse, interprétation et synthèse, quoiqu'un certain nombre d'entre eux se trouve sur les niveaux taxonomiques inférieurs. Ces résultats témoignent donc d'une divergence entre le niveau de compétences perçu et réel des étudiants, ce qui pourrait s'expliquer par le manque d'accent explicite mis sur les conventions académiques requises pour rédiger un texte académique en français au début des études universitaires.

3.2. Le rapport entre lecture et écriture

Il importe de souligner qu'au lycée le travail consacré au développement des compétences de lecture chez les lycéens occupe une position importante tant dans les documents officiels que dans l'enseignement. Dans les documents officiels, on peut lire que la compréhension, l'analyse et l'interprétation de différents types de textes et genres textuels doivent jouer un rôle capital dans l'enseignement, et les stratégies, telles que lecture rapide, lecture du survol, lecture normale et lecture d'étude, y sont également mentionnées (Français niveau avancé A recommandations, 2020 : 6).

Dans les entretiens, les deux enseignants affirment que le travail sur les stratégies de lecture occupe un rôle important dans leurs cours et qu'ils font des efforts pour apprendre à leurs élèves comment lire de façon extensive afin de pouvoir augmenter la vitesse de lecture en français. L'enseignant du cours au niveau *débutant* A, fournit également à ses élèves des listes de vocabulaire, des introductions aux textes ainsi que des questions de compréhension pour les guider dans leur processus de lecture.

Le rapprochement entre lecture et écriture, intitulé *reading-to-write* 'lire-pour-écrire' (Delaney, 2008 : 140), où la lecture de certains textes constitue une condition nécessaire pour pouvoir réaliser la tâche écrite (voir section 1), est avant tout pertinent pour l'examen écrit en Terminale, dans la mesure où les élèves doivent intégrer des éléments textuels dans leur production écrite. Toutefois, l'analyse des copies des élèves montre que seulement un certain nombre d'élèves réussit à y intégrer ces éléments. L'enseignante du cours au niveau *avancé* A souligne qu'un élève peut parfaitement obtenir une note élevée sans pour autant avoir intégré beaucoup d'éléments textuels dans sa copie, ce qui signifie qu'au bout du compte le phénomène *lire-pour-écrire* ne joue pas un rôle important dans l'attribution de la note.

La lecture fait également partie du programme d'études au niveau universitaire, mais y est généralement mentionnée implicitement à quelques exceptions près. Dans le profil de compétence, il est souligné qu'un étudiant en français « acquerra au cours de ces études des compétences en lecture critique et analytique de textes (...) » (LCF, 2019 : 4)³, et dans le descriptif de plusieurs matières, on peut lire qu'un étudiant en français peut « comprendre les points principaux dans un texte complexe tant sur des sujets concrets qu'abstraites » (LCF, 2019 : 8)⁴. Dans d'autres matières, la lecture est mentionnée indirectement, notamment dans les matières dont l'objectif est d'obtenir un savoir particulier sur des périodes littéraires ou des conditions culturelles, sociétales ou historiques, comme c'est le cas pour la matière prise en compte ici, qui porte sur la littérature, l'histoire et la culture dans le monde francophone au XIX^e et XX^e siècles. Nulle part, ce programme ne mentionne d'outils destinés à aider les étudiants à lire et à comprendre des textes, comme c'était le cas dans le programme au lycée, et la composante *lire-pour-écrire* est également absente. Dans les entretiens, les enseignants affirment ne pas travailler de façon systématique sur des stratégies de lecture ou le rapport entre lecture et écriture.

En étudiant de plus près le programme d'études au niveau universitaire, on se rend compte qu'il existe un écart considérable entre le niveau final qu'un étudiant en français est censé obtenir (B2) et le descriptif des compétences en lecture que les étudiants doivent maîtriser pour pouvoir passer les matières. Selon CEFR (2005 : 27), un apprenant au niveau B2 peut « lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue » et « comprendre un texte littéraire contemporain en prose ». Cependant, les compétences susmentionnées se trouvent à un niveau beaucoup plus élevé s'approchant plutôt du niveau C1. Pour cette raison, il ne peut guère surprendre que plusieurs étudiants dans l'entretien expriment un haut degré de frustration en raison des difficultés rencontrées dans la lecture de textes complexes d'ordre philosophique, historique et littéraire à l'entrée à l'université.

3.3. Dimension linguistique et justesse grammaticale

La dimension linguistique, à savoir le travail systématique sur la morphologie, la syntaxe et le lexique, joue un rôle considérable au lycée aussi bien qu'à l'université. Dans les documents officiels pour le niveau *débutant A*, il est précisé que l'élève peut « s'exprimer par écrit dans un français simple et cohérent » (Français niveau débutant A, 2017 : 1)⁵, mais les élèves doivent en même temps acquérir des compétences grammaticales en morphologie, en syntaxe et au niveau lexical.

Pour le niveau *avancé A*, les exigences relatives à la justesse grammaticale sont plus élevées (Français niveau avancé A, 2017 : 2).

Les entretiens avec les deux enseignants corroborent que la dimension linguistique joue un rôle primordial dans l'enseignement, constat qui est également corroboré par les élèves qui ont l'impression d'avoir acquis un niveau linguistique de base qui leur permet de communiquer en français. Les enseignants affirment, en outre, que l'on accorde beaucoup d'importance au niveau linguistique lors de l'attribution des notes pour les travaux écrits des élèves et, comme nous l'avons déjà vu (section 4.2.) cette dimension est considérée comme plus importante que leur compréhension des textes.

Au niveau universitaire, le niveau linguistique a beaucoup de poids dans le travail sur le développement des compétences écrites des étudiants. Le programme d'études présente des objectifs ambitieux, dans la mesure où un étudiant est susceptible d'obtenir un niveau B2 en écrit selon CEFR (LCF, 2019 : 3). Ce niveau permet aux apprenants d'« écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à [leurs] intérêts » et « un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée » (CEFR, 2005 : 27). Cependant, le niveau pour l'écrit présenté dans le programme d'études est beaucoup plus élevé que celui du CEFR, correspondant plutôt au niveau C1, comme c'était aussi le cas pour la lecture (voir section 4.2.). D'après ce programme, un étudiant doit « présenter des problématiques professionnelles de façon structurée et dans une langue correcte et nuancée » (LCF, 2019 : 4)⁶ et « présenter un contenu compliqué d'une façon ciblée et adéquate par écrit » (LCF, 2019 : 12)⁷. On peut avancer l'objection qu'il s'agit là d'objectifs que les étudiants sont censés avoir obtenus à la fin de la licence, mais cela ne change pas le fait que ceux-là se trouvent à un niveau beaucoup plus élevé que B2.

Il se peut que l'écart entre ces deux niveaux explique la frustration énoncée par les étudiants dans l'entretien ; en effet, ils ont l'impression de ne pas toujours être en mesure d'exprimer en français le contenu épistémologique souhaité, ce qui se traduit de temps à autre par un processus d'écriture coupé en deux, au moyen duquel ils essaient dans un premier temps de concevoir le contenu dans leur langue maternelle pour ensuite le traduire en français. Cela entraîne une division entre contenu et langue et par conséquent un certain nombre d'interférences entre le danois et le français (1) et l'anglais et le français (2) dans les productions des étudiants :

(1) (...) les noirs n'étaient vraiment pas *contents avec*⁸ (...).

