

Synergies Europe

Revue du GERFLINT

Philologie française en Europe et Didactique de la langue-culture française : défis, dialogue, diversité

Coordonné par Sophie Aubin
et Jana Bírová



Synergies Europe

Numéro 14 / Année 2019

Philologie française en Europe
et Didactique de la langue-culture française :
défis, dialogue, diversité

**Coordonné par Sophie Aubin
et Jana Bírová**



REVUE DU GERFLINT
2019

POLITIQUE EDITORIALE

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

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

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

Périodicité : annuelle

ISSN 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne 2260-653X

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Président d'Honneur

Jean-René Garcia, Professeur de Droit
Université Paris 13 - Sorbonne Paris Cité.
Conseiller auprès des Secrétaires perpétuels de l'Académie des sciences, France

Rédaction (Année 2019)

Sophie Aubin, Professeur de l'Universitat de València, Espagne
Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

Titulaire et Éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT
17, rue de la Ronde mare
Le Buisson Chevalier
27240 Sylvains-les-Moulins - France
www.gerflint.fr
gerflint.edition@gmail.com

Comité scientifique

Serge Borg (Professeur à l'Université de Franche Comté, France), Constantin Dorin Domuta (Directeur des programmes de recherche à l'Académie roumaine, filiale de Cluj-Napoca (Roumanie), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal) ; Michael Kelly (Professeur à l'Université de Southampton, Royaume-Uni), Aleksandra Ljalikova (Maître de Conférences à l'Université de Tallinn, Estonie), Nelson Vallejo Gomez (Chargé de Mission Amériques – FMSH - France).

Comité de lecture

Albert Cortès (Inspecteur, Historien, France), Chantal Forestal (Aix Marseille Université, France), Paulina Ledovskikh (Université Paris-Dauphine, France), Sylvie Liziard (Université de Rouen, France), Daniel Modard (Université de Rouen, France).

Coordnatrice invitée pour ce numéro

Jana Bírová (Faculté des Arts, Département de langue littérature française, Université Ss. Cyril et Méthode à Trnava, Slovaquie).

Patronages et partenariats

Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel), EBSCO Publishing, ProQuest.

Numéro financé par le GERFLINT.

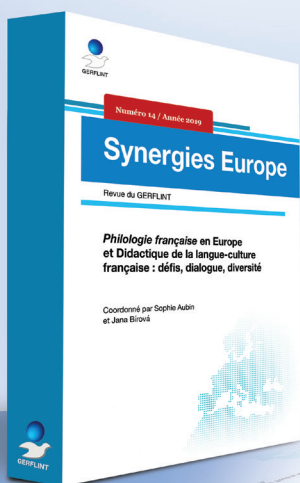
PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Europe n° 14 / 2019
<https://gerflint.fr/synergies-europe>



Indexations et référencements

ABES (SUDOC)
ANVUR
Data.bnf.fr
DOAJ
EbscoHost (Communication Source)
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
Index Copernicus
JournalBase
Journal Metrics
JournalSeek
MIAR [ICDS : 9,6]
Mir@bel
MLA Modern Language Association Database
ROAD (ISSN)
Scopus
SJR, SCImago Journal & Country Rank [Q3]
SHERPA-RoMEO
Ulrich's



Liste complète : <https://gerflint.fr/synergies-europe/referencements-et-indexations>

Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies Europe n° 14 / 2019
ISSN : 1951-6088 / ISSN de l'édition en ligne : 2260-653X

Philologie française en Europe et Didactique de la langue-culture française : défis, dialogue, diversité

Coordonné par Sophie Aubin et Jana Bírová

Sommaire

Présentation

Sophie Aubin, Jana Bírová	7
De la valeur de la <i>Philologie française</i> en Europe aujourd'hui : Pensées philologique et didactique	

Les défis de la *Philologie française* aujourd'hui: Points de vue albanais, polonais, espagnols et slovaques

Dhurata Hoxha	23
Les études en Philologie française en Albanie entre héritage et défis actuels	
Teresa Maria Wlosowicz	31
Les défis pour la Philologie Française à l'époque de la domination de l'anglais	
Carlos Martinez	49
Qu'en est-il de la Philologie française à l'ère du <i>Short Message Service</i> ?	
François Schmitt	63
Le modèle philologique dans la perspective actionnelle du français langue étrangère	

Études philologiques.

Production scientifique de Départements européens de *Philologie française*: linguistique, traduction littéraire et traductologie

Teutë Blakqori, Bade Bajrami	79
« Ndonjë », marqueur de référence virtuelle en albanais : étude comparative	
Bade Bajrami, Valbona Berisha	91
Traduction et négociations dans trois versions albanaises de « Gaspard Hauser chante » de Verlaine	

Yauheniya Yakubovich	103
Rimbaud en biélorusse : tradition traductologique et étude de cas	
Enseignement, apprentissage et acquisition du français : culture, société, énonciation, éthique	
Elena Ciprianová, Jana Bírová	121
Facteurs socioculturels dans la communication pour l'enseignement de la langue française : relectures de E.T Hall et G. Hofstede	
Angélique Masset-Martin, Alfiia Salkhenova	135
L'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la politesse en Français Langue Etrangère auprès d'un public pluriculturel : le cas de l'université d'Astrakhan (Russie)	
Julie Bohec	147
De la Chine à la Croatie : adaptation d'un cours d'expression écrite de français	
Christian Pelissero	159
Énonciation : principe et moyens dans le cadre du français langue étrangère	
Rea Lujić	175
Agir éthique dans les recherches qualitatives en acquisition d'une deuxième langue	

Annexes

Profils des contributeurs	193
Projet pour le n° 15 / 2020	197
Consignes aux auteurs.....	199
Publications du GERFLINT.....	203



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

De la valeur de la *Philologie française* en Europe aujourd'hui : Pensées philologique et didactique

Sophie Aubin

Faculté de Philologie, Traduction y Communication
Département de Philologie française et italienne
Universitat de València, Espagne
sophie.aubin@uv.es

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

Jana Bírová

Faculté des Arts
Département de langue et littérature françaises
Université Ss. Cyril et Méthode à Trnava, Slovaquie
jana.birova@ucm.sk

<https://orcid.org/0000-0003-3378-7009>

Résumé

La défense et la promotion de la langue française en Europe et dans le monde ouvre et creuse toujours des chemins aussi variés, escarpés, que reliés. La mise en valeur de la *Philologie française* et l'analyse de la situation de cette discipline dans l'espace géographique européen est une démarche importante à renouveler, aux carrefours du passé et de l'avenir. Particulièrement adapté à la couverture géographique et à la ligne éditoriale de la revue *Synergies Europe*, ce projet d'actualisation des connaissances d'un domaine sans doute généralement méconnu, si ancré dans l'ancienneté et la modernité, dont seuls les premiers résultats, seront ici présentés, entend se poursuivre dans la durée et dans l'optique du dialogue incontournable avec toute discipline ayant pour objet fondamental l'étude et le rayonnement de la langue-culture française, la didactique des langues-cultures et de la langue-culture française en particulier.

Mots-clés : philologie française, langue-culture, didactique, Europe, défi

On the value of French Philology in Europe today: Philological and teaching thoughts

Abstract

The defence and promotion of the French language in Europe and in the world always digs paths as varied, steep, as connected. The development of *French Philology* and the analysis of the situation of this discipline in the European geographical area is an important step to renew, at the crossroads of the past and

the future. Particularly adapted to the geographical coverage and the editorial line of the journal *Synergies Europe*, this project that updates the knowledge of a field probably unknown, is anchored in the seniority and the modernity. Its only first results will be presented here. It intends to continue in the long term and in the optics of the essential dialogue with any discipline whose fundamental object is the study and the effulgence of the French language-culture, the methodology of teaching the languages-cultures and the French language-culture in particular.

Keywords : French philology, language-culture, teaching methodology, Europe, challenge

Présentation du projet

C'est avec le plus grand plaisir que nous présentons le 14^e numéro de la revue *Synergies Europe*, revue du Gerflint. Avant d'entrer dans le vif de la composition de ses articles, rappelons qu'il s'inscrit dans un vaste projet initialement intitulé « La *philologie française* en Europe et dans le monde : état des lieux et perspectives » lancé en mai 2018¹ et dont nous livrons ici les premiers résultats. Il avait pour objectif de s'interroger sur la perception actuelle, le sens, la place, la fonction, l'héritage, l'avenir de la *Philologie française* d'autant plus que les derniers bilans sur l'évolution et la situation de cette discipline auxquels nous avons pu avoir accès (Serrano Mañes et al. 2000, Duval 2006) commencent à dater, élaborés au tournant des XX^e et XXI^e siècles.

Certes, le fait de mettre au premier plan la *Philologie française* dans l'espace culturel et linguistique européen d'aujourd'hui peut paraître anachronique voire nostalgique, loin des discours et préoccupations dominants les langues et cultures vivantes en Europe aujourd'hui, majoritairement tournés vers « le plurilinguisme ». Or notre démarche, comme celles des auteurs qui ont si bien répondu à notre appel, est fondée sur des recherches, constats, observations, enquêtes ancrés dans la modernité de ce premier quart du XXI^e siècle. Nous nous demandons si, sauf contacts prolongés avec les filières de philologie et lettres classiques, la nature et les contours de la Philologie en général et de la Philologie française en particulier sont bien clairs pour les étudiants, enseignants, chercheurs en langue française et didactique du français ou s'ils ne deviendraient pas de plus en plus flous... Ces derniers se sentent-ils d'ailleurs directement concernés par l'existence et le sort de la *Philologie française* ?

1. *Philologie française* : problématique définitionnelle

Une des définitions les plus modernes retenue pour donner le départ du projet était la suivante :

[Surtout au XX^es.] *Discipline qui vise à rechercher, à conserver et à interpréter les documents, généralement écrits et le plus souvent littéraires, rédigés dans*

une langue donnée, et dont la tâche essentielle est d'établir une édition critique du texte. Elle était extraite du *Portail lexical du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL)*, l'un des sites en accès libre actuellement que l'on peut considérer comme étant l'un des plus consultés et cité lors des recherches de définitions dans les communautés universitaires.

Or les définitions générales de *Philologie*, même si elles sont indispensables, ne donnent forcément qu'une idée pauvre et limitée de l'Histoire et de la réalité de la philologie *d'une langue donnée* dans un pays donné, des multiples particularités locales, régionales formant la complexité de la *Philologie française européenne* d'aujourd'hui. Dans la première partie de ce numéro, le lecteur trouvera de nombreux *éléments définitionnels* permettant de progresser nettement dans la connaissance et la réflexion philologiques actuelles.

2. Regards sur la présence universitaire de la *Philologie française* en Europe

Depuis le début de la mise en application du *Processus de Bologne* en 1997-1998, de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur (EEES), les essais de rapprochement des matières universitaires européennes, les réformes des études supérieures évaluées par les Agences de qualité de l'enseignement supérieur ont provoqué une réflexion sur le bienfondé de la conservation d'une matière aussi ancienne que « la philologie » pour les langues vivantes. Cela s'est traduit, selon les particularités de chaque contexte, par une volonté de rebaptiser, repenser, recomposer facultés, départements, filières philologiques ou de dessiner une « philologie française moderne ».

Il est possible d'affirmer de nos jours qu'une grande hétérogénéité apparaît : la *Philologie française* est une discipline qui connaît une présence universitaire très inégale d'un pays européen à l'autre : depuis la présence de « facultés de Philologie », de « départements de philologie française », de matière, licence appelés « Philologie » dans certains cursus jusqu'à la disparition, absence ou ignorance totales. Par exemple, *Philologie* et *philologie française* semblent peu nommée ou méconnue en France en lettres modernes, sciences du langage, français langue étrangère alors qu'elles font partie du langage académique et administrative très courant en Espagne signifiant une spécialisation en études françaises, même si sa représentation peut varier fortement d'une université à l'autre.

Le fait est que l'Europe d'aujourd'hui compte bien, dans son Espace et ses rangs universitaires, des *Départements de Philologie française*. Certains départements rassemblent plusieurs *philologies* dont la *Philologie française*. Si l'on prend quelques exemples dans le sud de l'Europe, en Espagne, nous obtenons un

aperçu de cette philologie européenne moderne, de cette présence philologique de la langue française lorsqu'elle n'a pas complètement disparu ou qu'elles ne subsistent pas sous le couvert de « département, centres, études, instituts de *langues modernes*, de *langues étrangères*, de *plurilinguisme* ». Voici une liste non exhaustive de départements de *philologie française* d'universités publiques répartis dans la géographie espagnole :

Université Autonome de Barcelone, Département de Philologie Française et Romane ;

Université Autonome de Madrid, Faculté de philosophie et lettres, département de philologie française ;

Université de Grenade, Département de Philologie française ;

Université Jaume I (UJI), Castellón, Faculté des Sciences Humaines et Sociales, Département de Philologie et cultures européennes² ;

Université de Lleida, Département de Philologie Classique, Française et Hispanique ;

Université de Murcie, Département de Philologie Française, Romane, Italienne et Arabe ;

Université nationale d'éducation à Distance (UNED), Madrid, Département de Philologie Française ;

Université d'Oviedo, Département de Philologie Anglaise, Française et Allemande ;

Université du Pays basque, Département de Philologie Française ;

Université de Salamanque, Faculté de Philologie, Département de Philologie Française ;

Université de Saragosse, Département de philologie française ;

Université de Séville, Département de Philologie française ;

Université de Valence, Faculté de Philologie, Traduction et Communication, Département de Philologie Française et Italienne ;

Université de Valladolid, Département de Philologie Française et Allemande.

Pour aller plus loin dans cette *géo-philologie européenne*, nous recueillons quelques exemples d'Universités, de facultés et de départements de *philologie* au sein

desquels la présence de la *langue française* est avérée, à partir des sites web de ces institutions³ :

au Kosovo

Université de Prishtina, Faculté de Philologie, Département de langue et littérature française ;

en Lituanie

Université de Vilnius, Faculté de Philologie, Institut d'études anglaises, romanes et classiques, Département de Philologie française ;

en Pologne

Université de Silésie, faculté de Philologie, Département de littérature et de culture française et francophone ;

en Roumanie

Université « Alexandru Ioan Cuza », Iași, Faculté des lettres, École doctorale d'études philologiques, domaine de spécialité : langue française ;

en Russie

Université d'État de Voronej, Faculté de Philologie Romano-Germanique, Département de philologie française ;

en Serbie

Université de Belgrade, Faculté de Philologie et des Arts, programme de langue française et littérature.

Il est important de reconnaître que les départements qui possèdent cette identité épistémologique livrent un volume d'études et de recherches de qualité indiscutable (dont la deuxième partie de ce numéro rendra compte) publiées dans les meilleures revues spécialisées et indexées, assurent l'enseignement d'un large éventail de matières pouvant aller, pour ne citer qu'elles, des littératures françaises et francophones de toutes les époques jusqu'au *français sur objectifs spécifiques* (FOS) en passant par la linguistique, la traduction, les nouvelles technologies appliquées à la langue française⁴. Ils forment des générations de jeunes et moins jeunes *philologues francophones* s'orientant vers des programmes Erasmus⁵, Masters, des formations supérieures en Didactique du français, des concours, le monde du travail ou suivant cette filière philologique en français « pour le plaisir ». Le plus souvent passionnés, depuis leurs années de collège et de lycée, par la langue, la culture et la littérature françaises, ouverts à l'apprentissage d'autres langues mais désireux d'acquiescer avant tout un haut niveau et une connaissance approfondie de la langue-culture française et de la francophonie, ils s'inscrivent à la fois dans l'Histoire et la Modernité. Relativement peu nombreux, ils possèdent un solide bagage culturel, littéraire et linguistique qu'ils ne demandent qu'à transmettre et approfondir.

Ce portrait idéal étant dressé, force est de constater que les départements universitaires de *Philologie française*, attirent et relient malgré eux diverses sources d'ondes négatives (image vétuste de « Philologie », transformation politique du français en langue non prioritaire, arrivée du *Plurilinguisme*). Ils peuvent alors être qualifiés de « résistants⁶ » car ils ont dû et doivent, à leur manière, faire face à de nombreux défis et difficultés dont les auteurs de la première partie de ce numéro rendront compte. Nous insisterons, pour notre part, sur l'obligation de la démonstration régulière de leur utilité et de leur modernité, l'adaptation aux réformes successives des plans et programmes d'études, la priorité donnée à l'étude de la langue anglaise, l'érosion de leur visibilité, la gestion des niveaux du *Cadre européen commun de référence pour les langues* pour envisager et réussir des études philologiques en langue française, etc.