(2) (...) elle *réalise*⁹ vite sa médiocrité (...).

Quoi qu'il en soit, de nombreux étudiants s'expriment avec un niveau grammatical et lexical correct dans un français propre à la situation contextuelle respectant les conventions académiques relatives au français standard avec une certaine complexité linguistique sous forme de phrases subordonnées de différents domaines sémantiques ainsi que de syntagmes verbaux infinis. Pour assurer la cohésion linguistique de leurs textes, les étudiants se servent généralement d'une vaste gamme de connecteurs représentant différents champs notionnels tels que la cause (*car, du coup, c'est la raison pour laquelle*), l'addition (*aussi, également, de plus, ensuite, en fin de compte*), la concession/l'adversativité (*en revanche, cependant, mais, alors que, tandis que, néanmoins*), la consécution (*ainsi, par la suite*), la comparaison (*de même que*), l'exemplification (*entre autres, en particulier*), l'énumération (*tout d'abord, finalement*), la reformulation (*autrement dit, c'est-à-dire, soit, en d'autres mots*) la conclusion (*en conclusion, en somme*), etc.

Cependant, l'analyse des productions écrites des apprenants témoigne également d'un certain nombre d'erreurs récurrentes de différents types (notamment l'accord (3), la conjugaison verbale (4), le *consecutio temporum* (5), les articles (6), la confusion entre les classes des mots, notamment entre les verbes et les substantifs (7), les homonymes (*a* verbe/à préposition ; *ou* conjonction/*où* pronom de locution), l'ordre des mots (8), les constructions syntaxiques (9), l'orthographe (*vue que, forcement*) et la ponctuation) :

- (3) (...) les indigènes sont *différent* de lui (...).
- (4) (...) on peut *parlais* (...).
- (5) L'état français *organisait* plusieurs expositions coloniales qui *présentent* la grandeur (...).
- (6) (...) *des* nombreux personnages féminins (...).
- (7) (...) dans ce qui *suite* (...).
- (8) Tout d'abord *présenta-t-il* l'axiome scientifique (...).
- (9) (...) la bourgeoisie symbolise tout ce *qu'elle en* rêve (...).

En dépit de ces déviations linguistiques, la plupart des étudiants parviennent à faire passer leur message, et il se peut que plusieurs d'entre elles soient dues à l'inattention linguistique et d'un manque d'expérience dans le domaine de l'écriture académique.

3.4. Comment rendre plus souple la transition entre le lycée et l'université ?

Cette étude a montré que les nouveaux étudiants rencontrent des défis en lecture et en écriture lorsqu'ils commencent leurs études de français à l'université. Ces défis peuvent s'expliquer en termes de manque de pratique en argumentation académique en français en Terminale et de manque d'entraînement en écriture et en lecture de textes académiques à l'entrée à l'université.

De façon générale, l'entraînement académique semble occuper une place secondaire aux deux niveaux éducatifs. Au lycée, les élèves ne sont pas initiés en lecture et en écriture académiques dans les cours de français, et les questions d'examen ne les invitent pas à produire des textes académiques, mais plutôt des textes qui se bornent aux niveaux les plus bas de la taxonomie de Bloom. Au niveau universitaire, on a tendance à prendre pour acquis que les étudiants maîtrisent déjà, plus ou moins bien, les vertus académiques, ce qui se traduit par un certain niveau de frustration chez les étudiants, qui sont amenés à se servir de leurs connaissances de base obtenues dans l'enseignement du danois et de l'anglais au lycée lorsqu'ils doivent rédiger un texte académique en français. Il est bien entendu positif que les étudiants parviennent à activer leurs connaissances déjà acquises en d'autres matières, mais il semble avoir un besoin de transfert plus explicite des compétences acquises en danois et en anglais aux cours de français au lycée et à l'université.

L'étude a également montré que les exigences liées aux compétences dans le domaine de la lecture et de l'écrit telles qu'elles sont présentées dans le programme d'étude à l'université, se trouvent à un niveau beaucoup plus élevé que B2 selon CEFR, ce qui peut expliquer les défis qu'expérimentent les étudiants à cet égard.

Une fois ces défis dressés, il convient de proposer une série de propositions destinées à rendre plus souple la transition entre le lycée et l'université pour les futurs étudiants en français.

Tout d'abord, on pourrait songer à modifier la forme d'examen en Terminale afin qu'elle invite davantage aux élèves d'avoir recours aux niveaux les plus élevés de la taxonomie de Bloom et de s'engager dans un processus d'écriture mature, caractéristique pour un texte académique. En même temps, il importe de mettre un accent plus fort sur le développement de compétences académiques en lecture et en écriture à l'entrée des études supérieures de français afin de rendre la transition entre les deux niveaux plus souples.

En outre, il est primordial de proposer des objectifs réalistes en lecture et en écriture dans le programme d'études universitaires et dans l'enseignement. On pourrait penser à intégrer une progression naturelle dans le programme en commençant par des comptes rendus et des articles et textes contemporains simples en première année avant de proposer des lectures philosophiques et littéraires compliquées et de demander aux étudiants de rédiger une critique littéraire ou historique dans un français académique complexe. Afin de faciliter cette transition, des ateliers d'écriture et de lecture pourraient être une solution, comme on l'expérimente actuellement dans les études anglaises et espagnoles en première

année à l'Université de Copenhague. De plus, il est important que non seulement les matières linguistiques, mais aussi les matières dites *culturelles* soient désormais responsables du développement des compétences écrites des apprenants.

Conclusion

En fin de compte, il convient de s'interroger sur le rôle de la grammaire, y compris la justesse grammaticale, dans l'enseignement du français aux deux niveaux éducatifs. Il est indéniable que la maîtrise du code grammatical est importante pour apprendre à maîtriser une langue, mais pour avoir une bonne maîtrise du français écrit, d'autres facteurs tels que la compétence textuelle, la communication situationnelle et le lexique académique sont aussi importants. Il est donc primordial que ces éléments soient introduits déjà au lycée et développés au niveau universitaire si les étudiants doivent parvenir à maîtriser les objectifs ambitieux du programme d'études supérieures de français.

Bibliographie

- Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) 2005. Conseil de l'Europe. Paris: Didier.
- Delaney, Y.A. 2008. « Investigating the reading-to-write construct ». *Journal of English for Academic Purposes*, n° 7, p. 140-150.
- Français niveau avancé A 2017. [En ligne]: Fransk-fortsaettersprog-A-stx-august-2017%20(1).pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Français niveau avancé A recommandations 2020. [En ligne]: 200810-Fransk-fortsaettersprog-A-stx-vejledning-juni-2020%20(1).pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Français niveau débutant A 2017. [En ligne]: Fransk-begyndersprog-A-stx-august-2017%20(2).pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Gueudet, G. et al. 2016. *Transitions in Mathematics Education*. Hambourg: Springer.
- Hirvela, A. 2016. *Connecting Reading & Writing in Second Language Writing Instruction*. Michigan : University of Michigan Press.
- LCF 2019. Programme d'études Langue et culture française. [En ligne]:https://hum.ku.dk/uddannelser/aktuelle_studieordninger/fransk/fransk_sprog_og_kultur_ba.pdf [consulté le 01 septembre 2021].
- Ortega, L. 2011. Reflections on the learning-to-write and writing-to-learn dimensions of second language writing. In: *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins, p. 237-250.
- Scardamalia, M. Bereiter, C. 1987. Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In: *Advances in applied linguistics. Volume 2. Reading, writing, and language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 142-175.
- Wingate, U. 2015. *Academic Literacy and Student Diversity: The Case for Inclusive Practice*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wolff, D. 2000. Some reflections on the importance of writing in foreign language learning. In: *Language Use, Language Acquisition and Language History*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, p. 213-226.
- Yerushalmy, M. 2005. « Challenging known transitions: Learning and teaching algebra with technology ». *For the Learning of Mathematics* n° 2, p. 37-42.

Notes

1. Cette étude fait partie d'un projet plus large sur la littérature académique dans les langues étrangères allemand, anglais, espagnol et français dans la transition entre le lycée et l'université, subventionné par le Centre National de Langues Etrangères (NCFF) au Danemark. Ici nous ne présentons que l'échantillon français du projet.
2. « eleverne trænes (...) til at kunne skrive i forskellige genrer og være bevidst om disses sproglige karakteristika, herunder afsender og modtagerforhold ».
3. « opbygger i løbet af sit studium kompetencer i kritisk og analytisk læsning af tekster (...) ».
4. « forstå hovedpunkterne i en kompleks tekst om både konkrete og abstrakte emner ».
5. « udtrykke sig skriftligt på et ukompliceret og sammenhængende fransk ».
6. « [f]ormidle faglige problemstillinger i velstruktureret form på et korrekt og nuanceret sprog ».
7. « formidle et kompliceret stof målrettet og hensigtsmæssigt på skrift ».
8. Calque de l'expression danoise *tilfreds med*.
9. Calque du verbe *realize* 'se rendre compte' en anglais.



ISSN 1901-3809

ISSN en ligne 2261- 2807

Le français précoce – un projet innovant

Annette Søndergaard Gregersen

Københavns Professionshøjskole, Danemark

asgr@kp.dk

Emmanuel Zimmert

Institut français du Danemark, Danemark

ez@institutfrancais.dk

Résumé

Le présent article vise à introduire et présenter un projet intitulé « Initiation à l'apprentissage du français précoce (FLE) au Danemark dès la classe 3 et la classe 4 ». L'analyse portera sur la manière dont les élèves apprennent les chunks (phrases lexicales) et les mots en introduisant une approche ludique, vivante et multisensorielle. L'article s'organise comme suit : après une brève présentation des recherches antérieures dans l'introduction, nous présenterons les objectifs du projet, suivis par notre méthode, les sources d'inspiration basées sur la recherche et présentées lors des quatre ateliers à destination des enseignants participants, nos observations et enregistrements des travaux pratiques dans les écoles, ce qui nous permettra ensuite de résumer nos conclusions et présenter nos perspectives.

Mots-clés : pédagogie innovante, bouger et chanter, approche ludique, vivante et multisensorielle, chunks (phrases lexicales) et mots

Early French - an innovative project

Abstract

This article aims to introduce and present a project entitled "Introduction to early French learning (FLE) in Denmark from class 3 and class 4. The analysis will focus on how these students learn chunks (lexical phrases) and words by introducing a playful, lively and multisensory approach. The article is organized as follows: after a brief presentation of previous research in the introduction, we will present the objectives of the project, followed by our method, the sources of inspiration at the research base in four workshops, our observations and recordings of practical work in schools, which will then allow us to summarize our conclusions and present our perspectives.

Keywords: innovative pedagogy, moving and singing, playful, lively and multi-sensory approach, chunks (lexical phrases) and words

1. Introduction

Cet article traite du projet « Initiation à l'apprentissage du français précoce (FLE) au Danemark dès la classe 3 et la classe 4 » qui est un projet de développement financé dans le cadre d'une collaboration entre le NCFF (Centre national des langues étrangères), l'Institut français de Copenhague et Københavns Professionshøjskole, l'Institut universitaire de formation professionnelle de Copenhague. Le projet est innovant au Danemark, car aucune activité pédagogique et didactique systématique n'a été initiée et développée en français langue étrangère (FLE) en 3^e et 4^e années basée sur les principes d'apprentissage ludique dans un lien entre le langage, le mouvement et l'approche multisensorielle (Daeden, 2021).

Le projet comprend également un comité de pilotage composé de représentants de l'Association des professeurs de langues, de l'Association des Professeurs de français du Danemark et de VIA, University College à Aarhus. Le projet devait initialement avoir lieu au cours de l'année scolaire 2020-2021, mais en raison de la fermeture des écoles durant la crise sanitaire liée au coronavirus, le projet a obtenu un prolongement de sa durée d'exécution par le NCFF et donc de s'étaler sur deux années scolaires au lieu d'une. Cela nous a permis d'élargir le niveau scolaire pour inclure les élèves de 4^e année.

Le projet s'appuie sur les expériences du projet « Tidligere sprogstart (5. Klasse) - Ny begynderdidaktik med fokus på flersprogethed » qui a été réalisé dans les années 2016-2018 à Copenhague. Nous nous sommes appuyés sur une recommandation clé de ce projet, à savoir « Construire sur le chemin de l'enfant vers l'apprentissage : imitation, répétition, jeu et narration ». Nous avons également été inspirés par les connaissances pratiques dans l'enseignement du français en tant que langue étrangère (FLE) en France. Ici, plusieurs cours basés sur la recherche et le développement ont montré que l'acquisition de nouvelles langues par les jeunes élèves dans un contexte scolaire est mieux soutenue si l'enseignant se concentre sur une approche holistique, ludique et multisensorielle de l'apprentissage (Vanthier, 2009, Voise, 2018, Weber, 2018). Dans un contexte danois, la recherche didactique est de plus en plus axée sur l'importance de l'interaction entre les sens, la langue, le cerveau, le corps et le mouvement en relation avec l'apprentissage des langues. Basée sur cette compréhension holistique, la conscience linguistique des élèves est accrue et améliorée (Schilhab, 2009, Gregersen, 2017, Ottesen, 2017, von Holst-Pedersen, 2017).

2. Objet, programme d'études et objectifs du projet

L'apprentissage du français dans un contexte scolaire au Danemark est souvent entouré d'un récit parental selon lequel il s'agit d'une langue très difficile à apprendre. Cette compréhension se rapporte aux expériences linguistiques scolaires

des parents, où les leçons étaient souvent axées sur les règles grammaticales, les formes d'inflexion verbale et le vocabulaire sans contexte. La vision de la langue a considérablement changé tant dans les programmes d'études primaires que dans les programmes d'études secondaires. Mais le défi consiste à raconter ce nouveau récit dans une perspective sociétale plus large. L'objectif du projet est donc double :

- (1) développer une pratique pédagogique de l'enseignement des langues pour un apprentissage précoce au niveau de la 3^e année sur la base d'un projet existant au niveau de la 5^e année, sur lequel nous avons déjà une solide connaissance et pratique ;
- (2) créer un terreau fertile pour influencer la politique éducative vers un enseignement obligatoire de la deuxième langue vivante à partir de la 3^e année en se référant au développement de nouvelles pratiques d'enseignement des langues pour les élèves de 9 ans.