3. Philologie et technologie

Les progrès des technologies de la communication spontanée et en temps réel (audio, visuelle, orale et écrite) ont, en ce premier quart de siècle, rapidement modifié lectures, écritures et rapports aux lettres et aux textes. À tel point qu'il n'est pas exagéré de penser que nous vivons une époque au cours de laquelle le monde de l'éducation et de la formation professionnelle a un grand besoin d'approches philologiques adaptée à la multiplicité textuelle (maîtrise grammaticale, compréhension, interprétation, sélection, conservation, etc.) et que nous sommes face à un enjeu essentiel. La *philologie française* doit pouvoir y jouer le rôle qui lui revient. Le lecteur de la première partie sera aussi plongé au cœur de cette problématique. Remarquons que le développement des *humanités numériques*⁷ offre des perspectives séduisantes qui semblent pouvoir concilier les *philologies françaises* d'hier, d'aujourd'hui et de demain.

Conclusion intermédiaire

Compte tenu de ces quelques observations, il est intéressant de construire une géographie de la *Philologie française* ou une *géo-philologie francophone* car partout où elle existe encore, elle s'est forcément forgée au fil des années une identité propre en fonction de ses nouveaux environnements, autant de caractéristiques qui méritent d'être découvertes et partagées. D'où la volonté d'avancer vers une prise de conscience *philologique francophone européenne* et une meilleure connaissance de cette *Philologie française*, surtout si elle œuvre hors de France, capable de traverser le temps et vents contraires, sans laquelle la présence internationale de la langue et de la culture françaises ne serait pas si enracinée et si déterminée en de nombreux points d'Europe⁸.

Présentation des contributions

À l'issue de ces premiers regards tournés vers la *philologie française* en Europe, nous distinguons dans ce numéro trois sortes de contributions :

- a. Quatre articles centrés sur l'objet *philologie française* lui-même ;
- b. Trois recherches en linguistique, littérature, traductologie menées par des auteurs appartenant à des Départements de *Philologie française* ;
- c. Cinq recherches européennes et internationales en didactique de la langue-culture française.

1. Les défis de la *Philologie française* aujourd'hui : points de vue albanais, polonais, espagnols et slovaques

La première partie de ce numéro réunit des auteurs ayant consciemment réfléchi à cette problématique et pris pour objet d'étude la *Philologie française* dans leur pays et leur environnement professionnel et de recherche, apportant des points de vue qui contribuent à construire une description de la *Philologie française* en Europe aujourd'hui.

Depuis l'Albanie, **Dhurata Hoxha** répond aux questions-clés que nous nous posons, à savoir comment envisager la Philologie française, entre le passé et l'avenir. C'est en reconstituant l'Histoire particulière des études de philologie française dans ce pays, en montrant les liens étroits entre les régimes politiques totalitaires et démocratiques albanais et la Philologie française qu'elle montre clairement au lecteur ce que représente la Philologie française en Albanie et le bien-fondé de la défense actuelle des valeurs qu'elle véhicule, outre l'importance de relever désormais deux défis majeurs de nos jours, le premier étant sans doute commun à tous les pays, l'hétérogénéité des niveaux de français des nouveaux étudiants, le second étant d'une nature plus variable, celui de la motivation.

Depuis la Pologne, **Teresa Maria Wlosowicz** s'attaque en profondeur aux défis les plus manifestes de la Philologie française : celui de la domination de l'anglais et de l'adaptation de cette discipline aux besoins du marché du travail actuel. Après avoir fait le point sur la philologie française en Pologne et son évolution, elle donne la parole à un groupe d'une cinquantaine de philologues français répartis en Pologne principalement mais aussi dans plusieurs pays européens où ils exercent leur activité professionnelle. Cette démarche permet de se rapprocher, sans concession, de la perception, du vécu, des motivations et représentations de ces acteurs de la *philologie française*. L'article apporte des éléments pour mieux appréhender l'adaptation de ces études aux besoins.

Depuis l'Espagne, Carlos Martinez commence par une reconstitution historique de la philologie depuis le VI^e siècle avant l'ère chrétienne jusqu'au XX^e siècle pour mieux la définir puis comprendre la distinction entre *langue* et *littérature* dont l'influence, sur les études universitaires espagnoles, s'est matérialisée par la séparation de la Philosophie et des Lettres, celles-ci prenant alors le nom de Philologie, discipline spécialisée dans l'analyse des textes littéraires. Ce parcours amène l'auteur à une analyse de la situation actuelle fondée sur une confrontation entre « communication » et « philologie », « langue » et « technologie » mettant lui aussi en lumière les défis actuels de la philologie française (niveaux de grammaire, pauvreté du vocabulaire, textos, mort du style), retraçant à cette occasion l'histoire et l'évolution récentes de l'enseignement et de la méthodologie de la langue française en Espagne. Son plaidoyer s'achève par un troisième parcours historique, celui du sens de « Philologie » à travers un choix de dictionnaires entre 1889 et 1986.

Depuis la Slovaquie, François Schmitt entraîne le lecteur au coeur du *modèle philologique* et de son évolution à travers les siècles jusqu'à nos jours, modèle très affaibli par les nombreuses facettes de la crise dans laquelle il est tombé. Contrairement à l'auteur précédent, il parvient à augurer un modèle philologique *renoué* en analysant, d'un point de vue qualitatif, la façon dont la littérature est introduite et apparaît effectivement dans des manuels de niveaux B1-B2 suivant la perspective actionnelle. Toutes les conditions semblent alors réunies pour rendre possible au XXI^e siècle le retour d'un *modèle philologique* répondant aux besoins de formation d'un véritable lecteur en français.

Les auteurs de cette première partie oeuvrent par conséquent pleinement, dans leur environnement respectif, au dialogue indispensable entre la *Philologie française* et la *Didactique du français* et une plus grande définition des objets de ces deux disciplines.

2. Études philologiques. Exemples de productions scientifiques de départements européens de *Philologie française*

Dans la deuxième partie de ce numéro, nous mettons en relief un échantillon de recherches européennes entrant dans la sphère institutionnelle des recherches philologiques francophones, dans la mesure où leurs auteurs appartiennent à des départements de *Philologie française*. Nous obtenons alors un concentré de grammaire, linguistique, littérature, traduction et traductologie d'une variété géoculturelle notable si l'on considère les lieux et langues des poètes, traducteurs étudiés et des auteurs des articles : Albanie, Bélarus, Espagne, France, Kosovo.

Le premier article est une étude en linguistique et grammaire comparatives albanais-français portant sur la difficulté du marqueur « Ndonjë », sorte de « faux pronom indéfini » suivant la démonstration des auteures, plus proche de l'article indéfini virtuels un en français. Teutë Blakqori et Bade Bajrami nous livrent les résultats de leur analyse sémantique d'un corpus d'exemples et de leur traduction en français, celle-ci étant systématiquement suivie d'une phrase explicative, le tout dans le but logique de lever des ambiguïtés et d'éviter des erreurs de traduction et d'interprétation. En se fondant sur la grammaire générative, l'étude défend l'idée selon laquelle, contrairement au classement de la grammaire traditionnelle albanaise, il ne s'agit pas d'un pronom indéfini, *étant donné qu'il accompagne toujours un nom morphologiquement visible ou sous-entendu et ne le remplace jamais*. Le contact de l'albanais avec la langue française dévoile des *affinités* entre les deux langues particulièrement intéressantes.

Avec **Bade Bajrami** et **Valbona Berisha** nous restons dans la comparaison des langues française et albanaise mais entrons dans le domaine de la traduction littéraire et plus spécifiquement au cœur de la problématique de l'*(in)traduisibilité* de la poésie. Après avoir fait le point sur les théories et préjugés en vigueur à ce sujet, elles optent pour le concept de négociation. Prenant pour objet d'étude trois versions albanaises de « Gaspard Hauser chante » de Verlaine par trois traducteurs différents ainsi que la version originale du poème, elles montrent, sans *trahison*, que la barrière de l'impossibilité de traduire la poésie est franchissable et met en lumière la figure du traducteur poète et écrivain.