Étant donné que le projet est à un niveau scolaire qui n'est pas inclus dans le socle commun danois, les participants au projet ont dû créer leur propre programme. Nous avons convenu de prendre le programme existant avec les objectifs communs de 2019/20 comme point de départ et d'impliquer et d'appliquer les domaines de compétence « Communication orale » ainsi que certains domaines de « Communication écrite » et « Culture et société » pour les élèves de 5^e année. Nous avons ainsi effectué la sélection suivante :

Communication orale

Écoute : *L'élève peut reconnaître des sons spécifiques au français.*

Conversation : *L'élève peut utiliser la langue dans la chanson, les jeux et le mouvement.*

Présentation : *L'élève peut se présenter avec quelques phrases.*

Orientation linguistique : *L'élève peut imiter des sons français.*

Communication écrite

Lecture : *L'élève peut comprendre des mots et des expressions simples avec un soutien en images et en son.*

Orientation linguistique : *L'élève peut imiter les lettres et caractères français.*

Culture et société

L'étudiant peut placer les pays et territoires francophones sur une carte du monde.

L'élève peut utiliser des salutations et des expressions simples liées à la culture dans de courtes conversations, par exemple de petits dialogues.

L'objectif de l'apprentissage individuel de l'élève a été formulé en accord pour les huit écoles participantes. Après avoir suivi le cours, l'élève peut comprendre et produire un langage oral grâce à une approche ludique et musicale axée sur le jeu, l'imitation, la répétition et la narration. L'élève est linguistiquement actif et a le courage d'utiliser la langue. L'élève a un aperçu de la vie quotidienne des enfants français à travers des chansons, des clips vidéo et des histoires et développe une curiosité linguistique et culturelle en relation avec le monde francophone.

3. Méthode

Dans cette partie, les participants du projet seront présentés ainsi que la méthode de travail employée. Parmi les critères du projet de développement du NCFF, la représentation du paysage de l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Danemark était déterminante, ce qui a conduit à des prises de contact avec les écoles publiques, privées et indépendantes de tout le pays pour les 3^e classe et 4^e classe. Huit écoles ont ainsi été contactées par l'intermédiaire de l'Association des professeurs de langues et de l'Association des Professeurs de français du Danemark.

Dans le projet, nous avons organisé la formation et le développement didactique des professeurs de FLE avec les principes de l'apprentissage par l'action. Les deux années ont été construites autour de cinq phases : formulation du problème, mise en place des actions, observation des actions, échange didactique et traitement des expériences et accompagnées de quatre ateliers et de travaux pratiques dans les écoles impliquées (Plauborg, Andersen, Bayer, 2007).

Dans les quatre ateliers, les objectifs du projet ont été discutés en profondeur et le programme a été préparé sur la base des expériences des enseignants dans les écoles. Pour tous les participants au projet, il s'agissait d'une toute nouvelle voie à suivre, car personne n'avait l'expérience d'enseigner le français (FLE) à de si jeunes élèves. Tous les professeurs avaient de l'expérience dans l'enseignement du français de la 5^e à la 9^e année et avaient un bagage d'expériences positives et négatives. Comme mentionné précédemment, le choix de l'apprentissage du français par les élèves est souvent lié aux opinions et au point de vue des parents et des grands-parents sur l'importance de la matière et sur la question de savoir s'ils peuvent aider leur enfant à apprendre la langue (Gregersen, 2008). Aucun des enseignants n'avait travaillé sur la base de principes d'apprentissage ludique dans un lien entre le langage/l'oralité, le mouvement et l'approche multisensorielle. Plusieurs des enseignants avaient expérimenté l'utilisation du mouvement dans l'enseignement, mais sous une forme très sporadique et spontanée. Les professeurs participants avaient des expériences variées et le partage des connaissances a été

très enrichissant. Ces partages ont eu lieu lors de conversations didactiques durant les ateliers et ont servi de base pour l'évaluation, pour l'inspiration et le développement collectif de nouvelles activités et de nouveaux matériaux.

Dans les trois parties suivantes, nous vous présenterons les sources d'inspiration partagées avec les professeurs dans les quatre ateliers.

4. L'approche du projet en matière d'apprentissage des langues en mettant l'accent sur l'oralité et le mouvement

La langue écrite en français se caractérise par une orthographe profonde tout comme en danois et en anglais. Cela signifie qu'il n'y a souvent pas de correspondance entre le graphème et le phonème. Cela signifie que l'enseignant FLE doit passer du temps à enseigner aux élèves les connexions lettre-son spécifiques à la langue (Engmose 2019). Ainsi, il faut beaucoup de temps aux élèves pour apprendre à lire et à écrire dans un contexte français. Le professeur doit construire et développer progressivement les premières leçons de lecture et d'écriture dans la matière à partir d'un point d'attention important : que tous les élèves aient acquis les sons de la langue française nécessaires afin d'établir de nouvelles connexions entre les lettres et les sons de la langue dans de nouveaux mots.

Nous avons donc délibérément choisi de ne pas trop utiliser « l'écriture », car les élèves de 3e année ne sont pas encore tous des scripteurs sûrs. En ce qui concerne la « lecture », nous avons choisi de ne pas utiliser de textes analogiques et numériques dans les ressources d'apprentissage habituelles, car nous nous sommes concentrés sur l'apprentissage de la langue orale des élèves via des chunks (phrases lexicales) et des mots en utilisant par exemple des cartes de mots, des cartes mémoire et des chansons de mouvement. L'expérience d'autres projets de démarrage de langue précoce montre que les jeunes élèves sont motivés et immédiatement heureux d'apprendre de nouvelles langues, et qu'ils participent donc le plus souvent activement à des activités de langue orale (Gregersen, 2017a, Gregersen et Ringon, 2017b). Les jeunes élèves forment un groupe qui se caractérise par une approche ludique de l'apprentissage, et nous avons choisi d'inclure et de planifier ces connaissances en fonction de l'organisation des leçons et des cours ainsi que du développement du matériel et du choix des activités.

5. Planification et mise en œuvre des activités dans un modèle en trois phases

Nous avons proposé aux professeurs d'organiser les leçons et les cours d'enseignement en se basant sur un modèle en trois phases, qui est basé sur les stratégies d'instruction d'échafaudage avec l'inclusion de la spirale dynamique. Ce principe

concerne l'enseignant à partir de sujets significatifs impliquant l'âge et les intérêts, la curiosité, les connaissances et les compétences des élèves (Wood, Bruner & Ross, 1976, Gregersen, 2017 : 42-43). Dans sa planification, l'enseignant intègre la pré-compréhension de ses élèves et leurs connaissances existantes de la matière dans une *pré-phase*. Cette phase est une forme de remue-méninges, où tous les élèves devraient avoir la possibilité d'avoir leur mot à dire et de partager leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes avec les autres élèves et l'enseignant. La pré-phase prépare le terrain pour la *sous-phase* elle-même, où l'enseignement consiste en l'activité principale de la leçon, qui incorpore les connaissances exprimées dans la pré-phase et met en jeu le nouvel apprentissage commun et individuel de tous les élèves par rapport à la matière. La *post-phase* consiste en une phase d'évaluation, où les connaissances acquises sont utilisées dans diverses formes d'évaluation conjointe et individuelle du contenu, des activités et du matériel du cours. L'évaluation peut consister en diverses activités, par exemple des présentations aux élèves d'un produit analogique ou numérique, un *quizlet* ou un *kahoot*, qui donne à l'enseignant un aperçu de l'apprentissage des élèves.

Le cours d'enseignement ultérieur est basé sur la matière précédente, et la phase préliminaire est utilisée à la fois pour répéter l'acquis de la précédente et s'appuyer sur les connaissances ainsi que sur les compétences linguistiques et culturelles existantes des élèves, acquises en dehors de l'école ou dans le cadre scolaire.