De Verlaine à Rimbaud, de l'Albanie au Bélarus, nous rejoignons dans la contribution de **Yauheniya Yakubovich** l'expression d'un défi philologique et surtout traductologique et linguistique, celui de traduire Rimbaud, *l'un des génies de la littérature francophone mais aussi universelle* en langue bélarusse. Inscrite dans une triple tradition francophone, philologique et traductologique, son analyse et son étude de cas portent précisément sur les traductions de poèmes en prose extraits du recueil *Les Illuminations* (1886). Outre les analyses textuelles et poétiques proprement dites, la lecture de cet article est une magnifique occasion de parcourir l'Histoire, la langue et la culture du Bélarus et de connaître l'accueil de Rimbaud dans ce pays et l'importance de sa traduction pour le bélarusse.

3. Enseignement, apprentissage et acquisition de la langue française : culture, société, éducation, éthique

La troisième et dernière partie de ce numéro est consacrée à des recherches qui se situent en didactique dans des approches socioculturelle, interculturelle, cognitive et éthique.

Elena Ciprianová et Jana Bírová traitent le sujet du socioculturel désigné dans les ouvrages de E.T.Hall et G. Hofstede. L'article intitulé *Facteurs socioculturels dans la communication pour l'enseignement de la langue française : relectures de E.T Hall et G. Hofstede* aborde plusieurs points à prendre en considération lors de la communication et existence humaines : communication interculturelle, transculturalité, mise en place de l'interculturel dans le processus éducationnel autrement dit approche interculturelle. Les points clés de Hall et Hofstede pour comprendre l'altérité sont la mentalité, les habitudes, les valeurs qui pré-déterminent d'autres facteurs comme les cultures à haut et bas contexte, la tolérance de l'incertitude, les dimensions de la masculinité et féminité ainsi que certains aspects sociolinguistiques.

Angélique Masset-Martin et Alfiia Salkhenova contextualisent en quelque sorte les théories précédemment exposées, dans la mesure où elles traitent également les notions de l'interculturel. Intitulé *L'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage de la politesse en Français Langue Etrangère auprès d'un public pluriculturel : le cas de l'université d'Astrakhan (Russie)*, nous y apprenons un nombre de savoirs importants tels que l'enseignement du français auprès d'un public très hétérogène culturellement et ethniquement (une classe par exemple composée de Russes, Kazakhs, Tatars, Kalmouks, Coréens, Turkmènes, Tchéchènes et Daghestanais partageant la même langue de communication) ou les difficultés au sein des classes de français lors de sa mise en réalisation, les notions de la politesse et son lien à l'interculturel, l'obstacle des préjugés pour atteindre la politesse ainsi que pour prendre contact et maintenir des relations interculturelles. Les cas de l'Université d'Etat d'Astrakhan sont traités en profondeur.

Avec **Julie Bohec**, chercheuse à l'Université Fu-jen, Taïwan, nous ne quittons pas l'interculturel exercée cette fois entre la Chine et la Croatie, dans une perspective inter-trans-didactique car il s'agit de vérifier de si un cours d'expression écrite élaborée en Chine, qui avait fait ses preuves auprès d'un public d'étudiants chinois, peut être transporté en Croatie pour un public d'étudiants croates. Cette idée est d'autant plus attirante qu'il s'agit de deux publics dont les graphies et écritures maternelles sont très différentes. Ainsi, l'auteure se concentre dans son article sur l'adaptation d'un cours d'expression écrite de français qui, grâce à ses expériences dans deux milieux éducationnels différents (universités chinoises et université à Zagreb), démontre et compare et ainsi invente une adaptation pour rapprocher les apprenants de méthodes pour apprendre à écrire. Une véritable recherche a été menée dans les classes d'apprenants croates. D'abord, les élèves ont été diagnostiqués. Une typologie d'erreurs a été listée par l'auteure. Ensuite, la chercheuse a implanté la méthode pour apprendre à écrire et, en fin de recherche, des épreuves

écrites ont été réalisées. Des copies d'étudiants ont été comparées et des questionnaires distribués pour savoir si les apprenants avaient véritablement progressé ainsi que pour obtenir leurs points de vue. Contrairement à ce que l'on pourrait penser a priori, la compatibilité de la même méthode est élevée, même si les bons résultats de l'expérience ne permettent pas de présager qu'ils puissent concerner d'autres compétences.

Entre le Japon et la France, **Christian Pelissero** approfondit⁹ le principe d'énaction dans toute l'étendue de son paradigme, à la croisée des neurosciences cognitives et de la didactique du français, dans le sillage des recherches de Francisco Varela pour ne citer que lui. Cette description des phénomènes énatifs et autopoïétiques permet de guider l'enseignant de français dans les mécanismes difficiles à maîtriser de transmission-assimilation des connaissances, fortement compromis si l'on ne met pas à la disposition des apprenants des moyens d'agir : *la connaissance ne préexiste pas à l'action que l'individu fait pour se l'approprier et ce parce que nous n'avons pas à notre disposition et de manière innée, tous les « outils » nécessaires à son acquisition*. Des activités et environnements bien encadrés dont les bienfaits étaient déjà démontrés tels que le jeu, l'atelier, le théâtre par exemple trouvent alors une légitimité renforcée, celui de la création nécessaire de champs d'action permettant le développement de *pratiques énatives*. Cet ensemble nous rapproche certes de la pensée complexe de chaque apprenant que l'on ne prend pas le temps d'étudier, aux dépens de l'apprentissage durable d'une langue.

L'article qui termine la dernière section du numéro est apporté par **Rea Lujić** dans un domaine encore généralement peu exploré même s'il est incontournable : l'éthique dans la recherche en didactique des langues. L'auteur traite les questions éthiques dans les travaux de recherches en acquisition d'une deuxième langue. Elle présente les résultats d'une métaréflexion menée dans deux branches de l'éthique : prescriptive, considérée comme une condition préalable à toute recherche que les chercheurs doivent appliquer (les trois principes éthiques la bienfaisance, la non-malveillance et le bénéfique) et réflexive, un guidage concret qui consiste entre autres en la rédaction d'un cadre de recherche (les droits des participants, leurs biographies, leur temps personnel), en réagissant avec compétence, sagesse et humanisme pendant les étapes de la recherche. Après un panorama théorique, l'auteur nous offre une étude de cas dans le contexte d'un cours de français dans une école internationale. Aucun doute sur le fait que cet article aura des influences sur l'agir éthique du lecteur, surtout s'il mène des recherches en langues et en milieu éducatif.

Conclusions

Loin de n'être qu'un nom maintenu artificiellement dans le respect d'une tradition, un vestige du passé, la *philologie française* est d'une richesse culturelle européenne vivante et d'une valeur considérable. Ce constat ne doit cependant pas cacher sa grande fragilité.

La coordination de l'ensemble des contributions nous a permis de joindre deux pôles (non opposés) de la recherche consacrée à la langue-culture française : la *Philologie française* et la didactique du français « langue étrangère », deux spécialités ayant des Histoires, profils et cursus différents mais forcément complémentaires avec l'Objectif commun d'étudier, transmettre, préserver la langue française dans tous ses aspects, registres et ses dimensions en Europe et dans le monde. Cette mise en valeur de la *philologie française* entend favoriser et encourager le dialogue entre le Philologue en langue française et le Didacticien en langue-culture française, quel que soit la spécialité de ce dernier : français général, « français langue étrangère ou seconde (FLE/S) », « Français sur Objectifs spécifiques (FOS), Français sur Objectifs Universitaires (FOU) et Professionnels, ajoutant éventuellement, dans la foulée le *français sur objectifs philologiques*. Le fait est que des approches didactologiques et didactiques qui donnent à la culture, à l'écrit, au théâtre une place centrale conditionne les croisements de regards philologiques et didactiques.

Si l'Histoire de la *Philologie française* appartient à celle de la Philologie, la Philologie de chaque langue se forge, partout où elle existe et subsiste, une identité propre que l'on aurait tendance à oublier, dont il faut faire la description et mesurer toute la valeur et la portée. Si le retour timide d'un *modèle philologique* peut actuellement être entrevu, ajoutons que l'hypothèse d'un renforcement du niveau de français (grammatical notamment) par le biais du conditionnement d'une *Pensée philologique* moderne est intéressante à formuler et à vérifier auprès des étudiants qui se consacrent à la langue-culture française. De même, des études de *Philologie française* totalement dépourvue de construction précoce et continue d'une *Pensée didactique* serait problématique, puisque la plupart des étudiants en *philologie française* se destinent au professorat. En somme, la culture d'une pensée didactico-philologique ne pourrait avoir que des effets bénéfiques pour les objectifs visés. D'où le dialogue interdisciplinaire philologique et didactique prôné dans ce numéro.

Arrivées au terme de notre présentation, nous pouvons affirmer que la question n'est pas seulement la situation de la *Philologie française* aujourd'hui, l'importance de la redéfinir sans cesse mais aussi ce qu'elle représente pour la culture et

l'ouverture d'un pays. Nous sommes également sûres que le conditionnement de la réflexion philologique contribuerait à *redonner à la Culture la place universitaire qui lui revient*, selon le souhait de grands linguistes et didacticiens des XX^e et XXI^e siècles tels que Robert Galisson et Jacques Cortès (Ferrão Tavares, Cortès, 2016).

Pour l'ensemble de ces raisons, nous encourageons vivement les chercheurs francophones philologues et didacticiens de français situés dans l'espace géographique européen en priorité et dans d'autres parties du monde à « rebondir » sur ce 14^e numéro en contribuant à la prochaine livraison de *Synergies Europe* car elle poursuit ce « Tour d'Europe de la Philologie française » qu'elle vient d'amorcer (voir *Projet pour le n° 15, année 2020*), participant ainsi au maintien et à l'entretien de cette pensée philologique francophone en Europe et aux moyens de relever les défis identifiés.

Bibliographie

- Archaimbault, S. 2017. « De la philologie à la linguistique : l'éclatement d'une discipline », *Revue des études slaves* LXXXVIII 1-2, p. 25-49. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/res/804> ; DOI : 10.4000/res.804 [consulté le 12 octobre 2019].
- Asholt, W. 2016. « Le français dans les universités allemandes et la *Romanistik* ». *Allemagne d'aujourd'hui*, n° 215(1), p. 57-64. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-allemande-d-aujourd-hui-2016-1-page-57.htm> doi:10.3917/all.215.0057 [consulté le 09 novembre 2019].
- Ferrão Tavares, C., Cortès, J. (Coord.). 2016. *Avec Robert Galisson, réhabiliter la Culture comme discipline universitaire à part entière. Synergies Portugal*, n°4, [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Portugal4/portugal4.html> [consulté le 12 octobre 2019].
- Delen Karaağaç, N. 2008. « Enseignements de grammaire à l'adresse d'étudiants de philologie française. État des lieux et prospective », *Synergies Turquie* n°1, p. 47-53. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Turquie1/nurcan.pdf> [consulté le 01 octobre 2019].
- Duval, F. (Dir.) 2006. [2018 pour l'édition en ligne]. *Pratiques philologiques en Europe*. Paris : Publications de l'École nationale des chartes. : <https://books.openedition.org/enc/692> [consulté le 19 octobre 2019].
- Duval, F. 2007. « À quoi sert encore la philologie ? ». *Laboratoire italien*, p. 17-40. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/laboratoireitalien/128> [consulté le 01 octobre 2019].
- Espagne, M. 1997. « L'invention de la philologie. Les échos français d'un modèle allemand ». *Histoire, épistémologie, langage*, n° 19-1, p. 121-134. [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1997_num_19_1_2575 [consulté le 01 octobre 2019].
- Fenclová, M. 2018. « Pistes de réorientation des programmes universitaires de français pour les besoins actuels des citoyens tchèques/européens ». *Synergies Europe*, n° 13, p. 15-25. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Europe13/fenclova.pdf> [consulté le 18 octobre 2019].
- Goosse, A. 1995. Histoire cavalière de la philologie française en Belgique. In : *1920-1995 un espace-temps littéraire. 75 ans de littérature française en Belgique*, p. 113-130. [En ligne] : <http://www.arlfb.be/ebibliotheque/livres/espacetemps/espacetemps05.pdf> [consulté le 01 octobre 2019].
- Malinovska, Z., Brodnanska, E., 2018. « La culture dans l'enseignement universitaire du français langue étrangère en (Tchéco-)Slovaquie aux XX^e et XXI^e siècles ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 60-61, p. 273-288. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dhfles/5527>, [consulté le 08 novembre 2019].

Portail lexical du Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL). [En ligne] : <http://www.cnrtl.fr/definition/philologie>,
<http://www.cnrtl.fr/etymologie/philologie> [consulté le 01 octobre 2019].

Kuznik, A., Little, V. 2017. « Domaines économiques et axes d'embauche des philologues français et des traducteurs en Pologne ». *Meta*, n° 62 (1), p. 69-93. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1040467ar> [consulté le 01 octobre 2019].

Serrano Mañes, M., Avendaño Anguita, L., Molina Romero, M. (Coord.). 2000. *La philologie française à la croisée de l'an 2000 : panorama linguistique et littéraire*. 2 volumes. Université de Grenade. Espagne. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8265> [consulté le 01 octobre 2019].

Skibińska, E. 2018 (Dir.). « De la philologie romane aux études françaises - Évolution ou rupture ? » *Romanica Wratislaviensia*, n° 65. [En ligne] : <http://rwr.sjol.eu/category> [consulté le 01 octobre 2019].

Notes

1. https://gerflint.fr/Base/Europe13/projet_14_2019.pdf [consulté le 10 octobre 2019].
2. Sous cette appellation philologique et européenne, ce département regroupe plusieurs philologies dont la liste apparaît comme suit : *Philologie Allemande, Philologie Catalane, Philologie Grecque, Philologie Latine, Philologie Française*. <https://www.uji.es/departaments/fil/> [consulté le 10 octobre 2019].
3. Tous consultés le 8 novembre 2019 ; la traduction en français des noms des facultés et départements a été révisées par les auteures.
4. Cas du département de Philologie française et italienne de l'Universitat de València, Espagne.
5. Ces départements de *philologie* accueillent des étudiants de toute l'Europe dans le cadre de ce programme de mobilité étudiante.
6. Sans oublier que d'autres disciplines philologiques d'autres langues connaissent des moments encore plus difficiles comme les *philologies italienne et portugaise*, par exemple.
7. <https://philologia.hypotheses.org/> [consulté le 02 octobre 2019].
8. L'importance de la francophilie dans la construction et l'entretien de cette pensée philologique francophone est également à considérer.
9. Cette recherche fait suite à un article précédent portant sur une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage (*Synergies Europe*, n° 11, p. 119-132).

Synergies Europe n° 14 / 2019

Les défis
de la Philologie française
aujourd'hui :
Points de vue albanais,
polonais, espagnols
et slovaques





ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Les études en Philologie française en Albanie entre héritage et défis actuels

Dhurata Hoxha

Université de Shkoder « Luigj Gurakuqi », Albanie
dh-hoxha@unishk.edu.al

Reçu le 03-03-2019 / Évalué le 06-05-2019 / Accepté le 27-07-2019

Résumé

Quel est le profil et l'utilité des études en langue et culture française aujourd'hui en Albanie ? Une tradition et un prestige hérité du passé ou une contribution pour une meilleure mobilité et coopération universitaire au sein de l'espace francophone ? Voilà les questions auxquelles nous tentons de répondre en montrant leur parcours dans deux régimes différents : communiste et démocratique. Des réflexions issues d'une expérience vécue et soucieuse d'offrir plus d'opportunités aux jeunes désireux de connaître les valeurs qu'elles transmettent.

Mots-clés : épanouissement culturel, limite idéologique, mobilité universitaire

Studies in French Philology in Albania between legacy and current challenges

Abstract

What is the current profile and utility of studies in French language and culture in Albania? Tradition and prestige inherited from the past or a contribution to a better mobility and university cooperation within the francophone area? This is the question we will try to answer by showing their journey in two different regimes: communist and democratic ones. Reflections based on an experience tending to offer more opportunities to young people who are eager to know the values they transmit.

Keywords: cultural vitality, ideological limit, academic mobility

Introduction¹

Comment susciter des vocations, dessiner des stratégies et ouvrir des perspectives nouvelles pour le rayonnement des filières de langue et culture françaises ? C'est une question relancée de temps en temps en milieu universitaire albanais, à un moment où ces formations ne figurent pas parmi les plus choisies par les jeunes, malgré l'attractivité et la qualité des enseignements. Engagée dans ce débat soit

par ma formation (un diplôme en philologie française) à l'époque du régime totalitaire où ces études étaient assez prisées, soit par mon parcours professionnel en tant que professeure auprès d'une telle filière, je me suis permis de réfléchir aux facteurs qui ont conditionné la survie de ces études.