6. Structuration du parcours d'enseignement en trois étapes avec l'utilisation d'activités de mouvement

L'enseignement lui-même peut être basé sur des cours dans les trois phases décrites, qui comprennent ensemble des activités ludiques, le corps, la musique et le théâtre ainsi que des activités d'apprentissage créatives et esthétiques. Les principes de la création d'un cadre narratif de français en tant que langue amusante, facile et motivante à apprendre via une approche holistique, ludique et multisensorielle peuvent être construits avec cette planification en trois phases en mettant l'accent sur l'écoute, le mouvement, la reconnaissance du contenu et l'imitation des mots et de la prononciation. Ici, nous sommes inspirés par la définition donnée par Claus Løgstrup Ottesen du mouvement en tant qu'élément intégral de l'enseignement de la matière :

"(...) des activités de mouvement qui sont basées sur la pédagogie et la didactique, qui peuvent être incluses dans l'enseignement divisé par matière ou de soutien, et qui traitent d'un élément professionnel » (Ottesen, 2017 : 98, notre traduction).

Il a construit un modèle didactique BIU : Bevægelse I Undervisningen (mouvement dans l'enseignement) en cinq catégories ou manières d'intégrer le mouvement dans son enseignement. Le but d'intégrer le mouvement est selon Ottesen de contribuer à rendre l'enseignement polyvalent et varié (Ottesen, 2017 : 101). Les cinq catégories sont les suivantes :

- 1) Activités ludiques (p. ex. chiffres, mots - aussi appelés « salade de fruits »)
- 2) Structurer l'enseignement (p. ex. utiliser la salle au lieu de tables et de chaises)
- 3) Incarnation du contenu disciplinaire (par exemple, l'ordre correct des nombres ou une phrase)
- 4) Mise en situation (p. ex. inclure un espace extérieur comme la cour d'école pour sauter des phrases)
- 5) Activités d'apprentissage créatives et esthétiques (p. ex. dramatisation de contes de fées)

Les cinq catégories, avec leur ampleur et leur compréhension polyvalente du mouvement, permettent selon Ottesen de développer et d'intégrer des activités de mouvement variées qui attirent davantage d'élèves dans une classe que si on se concentre sur des activités traditionnelles uniquement à l'intérieur de la classe. Ottesen souligne que l'enseignant doit inclure diverses activités de mouvement comme ingrédient fixe dans sa planification basée sur une conscience didactique de la façon de rendre l'enseignement significatif par rapport aux autres méthodes de travail utilisées dans son enseignement (Ottesen, 2017 : 112).

Toutes les leçons, telles que décrites dans la section précédente, peuvent être avantageusement planifiées pour inclure trois parties générales : une introduction, une activité avec traitement et une fin. Ce modèle est adapté pour mettre l'accent de l'enseignement à la fois sur la « communication orale », la « communication écrite » et la « culture et société » tout au long du cours de l'école primaire.

Dans la partie suivante, nous vous présenterons des travaux pratiques, choisis par les professeurs, inspirés par les activités dans les ateliers et observés et enregistrés par des partenaires du projet.

De décembre 2021 à mai 2022, l'Institut français du Danemark a réalisé 6 visites d'établissement, qui ont engendré la réalisation de 6 vidéos comprenant des captations d'activités en classe, des entretiens avec les professeurs de français et des entretiens avec les chefs d'établissement.

Ces vidéos, disponibles sur le site fransksprog.dk ont permis de mettre en valeur les stratégies pour les langues des écoles du projet, le formidable travail accompli

par les enseignants pour proposer des activités ludiques et motivantes et le plaisir des élèves dans l'accomplissement de ces activités, avec pour objectif d'inspirer d'autres établissements dans l'offre d'une deuxième langue vivante dès la 3^e classe et de montrer aux parents que l'apprentissage du français peut être amusant et accessible.

7. Conclusion et perspectives

C'est une exigence du NCFF que ce soit la direction de l'école qui enregistre l'école pour notre projet de développement. De nombreux enseignants voulaient participer, mais il était difficile de trouver des chefs d'établissement comme responsable du projet à leur école locale. Cependant, nous avons réussi à réunir huit écoles représentatives de l'école primaire au niveau national. La direction des écoles participantes a pris des engagements positifs à cet égard, et donc le projet a inclus dans certains endroits les élèves de 3^e année et dans d'autres écoles à la fois les élèves de 3^e et de 4^e années au cours des années scolaires 2020-2022. Au cours de la durée du projet, certaines écoles ont décidé au niveau de la direction d'initier les élèves à la fois au français et à l'allemand dans les classes de 3^e et / ou 4^e année en tant qu'un élément fixe du programme scolaire des élèves afin de préfigurer leur choix de l'allemand ou du français en 5^e année.

L'objectif du projet « Initiation à l'apprentissage du français précoce (FLE) au Danemark dès la classe 3 et la classe 4 » a été de donner aux élèves le désir et le courage linguistique d'acquérir une matière linguistique et culturelle telle que le français via une approche ludique, vivante et multisensorielle. L'un des sous-objectifs a été de sensibiliser les parents et les autres leaders d'opinion au fait que le projet crée un développement pédagogiquement innovant de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue française. Les parties prenantes du projet trouvent que le projet de développement a le potentiel d'aider à faire évoluer certaines idées sociétales considérant le français comme une langue difficile à apprendre.

Le projet a montré que les enseignants participants réussissent à donner aux élèves une expérience positive et qu'il est facile et amusant d'apprendre le français lorsque l'enseignant travaille sur la base de principes d'apprentissage ludique dans un lien entre le langage, le mouvement et une approche multisensorielle. En utilisant cette approche, les enseignants participants à la phase finale de l'évaluation disent avec beaucoup d'enthousiasme que les élèves respectent la langue. Ils essayent tout ce que les enseignants leur ont présenté. Certains rapportent même que la courbe d'apprentissage des élèves est si raide que les enseignants manquent de matériel et ont préparé trop peu d'activités. Les élèves disent qu'apprendre le français est amusant !

Bibliographie

- Fransk Faghæfte 2019/20. København : Børne- og Undervisningsministeriet.
- Daeden, H. 2021. « L'Institut français du Danemark au service des professeurs de français : une vision d'avenir ». *FranskNyt*, n° 279, p. 8-9.
- Engmose, S. F. 2019. « Skriftsprogets rolle i den tidlige fremmedsprogsundervisning ». *Sproglæreren*, n° 1, p. 12-15.
- Gregersen, A.S. 2008. « Pour une éducation interculturelle dans la *folkeskole* danoise ». *Nordiques*, n° 16, p. 47-63.
- Gregersen, A. S. 2017. Det gode læremiddel og aldersrelevante emnevalg. In : *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg : Samfundslitteratur, p. 38-47.
- Gregersen, A. S. 2017a. At lære sprog gennem fortællinger, film, musik og digitale læremidler. In : *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg : Samfundslitteratur, p. 84-97.
- Gregersen, A.S., Ringon, J., 2017b. « L'enseignement précoce du FLE dans un contexte pluri-linguistique et pluriculturel ». *FranskNyt*, n° 274, p. 32-35.
- Gregersen, A.S. 2020. « Tidlig sprogstart - fransk i 3. klasse i skoleåret 2020-2021 ». *FranskNyt*, n° 278, p. 14-15.
- Ottesen, C.L. 2017. « Bevægelse integreret i undervisningen. » In : *En skole i bevægelse*. København : Akademisk Forlag, p. 97-113.
- Plauborg H., Andersen J.V., Bayer M., 2007. Aktionslæring. København : Hans Reitzels Forlag.
- Schilhab, T. 2009. « Det jeg sanser, husker jeg ». *Asterisk*, n° 45, p. 20-23.
- Vanthier, H. 2009. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.
- Voise, A.M. 2018. « Corps - accords : une approche holistique et transdisciplinaire des langues à l'école maternelle ». *Corps, voix et langues dans l'enseignement supérieur*, n° 2.
- Von Holst-Pedersen, J. 2017. « At lære sprog gennem chunks, leg og bevægelse. » *Tidlig sprogstart i skolen*. Frederiksberg : Samfundslitteratur, p. 66-81.
- Weber, A. 2018. *Les récits en randonnée*. Réseau Canopé.
- Wood, D., Bruner, J. S., Ross, G. 1976. «The role of tutoring in problem solving ». *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, n° 17, 2, p. 89-100.