L'historique des études de philologie française en Albanie pendant le régime totalitaire et le prestige dont elles jouissaient

Les débuts des études de philologie française datent de 1965, avec la création du département de français auprès de la Faculté d'Histoire et de Philologie de l'Université de Tirana (la capitale du pays). Elles ont fleuri dans deux périodes différentes de l'existence de l'état albanais, celle du régime totalitaire (1944-1990), considéré le plus sévère en Europe et le régime démocratique instauré après les grands bouleversements démocratiques qui ont marqué l'histoire contemporaine des pays de l'Est. Nous tenons à préciser ces périodes parce que la philosophie de ces régimes, tout à fait opposées, a conditionné le système éducatif dans tous les niveaux et la vie de ces études.

Le terrain dans lequel elles sont apparues n'était pas vierge, mais au contraire, riche de contact avec la langue et la culture françaises. Quelques-uns de ces contacts ont même sillonné le cours de l'histoire de l'État albanais :

C'était exactement la France de la Grande Guerre et de l'Armée d'Orient sur le front albanais qui a créé et protégé la République autonome de Korça et défendu son intégrité territoriale. La vie de cette république autonome a fait changer l'optique de la société albanaise vers l'Occident, une société qui portait encore le poids d'une culture orientale, suite à une longue occupation automane (Rama, 2015 : 6).

L'histoire du lycée français de Korça, ouvert en 1917, a fait que *la langue française est la langue d'usage* comme affirme le sénateur Justin Godard dans son livre « L'Albanie en 1921 » (Godard, 1921 : 74).

Des générations de jeunes albanais sont partis dans les universités françaises pour étudier les sciences de l'ingénieur, l'agronomie, le droit, la médecine, les sciences naturelles, etc., indispensables pour lancer l'économie vers un développement selon les modèles des pays européens. Ils ont été avides de s'emprégner d'un esprit républicain pour construire un État albanais démocratique.

Cette tradition française s'est perpétuée même pendant la dictature communiste. L'Albanie vivait dans un isolement total, mais l'intérêt pour la langue et la culture française était une certaine fenêtre entre-ouverte sur l'Europe Occidentale.

Une exception ou une nostalgie du dictateur Enver Hoxha pour ses études en France ? Difficile à l'admettre ! Mais force est de constater que cet intérêt a permis aux linguistes et aux écrivains albanais de faire connaître la littérature française traduite en albanais, et de contribuer à l'enseignement du français. Quelques-uns parmi eux comme Nesti Havjari, Vedat Kokona, Nonda Bulku, des personnages remarquables des lettres albanaises, ont le mérite d'avoir jeté les bases des études de philologie française en Albanie.

Cela peut paraître comme un paradoxe aujourd'hui, mais ces études ont été soutenues par le gouvernement albanais et français. La France était le seul pays « capitaliste » avec lequel l'Albanie avait des échanges culturels et dans le domaine de l'enseignement supérieur. Des professeurs français ont rejoint pendant des années consécutives l'équipe enseignante du département de français, et les meilleurs étudiants albanais sont partis en France pour y finir leurs études. De retour en Albanie, ils ont contribué à la qualité et à l'image des études de philologie française.

Les disciplines enseignées filtrées par l'idéologie du régime

Le gouvernement albanais exerçait le pouvoir de décision et de contrôle non seulement sur l'économie, mais aussi sur l'activité des universités. Les disciplines favorisées dans la filière de philologie française étaient la phonétique, la grammaire, la lexicologie, la littérature ou la stylistique. L'enseignement de la civilisation ou de la culture française ne passait que par l'histoire de la France avec un fort accent sur la Révolution française de 1789, les mouvements ouvriers et le rôle du Parti Communiste. La littérature française était soumise à des censures.

Les philosophes du XVII^e siècle étaient tolérés mais, les censeurs en corrigeaient les mauvais effets. (...) Les auteurs romantiques sont inconnus. On leur reproche leur imagination fertile, leur lyrisme égocentrique, leur amour stérile de la nature. Hugo est étudié mais ses « limites » romantiques et humanistes sont dénoncées. (...) Les poètes symbolistes tels Baudelaire, Rimbaud et Verlaine sont interdits comme le sont les parnassiens, les dadaïstes, les surréalistes, les romanciers du Nouveau Roman, et bien sûr, les inclassables dérangeant: Proust, Gide, Claudel, Malraux (Champseix, 1990 : 121), écrivait un ex-professeur français dans ses souvenirs. Pendant toutes ces années, l'intérêt porté au XVIII^e siècle ne diminue pas, comme en témoignent aussi les traductions des auteurs français. L'analyse des textes consistait à comparer les idées de l'auteur à la doctrine officielle, ce qui faisait que l'analyse de chaque extrait littéraire tenaient le même discours (Champseix, 1990 : 123).

L'équipe enseignante et la méthodologie adoptée

Les débuts de ces études à Tirana sont marqués par une passion des professeurs pour l'enseignement de la langue et la littérature françaises. Et en dépit des limites imposées par le régime, ils ont su transmettre à la jeune génération un tel engouement. Ils étaient des personnalités des lettres ou de la traduction et ils ont produit des oeuvres qui constituent un fond remarquable dans ces domaines.

Les meilleurs étudiants ou jeunes enseignants du département ont reçu une formation universitaire ou post-universitaire en France, et en dépit des différences accentuées des deux systèmes d'enseignement, ils ont fait preuve d'attachement à la langue et à la culture françaises, de très bonnes capacités intellectuelles et une très bonne volonté de réussir. De retour, après une expérience vécue auprès des universités françaises, ils ont contribué à partager leurs connaissances auprès des étudiants et des collègues d'autres disciplines. Nous hésiterions à dire « leur expérience » car cet argument était impossible à être abordé à l'époque où tout était encadré selon l'idéologie communiste, et où l'activité de ces jeunes professeurs était surveillée par le régime. Pendant toute cette période, le corps enseignant du département de français jouissait d'un prestige en milieu universitaire et dans le cercle intellectuel du pays. Ils ont contribué à former des générations entières d'enseignants de français, mais parmi eux, plusieurs ont pu mener une carrière distinguée dans le domaine des lettres, de la diplomatie, de la traduction, suite à la très bonne qualité de la formation suivie.

Les enseignants français ont donné une contribution dans plusieurs aspects, mais toujours entre les limites imposées par le régime. Puisqu'ils venaient du domaine de l'enseignement, il faudrait souligner le renouveau apporté à la méthodologie. En général, ils étaient chargés de cours de langue et de communication, et peu à peu, toujours assez diplomatiques dans leurs démarches, ils ont su accompagner leurs cours avec des documents audio ou visuel illustrant la culture française : *Dernier triomphe, nous fûmes chargés de cours de conversation. D'ordinaire, ces cours étaient assurés par des enseignants locaux et portaient sur l'Albanie. C'est dire ils étaient languissants. Dans les nôtres, nous avons introduit des jeux et des documentaires vidéo en nous demandant comment les étudiants réagiraient. Nous avons été surpris de voir à quel point ils participaient* (Champseix, 1990 : 131).

Ils proposaient une bibliographie pour la bibliothèque du département qui était soutenue par l'État français, exploitée pas seulement par les professeurs et les étudiants du français, mais aussi par d'autres intellectuels francophones. Le choix de cette littérature était un vrai défi pour eux, vu la ligne idéologique communiste directrice du système d'enseignement en Albanie.

Le directeur nous demande une liste de roman plus modernes qui conviendraient à l'idéologie albanaise. C'est un véritable casse-tête et nous nous épuisons comme des damnés sur les catalogues de livres de poche. (Champseix, 1990 : 131).

La situation renversée après les années 90

Au début des années 90, les mutations de la société albanaise ont conditionné les réformes entreprises dans le système d'enseignement à tous les niveaux en amenant un tournant dans l'enseignement des langues étrangères, dû à la politique d'ouverture sur la scène internationale. La survie des études en philologie française s'inscrit dans un contexte où on constate une perte de terrain pour le français, expliqué par un mécontentement général envers tout ce qui était hérité du régime totalitaire, et le français étant considéré une langue préférée par le dictateur.

Il n'est guère possible de comprendre l'enseignement du français et en français sans mentionner les acteurs principaux. Il s'agit avant tout des enseignants de français qui ne renoncent pas à l'amour pour cette langue, hérité du moment de leurs études qui étaient assez convoités à l'époque du communisme. Ils ont été des relais importants auprès des plus jeunes pour choisir les formations en langue et culture françaises.

Au milieu des années 1990, les études en philologie française subissent des changements dans leur structure (une nouvelle faculté voit le jour, la Faculté des Langues Etrangères à Tirana, qui assure dorénavant toutes les formations en langues) et dans leur contenu (rénovation des cursus, programmes des disciplines, méthodologie etc.). L'ouverture du pays, l'adhésion à des organismes internationaux, le nouveau marché du travail a imposé la spécialisation des étudiants dès la formation initiale. Le département de français de Tirana, outre la filière en enseignement du français, offre dorénavant deux autres filières : traduction et interprétariat, langue et communication.

Suite aux ambitions des universités de provinces d'élargir leur dispositif de formation, deux filières orientées vers l'enseignement du français sont dispensées par l'université d'Elbasan dès 1998 et par l'université de Shkoder dès 2005. D'autres facteurs y favorisent ces études : la demande des jeunes et des parents, la présence d'un lycée de langues et des sections bilingues, la tradition francophone de la région, l'implantation d'une alliance dans chacune de ces villes.

Dès son apparition, les universités albanaises s'engagent à respecter la « Déclaration de Bologne ». Aujourd'hui, nous assistons à des formations organisées

en trois cycles d'études L-M-D, le département de Tirana étant le seul à offrir des études doctorales.

Les facteurs favorisant les études en français

1. L'engagement de l'Albanie dans l'espace francophone

Vu les motifs mentionnés au fur et à mesure de notre réflexion, il est à noter la grande détermination d'une élite francophone de tout domaine confondu pour rejoindre l'Organisation Internationale de la Francophonie (en tant que membre associé en 1999 et depuis 2006 membre à part entière). Cela dit, l'Albanie se voit de plus en plus engagée en matière de Francophonie, en accueillant des événements ou en organisant des formations visant à promouvoir l'apprentissage du français ainsi que les valeurs défendues dans l'espace francophone.

La Francophonie universitaire a fait aussi que 5 universités albanaises deviennent membres de l'AUF et soient soutenues dans leurs missions. L'AUF a installé à la Faculté des Langues de Tirana, un centre moderne de ressources documentaires et de formation à distance, dont toutes les filières de français peuvent profiter.

2. L'activité de recherche scientifique des départements de français

Vu la formation d'une très bonne qualité de l'équipe pédagogique du département de français de Tirana ainsi que la riche expérience d'échange au sein du réseau scientifique francophone, ce département a joué, au fil des années, le rôle d'un centre important de recherche qui a déployé une vaste activité scientifique, notamment par l'organisation des colloques, les publications scientifiques, la participation à des projets internationaux et la coopération avec les universités étrangères. Cette recherche est plutôt centrée sur la littérature française, la littérature comparée, la traductologie, la méthodologie de l'enseignement du français langue étrangère. L'activité scientifique de ce département est un point de référence pour tous les collègues des autres filières du français qui s'y attachent en travaillant toujours en réseau.

Les départements de français œuvrent pour la promotion de la langue et de la culture française et s'associent chaque année au programme national du « Printemps de la Francophonie » par des conférences, tables rondes, salons littéraires, exposition, théâtre, voyages de découverte du patrimoine culturel, etc. Ils sont soutenus dans leur mission par l'Ambassade de France. Cet appui se réalise sous la forme de matériel pédagogique (ouvrages, dictionnaires, textes littéraires, revues), de stages de formation pour les professeurs et de séjours linguistiques ou culturels en France pour les étudiants.

Principaux défis actuels

1. Niveau hétérogène de français des étudiants à l'entrée à l'université

Traditionnellement, les lycées des langues ou les sections bilingues constituent la base où devraient se préparer les futurs étudiants des filières de français, mais ce qui n'est pas toujours le cas. Plusieurs de ces lycéens, souvent les meilleurs, ne s'orientent pas vers ces formations. Le système de Baccalauréat d'État a fait que plusieurs autres jeunes des lycées généraux de ces villes, mais d'autres petites villes ou villages de la région se présentent dans ces filières, avec un niveau débutant, pas satisfaits de cette réalité, le français figurant classé parmi les derniers de leur choix. Les universités n'ont pas pu proposer des critères spécifiques de peur de les perdre. Pour que cette hétérogénéité ne nuise pas à la qualité de ces formations, des cours intensifs de formations linguistiques sont proposés le premier semestre.

2. Manque de motivation

La motivation insuffisante pour mener jusqu'au bout les études s'exprime par le rapport entre ceux qui s'inscrivent en première année et ceux en deuxième ou troisième. Les motifs pourraient être différents mais la majorité avouent qu'ils ne voient pas l'importance de la finalité de ces études, les débouchés étant très difficiles après une Licence de langue et culture françaises ou un Master en Enseignement du français.

Conclusions

Les études en philologie française en Albanie se sont adaptées au système politique dans lequel elles ont fleuri. Les points de rencontre anciens avec la culture française et peut être une nostalgie du dictateur Hoxha pour la période de ses études en France, ont fait qu'elles connaissent un prestige dans le système d'enseignement supérieur albanais pendant le régime communiste. Nous ne pourrions pas le dire pour cette deuxième partie de leur existence, en raison de plusieurs facteurs de l'évolution de la société et du système d'enseignement en général. Mais tous les acteurs concernés se distinguent par une très bonne volonté et des actions concrètes pour une perspective de ces formations.

Pour pouvoir combler les difficultés mentionnées, il est indispensable de faire varier l'offre de formations adaptées aux besoins des jeunes, surtout par la proposition de bi-cursus en partenariat avec des filières qui sont plus demandées. De cette façon, les universités peuvent répondre à une demande croissante au niveau de la coopération universitaire (mobilité étudiante, enseignante), mais aussi sur le plan social et professionnel.

De nombreuses pistes sont encore à explorer afin de favoriser la motivation pour le français et l'enseignement en français, avec la participation de tous les partenaires enseignants, universitaires et professionnels.

Bibliographie

Duval, F. 2007. « À quoi sert encore la philologie ? », *Laboratoire italien*, 7 | 2007, mis en ligne le 07 juillet 2011, <http://journals.openedition.org/laboratoireitalien/128> [consulté le 18 juin 2018].

Champseix, J.-P., Champseix, E. 1990. *57, Boulevard Stalin : chroniques albanaises*. Paris : Découverte.

Godart, J. 1922. *L'Albanie en 1921*. Paris : Les presses universitaires de France.

Rama, L. 2015. « Le rôle de la France dans la formation de l'élite albanaise ». In : *Pont entre deux rives : La France, l'image de l'Occident sous l'optique des intellectuels albanais*, p. 3-9.

Note

1. Cet article fait suite à une conférence donnée le 20 mars 2019 à l'Institut de recherche en Langues et Littératures Européennes (ILLE), Université Haute-Alsace (France).



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Les défis pour la Philologie Française à l'époque de la domination de l'anglais

Teresa Maria Wlosowicz

Université WSB, Dąbrowa Górnicza, Pologne

melomane.plurilingue@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8767-9332>

Reçu le 24-07-2019 / Évalué le 27-08-2019 / Accepté le 30-09-2019

Résumé

Le but de l'étude est une investigation des défis pour la Philologie Française perçus par les philologues français eux-mêmes, ainsi que de leurs suggestions concernant les possibilités d'y remédier. Certes, dû à la domination de l'anglais, les étudiants sont moins motivés pour choisir la Philologie Française, mais la connaissance du français en plus de l'anglais est un atout sur le marché du travail. Selon les participants, il faudrait surtout montrer aux étudiants les perspectives de travail, combiner le français avec l'anglais ou bien avec une autre langue perçue comme utile ou populaire, et créer des programmes d'enseignement du français des affaires, ce qui diverge du concept traditionnel de la philologie, mais qui l'adapte aux exigences du monde contemporain.