Sitographie

Apprentissage précoce des langues : le français 3^e et 4^e classe. www.franskprog.dk [consulté le 30 juin 2022].

Synergies Pays scandinaves
n^{os} 16-17 / 2021-2022



Compte rendu



Merete Birkelund

Université d'Aarhus, Danemark

rommbi@cc.au.dk



Philip Hoe. 2021. *Le bon Choix. Din vejviser til det franske sprog*. Systime (livre électronique)¹

Avec *Le bon choix* Philip Hoe propose une grammaire française qui se distingue des manuels de grammaire traditionnels. Il est question d'une grammaire 'sémantique' qui se focalise sur l'emploi des mots et des expressions qui souvent posent problème pour les apprenants danois quand ils doivent s'exprimer et communiquer en français. Les idées de ce manuel de grammaire, qui est destiné aux lycéens apprenant le français comme L3, reposent sur la grande expérience de l'enseignement de la grammaire française de l'auteur. En tant que professeur de lycée en français et lecteur en linguistique et grammaire française à l'université, l'auteur connaît à fond les difficultés en acquisition de la grammaire française que rencontrent les apprenants danois débutants.

Un des grands défis (souvent rencontrés par les enseignants de français) est d'apprendre aux apprenants de 'penser la grammaire' ou de résonner en grammaire afin qu'ils puissent se servir des règles grammaticales tout en s'exprimant et en communiquant correctement en français. Cette difficulté s'explique entre autres par le fait que les apprenants se focalisent avant tout sur la question de savoir comment il faut 'dire' tel ou tel mot en français, qu'il soit question d'un seul mot précis ou d'une tournure spécifique, sans qu'ils prennent en considération ni la fonction grammaticale ni le contexte syntaxique.

Ce que propose cette grammaire est de profiter des compétences linguistiques déjà acquises en L1 (le danois) et en L2 (l'anglais) par les apprenants. Autrement dit, *Le bon choix* propose une approche d'acquisition du français qui repose sur le *transfert intuitif*. Ce qu'il faut entendre par le transfert intuitif est l'idée que les apprenants danois, qui ont déjà de bonnes compétences en anglais (L2), doivent apprendre à se servir de ces compétences tout en les transférant - grâce à leur intuition linguistique - vers le français (L3) afin de faciliter leur acquisition de la grammaire française. L'enseignement dit 'traditionnel' ou classique de la grammaire se fait, en gros, en quatre étapes, à savoir 1) comment dit-on X ? ; 2) analyse et réflexions grammaticales ; 3) recherche de la réponse correcte dans les

grammaires ou les dictionnaires et 4) choix de la forme correcte à partir d'un raisonnement grammatical. L'approche du transfert intuitif, de son côté, a raccourci la voie vers l'acquisition de la grammaire française : 1) comment dit-on X ? ; 2) emploi de l'intuition linguistique de L1 et de L2 et 3) choix intuitif de la forme correcte à partir des connaissances de L1 et de L2.

Ce manuel de grammaire novateur, qui ainsi porte sur l'intuition linguistique des apprenants, est regroupé autour de neuf chapitres, chacun basé sur un seul mot conçu comme difficile à traduire et à employer par l'apprenant et dont les règles grammaticales demandent une consultation dans plusieurs dictionnaires et chapitres de grammaires, à savoir :

- 1) la traduction de *at* qui peut correspondre à la conjonction *que* introduisant les complétives ou à des prépositions *de* et *à* introduisant les infinitifs en construction indirecte ;
- 2) le mot *som* qui, selon sa fonction grammaticale, peut se traduire en français par les pronoms relatifs *qui* ou *que* ou la conjonction de subordination *comme* ;
- 3) le verbe danois *blive* qui présente un échantillon de possibilités de traduction selon le contexte : l'auxiliaire *être* dans les constructions passives ou les verbes *devenir* ou *rester* ;
- 4) la traduction de *meget* qui peut correspondre à l'article *beaucoup de*, les adverbess *beaucoup* ou *très* ;
- 5) le verbe *ville* qui peut correspondre au verbe modal *vouloir* ou qui sert d'auxiliaire pour construire un temps du futur en danois ;
- 6) la traduction de *mange* qui est susceptible de représenter une indication de quantité (un article devant un nom) ou comme un pronom particulier qui représente un nom ou un nom propre ;
- 7) le verbe *skal* qui peut correspondre au verbe modal *devoir*, à un verbe principal, ce qui correspond à une construction avec *aller* ou à une construction indiquant le futur ;
- 8) la traduction de *nogen*, (*quelqu'un*, *ne ...personne*), *noget* (*ne... pas de* ; *ne ...rien*, *quelque chose*), *nogle* (*certain*s, *des*)
- 9) la traduction des mots soi-disants 'implicites'

Chacun des neuf chapitres comprend un *flowchart* dont la fonction est de guider les apprenants en fonction de leurs compétences en L1 et en L2 vers la bonne traduction et la fonction correcte du mot en question. Il s'ensuit une vidéo présentant des explications grammaticales du sujet du *flowchart*. De cette façon, les explications grammaticales soutiennent les intuitions grammaticales des apprenants. Chaque chapitre renferme également une grande variété d'exercices et de devoirs : exercices de traduction, petits textes à corriger, petits jeux, exercices

d'expression écrite et orale, tous relatifs au sujet grammatical en question. Les exercices représentent différents degrés de difficulté : il y a des exercices de traduction, de rédaction et de communication de sorte qu'ils présentent des défis intellectuels aussi bien pour les apprenants 'faibles' que pour les apprenants 'forts'.

Il est question d'une grammaire qui prend son point de départ dans ce que veut dire l'apprenant en français sans faire explicitement référence aux règles grammaticales. Elle se propose donc de s'approcher au niveau linguistique de l'apprenant. De cette façon, l'auteur propose à l'enseignant de se servir des compétences linguistiques déjà acquises par les apprenants afin de leur permettre, de par un raisonnement intuitif, de se servir de leurs compétences en L1 (langue maternelle, le danois) et en L2 (l'anglais), pour ainsi inciter les apprenants à transférer, intuitivement, ces connaissances à L3 (le français).

On pourrait critiquer cette grammaire qui a recours uniquement aux intuitions linguistiques et communicatives des apprenants, mais ce serait une critique sans fond : *Le bon choix* se veut justement une grammaire qui demande aux apprenants de résonner - par l'intermédiaire du transfert intuitif de L1 et de L2 vers L3 - sur la grammaire française, d'abord sans emploi de manuels de grammaire et de dictionnaires, mais ensuite en réussissant à convoquer un raisonnement grammatical chez l'apprenant que les règles grammaticales n'auraient pas pu faire émerger de la même manière.

Par l'éventail très varié de flow charts, de vidéos, d'exercices et de petits devoirs oraux et écrits, l'auteur arrive à éveiller la curiosité et les compétences grammaticales chez les apprenants de niveaux hétérogènes. En tant qu'enseignant de la grammaire française, on reste convaincu du fait que les apprenants ne s'intéressant pas à la grammaire française vont pouvoir en profiter pour obtenir un certain niveau linguistique et une bonne compréhension de la langue française alors que les apprenants doués et intéressés vont obtenir une connaissance très solide des règles de la grammaire française en plus des compétences communicatives offertes par les exercices très inspirants de ce manuel novateur. Cette grammaire destinée aux apprenants de lycée est vraiment à recommander pour l'enseignement de la grammaire française. Elle fait, de toute évidence, preuve de l'enthousiasme et du plaisir pour la grammaire française de l'auteur, un enthousiasme et un plaisir qui ne manqueront pas d'être transférés aux apprenants du français et de sa grammaire.

Note

1. '*Le bon choix*. Ton guide de la langue française' (ma traduction).

Synergies Pays scandinaves
n^{os} 16-17 / 2021-2022



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrices scientifiques •

Merete Birkelund est maître de conférences en français et coordinatrice scientifique des études de français à l'Université d'Aarhus au Danemark. Elle enseigne la linguistique et la grammaire française, la traduction (français-danois et danois-français) ainsi que la communication interculturelle. Ses recherches actuelles s'inscrivent dans une approche énonciative et se focalisent entre autres sur la polyphonie linguistique, l'implicite, l'ironie, la sémantique argumentative et le discours politique ainsi que sur les connecteurs et leur sémantique, domaines qu'elle combine avec des études de traduction. Elle a également fait des recherches sur la négation, la modalité et la temporalité. Elle est rédactrice en chef de *Synergies Pays Scandinaves*.

Maria Svensson est maître de conférences en français à l'Université d'Uppsala en Suède, où elle a également fait son doctorat pour soutenir, en 2010, sa thèse *Marqueurs corrélatifs en français et en suédois*. Étude sémantico-fonctionnelle de 'd'une part ... d'autre part', 'd'un côté... de l'autre' et de 'non seulement... mais' en contraste. Elle a poursuivi ses études dans les domaines de linguistique textuelle, de sémantique et d'argumentation, souvent dans une approche contrastive, comparant des connecteurs français et suédois dans des études basées sur des corpus parallèles de discours écrit. Ces dernières années, ses recherches se sont focalisées sur le contraste et la concession, et sur différents connecteurs français et suédois pour ces deux relations argumentatives, ainsi que sur des connecteurs qui ont également ou principalement un autre emploi que celui en contexte adversatif ou concessif, tels que *si*, *certes* ou *tandis que*.

• Auteurs des articles •

Valérie Alfvén, est enseignante-chercheuse en sciences de la traduction à l'Université de Stockholm en Suède. Elle s'intéresse particulièrement à la traduction des sujets dits sensibles en littérature de jeunesse et le caractère innovateur des traductions. Elle travaille actuellement sur un projet autour de la littérature de jeunesse suédoise traduite en Angleterre et aux États-Unis.

Hanne Leth Andersen est professeur de pédagogie universitaire, spécialisée en didactique des langues et en recherche en enseignement et évaluation. Ses recherches dans le premier

domaine portent principalement sur le système et l'acquisition du français parlé, ainsi que la cognition enseignante. Active comme présidente de l'Université de Roskilde et dans de nombreux comités et conseils nationaux et internationaux, elle s'engage aussi dans le rôle des langues dans le système d'éducation et elle a participé à l'élaboration de la stratégie nationale des langues étrangères au Danemark.

Merete Birkelund est maître de conférences à l'Université d'Aarhus au Danemark. Elle y est responsable du département de Français et du programme des doctorants en 'Language, Linguistics, Communication and Cognition'. Elle enseigne la linguistique, la grammaire française et la traduction. Ses recherches concernent principalement la linguistique énonciative, la polyphonie linguistique, le discours politique, l'implicite et l'ironie ainsi que la traduction.

Sébastien Doubinsky est maître de conférences à l'Université d'Aarhus, au Danemark, dans le département de Français. Ses domaines de recherche concernent principalement la traduction, les théories autour de la lecture des œuvres littéraires et la science-fiction.

Alex Fouillet, docteur en linguistique, est traducteur littéraire du norvégien, du danois et du suédois, auteur à ce jour d'une soixantaine de traductions publiées. Il est également chargé de cours à l'Université de Caen Normandie, en traduction norvégienne et linguistique historique.

Annette Søndergaard Gregersen est professeure adjointe et responsable du programme « Développement de la didactique des matières à l'école » et de la formation des futurs enseignants à l'Institut universitaire de formation professionnelle de Copenhague. Elle enseigne et fait des recherches sur le français langue étrangère en formation initiale et continue dans une perspective multilingue et multiculturelle. Elle collabore avec des collègues sur les autres matières linguistiques du primaire et du premier cycle du secondaire et de la formation des enseignants dans divers forums et réseaux nationaux et internationaux représentant l'école primaire jusqu'à l'université.

Eirik Hvidsten est maître de conférences de linguistique française à l'Université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU, Trondheim), où il enseigne principalement la linguistique, la grammaire et la phonologie française. Ses principaux domaines de recherche sont la syntaxe, la morphologie, la sémantique et l'acquisition de langue.

Gwenaëlle Ledot, agrégée de lettres modernes et docteure qualifiée (section 10) en Littérature générale et comparée, est enseignante à l'Université de Caen Normandie et membre du laboratoire LASLAR. Ses publications portent initialement sur la question (auto) biographique, la référentialité et l'intertextualité, et sur la didactique de la littérature en FLM et en FLE. Chargée du cours « Littérature et altérité » et d'un module du programme Årskurs au Carré international de l'Université de Caen, elle développe actuellement des

travaux d'enseignement et de recherche sur les textes de Nina Bouraoui, Négar Djavadi et Leïla Slimani.

Marianne Høi Liisberg est doctorante à l'Université d'Aarhus, Danemark. Ses recherches portent sur les processus de changement dans les rapports de pouvoir dans les conflits sociaux de longue durée. Dans sa thèse, Marianne Liisberg développe et met en œuvre un cadre théorique interdisciplinaire qui envisage les conflits sociaux à partir d'une approche sémantique et politique. En outre, elle est membre du "Collectif Programma", un groupe de recherche international qui s'intéresse à l'analyse sémantique des situations politiques.

Charlotte Lindgren est maître de conférences en Sciences de l'éducation avec le français comme spécialité, au département des Langues Modernes et au département des Sciences de l'éducation à l'Université d'Uppsala en Suède. Après avoir défendu sa thèse en linguistique française, sa recherche a porté principalement sur la traduction de la littérature de jeunesse suédoise en français. Elle a étudié la représentation de l'enfant dans la traduction, notamment à travers l'étude du langage parlé ou à l'aide de la grammaire systémique fonctionnelle. Elle s'est également intéressée à la relation entre le texte et l'image ainsi qu'aux sujets sensibles.

Jan Lindschouw est docteur en linguistique diachronique et variationnelle dans les langues romanes, master en FLE et maître de conférences à l'Université de Copenhague depuis 2013. Ses principaux domaines de recherche sont la linguistique variationnelle, la diachronie, le changement linguistique, l'acquisition du français langue étrangère, en particulier l'écriture, le feedback entre pairs et le rapport entre langue et culture.

Kjersti Faldet Listhaug est maître de conférences en linguistique française à l'Université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU, Trondheim). Elle est actuellement vice-doyenne à l'enseignement à la Faculté des Humanités de NTNU. Ses intérêts de recherche concernent l'acquisition de langues secondes et troisièmes, notamment l'influence des langues déjà acquises sur l'acquisition de la syntaxe en langue troisième, ainsi que l'acquisition non-native du vocabulaire. Elle fait partie de divers groupes de recherche (AcqVA, FANT et VocLex), et gère l'une des branches du projet CLIMA (Cross-linguistic influence in multilingual acquisition). Avec une collègue, elle est également co-responsable de la section Bilingualism Matters à Trondheim.

Romain Menegon est enseignant à l'Université de Caen Normandie depuis 2015. Issu d'un double master à finalité recherche en civilisation et littérature d'Europe du Nord d'une part, ainsi qu'en sciences du langage d'autre part, ses recherches en histoire et civilisation portent sur la réappropriation des symboles issus de l'Antiquité tardive et du haut Moyen Âge dans le discours politique contemporain. Ses travaux de recherche en didactique des langues visent, quant à eux, à optimiser l'intégration de la linguistique diachronique dans le processus d'acquisition des langues.

Catrine Bang Nilsen est enseignante-chercheuse en sciences du langage. Elle est déléguée par le Département de langue et littérature de l'Université de Trondheim (NTNU, Norvège) au poste de coordinatrice de la formation annuelle de français et didactique localisée à l'Université de Caen Normandie, France. Dans ce cadre, elle assure des cours de grammaire, de didactique et d'interculturalité auprès d'étudiants norvégiens et mène des projets dans les domaines du *Study Abroad*, de la sociolinguistique et du sens figuré. Titulaire d'un doctorat en sciences du langage de l'université de Caen Normandie, Catrine Bang Nilsen s'intéresse principalement au sens figuré avec un intérêt particulier pour la métaphore et les expressions idiomatiques. Ses recherches sur le sens figuré concernent la manière dont les apprenants norvégiens appréhendent des énoncés figurés en français langue étrangère. Elle s'intéresse également à l'usage de ces énoncés, principalement dans le discours journalistique, afin d'explorer les fonctions argumentatives et explicatives des métaphores.

Anne Prunet est enseignante de français langue étrangère et de didactique du français langue étrangère, docteure en linguistique (section 7) et en littérature française (section 9) pour deux thèses portant sur l'écrit argumentatif en Français sur objectifs universitaires et sur la relation entre le voyage et l'écriture. Enseignante à l'université de Caen depuis 2011, elle enseigne le FLE au Carré International auprès d'un public multilingue au sein de formations de DUEF et auprès d'étudiants d'une même langue et culture. Depuis cinq ans, elle intervient dans le Årskurs (formation annuelle pour étudiants norvégiens, futurs enseignants de français) pour cours de littérature en collaboration avec sa collègue Gwenaëlle Ledot. Ses publications portent sur l'acquisition du français en contexte académique (acquisition des genres et des discours liés au cours et au contexte universitaire) sur la dimension socio-affective dans les cours en ligne et dans leur élaboration, et sur les enjeux de singuliers de l'enseignement / apprentissage de la littérature en classe de FLE.

France Rousset, diplômée d'études supérieures dans l'enseignement du français langue étrangère en 2020, enseigne le français dans une école de langues à Copenhague. Elle est également collaboratrice scientifique à l'Institut de Plurilinguisme à l'Université de Fribourg en Suisse, où elle est chargée de cours en didactique du Français Langue Étrangère aux niveaux Bachelor et Master. Ses domaines de recherches portent principalement sur l'enseignement/apprentissage du français parlé, ainsi que sur le développement de la compétence d'interaction.

Nelly Foucher Stenkløv, docteure en linguistique française, est maître de conférences à l'Université norvégienne de sciences et de technologie (NTNU, Trondheim). Ses cours s'inscrivent principalement dans les domaines de la linguistique, la phonétique et la traduction. Elle a publié des travaux relevant de la sémantique temporelle, de la pragmatique et de la didactique des langues étrangères. Elle fait partie du groupe de recherche VocLex et coordonne, depuis 2016, une équipe de chercheurs dont le projet (FRANOR) porte sur l'acquisition du français par les apprenants scandinaves, en vue d'améliorer les pratiques enseignantes et les ressources mises à disposition.

Nicolai Wittløff. Récemment diplômé en langue et culture françaises avec spécialisation en linguistique et didactique, son intérêt se focalise surtout sur l'étude de la langue dans des contextes sociaux et sociétaux – la variation et le changement linguistiques, la linguistique populaire et l'apprentissage de la langue. Dans le cadre de son mémoire de maîtrise, il a étudié les attitudes vis-à-vis du langage inclusif en France et au Québec et essayé de peindre un tableau de ses partisans, ses opposants et leurs arguments.

Emmanuel Zimmert est expert d'éducation et de numérique. Il a un Master en sciences du langage et en didactique des langues de l'Université de Metz, France. Il a été chef du projet numérique CAVILAM à l'Alliance Française à Vichy, France 2012-2021. Il est fondateur du projet La Digitale, Boîte à outils numérique pour les enseignants et est actuellement attaché de coopération pour le français à l'Institut Français du Danemark.

Projet pour le n° 18 / 2023



Recherches *Varia* des pays scandinaves

Coordination : Merete Birkelund (Université d'Aarhus, Danemark)
et Maria Svensson (Université de d'Uppsala, Suède)

Le numéro 18, Année 2023 de la revue Synergies Pays Scandinaves sera consacré aux chercheurs francophones des pays scandinaves et à la publication des résultats des études et recherches qu'ils auront menées dans leur domaine et selon les axes fondamentaux de la couverture thématique de 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.

Des comptes rendus de lecture d'ouvrages, revues, thèses, etc. pourront également être proposés.

Un appel à contributions contenant toutes les modalités de soumission a été lancé en février 2023.

Contact : synergies.paysscandinaves@gmail.com

<https://gerflint.fr/synergies-pays-scandinaves>

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.paysscandinaves@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.
- 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 Pays Scandinaves, n^{os} 16-17 / 2021-2022

**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 Lebeau (France)

Synergies Pays Scandinaves, numéros 16-17 / 2021-2022

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

© GERFLINT - Evreux - France - Copyright n° 24XM2F5

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb42720190f>

Bibliothèque Nationale de France - Décembre 2022

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Les articles de ce double volume représentent quelques recherches actuelles dans les domaines de la traductologie, du discours politique, de la psycholinguistique et de l'acquisition des langues. Les thèmes discutés n'illustrent, bien évidemment, qu'une petite partie de toutes les recherches en français ayant lieu dans les institutions universitaires des pays scandinaves. Néanmoins, il est question de sujets qui occupent une place assez importante aussi bien au niveau de la recherche qu'au niveau de l'enseignement et de l'acquisition du français L2.