Mots-clés : Philologie Française, anglais comme langue globale, enseignement et apprentissage des langues

Abstract

The aim of the study is an investigation of the challenges to French Philology perceived by French philologists themselves, as well as their suggestions concerning the possibilities of remedying the situation. Certainly, due to the dominance of English, students are less motivated to choose French Philology, but knowledge of French in addition to English constitutes an asset on the labour market. According to the participants, one should, first of all, show students job prospects, combine French with English or with another language perceived as useful or popular, and create Business French programs, which diverges from the traditional concept of philology, but which adapts it to the requirements of the contemporary world.

Keywords: French Philology, English as a global language, language teaching and learning

Introduction

La présente étude a pour but une investigation des défis actuels pour la Philologie Française à l'époque de la domination de l'anglais, et des possibilités d'affronter ces défis et d'adapter la Philologie Française aux exigences du monde contemporain,

entre autres, celles du marché du travail. D'une part, on ne peut pas nier le statut de l'anglais comme langue globale et donc considérée comme la plus utile, ce qui diminue l'intérêt des apprenants pour les autres langues, y compris le français (Wlosowicz, 2011). D'autre part, les institutions européennes, comme le Conseil de l'Europe (Holtzer, 2001 : 4-5), et les chercheurs (par exemple, Müller-Lancé, 2002, cf. infra) visent à propager le plurilinguisme au lieu du « tout anglais » et à promouvoir la diversité linguistique. Or, les mécanismes de la mondialisation, notamment les processus économiques et l'influence des médias, maintiennent le statut dominant et la popularité de l'anglais. Alors, pour que la Philologie Française ne devienne pas une discipline « exotique » uniquement pour les vrais passionnés du français, il faudrait prendre certaines mesures.

En partant de l'hypothèse que les philologues français connaissent les défis auxquels est confrontée leur discipline en Pologne et en Europe, l'étude a été effectuée sous la forme d'une enquête. Nous avons demandé aux participants quels défis ils percevaient eux-mêmes et quelles étaient, à leur avis, les possibilités de rendre la discipline « Philologie Française » attrayante et, en même temps, capable de préparer les étudiants pour le marché du travail contemporain.

1. La Philologie Française actuellement

Pour essayer d'identifier les défis par la Philologie Française, il faut d'abord définir cette discipline. Comme le souligne Abramowicz (2018 : 12), le terme de « philologie » s'applique traditionnellement à l'étude des documents écrits et, notamment dans le contexte polonais, à « l'étude de la langue et de la littérature d'une zone linguistique. » En revanche, suivant la terminologie universitaire polonaise, Giermak-Zielińska (2018 : 65) définit la philologie comme « les études universitaires des langues et lettres modernes et une discipline de recherche qui en constitue la base », quoique dans le contexte universitaire la philologie est « associée aux études de langues à un niveau hautement spécialisée. » Or, selon Duval (2007, dans Giermak-Zielińska, 2018 : 67), c'est une discipline complexe qui combine des études en linguistique, en littérature et en histoire et qui a, en même temps, « les contours flous » (Giermak-Zielińska, 2018 : 67).

Pourtant, la philologie évolue en tant que discipline et les concepts traditionnels peuvent perdre leur actualité. D'une part, en Pologne pendant les trente dernières années, les programmes d'études en Philologie Romane ont profondément changé. Selon Giermak-Zielińska (2018 : 69), ces changements comportent l'émergence de nouveaux domaines de recherche, comme par exemple, le cognitivisme, la linguistique computationnelle, etc., la réduction des programmes d'enseignement

scolaire du français par rapport à l'anglais (et aussi par rapport aux autres langues modernes, telles que l'allemand), l'évolution du marché du travail qui défavorise les métiers traditionnels d'enseignant, de traducteur de littérature, etc. et, finalement, l'omniprésence de la culture populaire américaine au détriment de l'intérêt pour la culture française. D'autre part, à l'époque de la mondialisation, les divisions traditionnelles cessent de fonctionner, par exemple, dans l'étude de la littérature migrante (Abramowicz, 2018 : 18-19). De même, les études philologiques comportent actuellement une diversité de phénomènes culturels, c'est pourquoi Abramowicz (2018 : 20) conclut que « l'interdisciplinarité devient une règle incontournable ».

Déjà dans les années 2002-2010, l'Association académique des romanistes polonais « Plejada » a identifié, entre autres, les défis suivants pour la Philologie Française : l'introduction du processus de Bologne et la division des études supérieures en deux cycles, la « nécessité de former les futurs enseignants à deux matières » (Tomaszkiewicz, 2018 : 152), la domination de l'anglais, la réduction de l'enseignement du français et, par conséquent, la nécessité de créer des programmes parallèles de Philologie Française pour débutants, la nécessité de créer des programmes de formation plus concrets en traduction, en français des affaires, etc. suivant les idées de l'employabilité, de l'internationalisation et de la pluridisciplinarité propagées par l'Union Européenne, les défis de la formation de docteurs dans le cadre des études doctorales en tant que troisième cycle, et la concurrence d'autres langues romanes, telles que l'espagnol et l'italien (Tomaszkiewicz, 2018 : 152). Certes, la Philologie Française a dû s'affronter à ces défis, nous pouvons donc observer des changements importants. Par exemple, les programmes d'études sont donc devenus plus pragmatiques, en réduisant le nombre de matières liées aux littératures et aux langues descendues du latin, ainsi qu'à la culture latine (Tomaszkiewicz, 2018 : 155).

Pourtant, l'adaptation au marché du travail ne signifie pas un rejet total du concept de la philologie. Comme le conclut Tomasziewicz (2018 : 155), « tout en nous soumettant aux attentes du marché contemporain, nous pouvons toujours défendre nos idées et nos vocations de romanistes. » Cependant, selon Giermak-Zielińska (2018 : 77), il faudrait renommer les cursus universitaires, parce que l'étiquette de « philologie » semble les limiter aux études théoriques, alors qu'en réalité ils se concentrent sur les compétences professionnelles et « les problèmes théoriques sont marginalisés » (Giermak-Zielińska, 2018 : 77).

2. La domination globale de l'anglais et les avantages du plurilinguisme

Certes, on ne peut pas nier le statut de l'anglais comme langue globale (Crystal, 2003) qui est la langue dominante de la science, de la technologie, de l'Internet, de la politique, des affaires, ainsi que, bien entendu, de la culture populaire. L'anglais comme lingua franca sert souvent à la communication entre les personnes de différentes nationalités, dont aucune n'est locutrice native de l'anglais (Jenkins, 2009 : 200). Par conséquent, l'anglais est perçu comme une langue utile (Araújo e Sá, Schmidt, 2008 : 118), ce qui est accompagné d'autres représentations positives, par exemple, que c'est une langue belle et facile. Cela mène à la perception de l'anglais comme une sorte de « passeport social » (Holtzer, 2001 : 7) indispensable à la réussite des élèves dans l'avenir, c'est pourquoi les parents veulent que leurs enfants commencent à apprendre l'anglais aussitôt que possible pour « prendre de l'avance » (Holtzer, 2001 : 7). Même dans les régions où étaient traditionnellement enseignées les langues des voisins les plus proches, on choisit maintenant l'anglais (Szczyrkowska, 2007 : 42).

Cela mène à la diminution de l'intérêt pour le français, donc aussi de la popularité de la Philologie Française. Cependant, l'anglais comme lingua franca a ses limites et il y a des situations où il ne suffit pas. Par exemple, en habitant dans un pays étranger, la lingua franca ne suffit pas à s'intégrer à la communauté, dans les contacts avec les clients, l'usage de leur langue maternelle facilite la vente des produits (Szczyrkowska, 2007 : 42) et, dans la science, le statut privilégié d'une langue diminue la créativité et le développement de la terminologie dans d'autres langues (Szczyrkowska, 2007 : 48). En outre, utiliser la langue maternelle de l'interlocuteur permet de lui montrer le respect et la compréhension (Szczyrkowska, 2007 : 42). Pour remédier à la domination de l'anglais au détriment des autres langues et pour propager le plurilinguisme, les chercheurs proposent différentes solutions. Müller-Lancé (2002 : 140) a suggéré que les écoles introduisent d'abord une langue autre que l'anglais, par exemple, le français ou l'espagnol, et qu'elles enseignent l'anglais comme L3 dès que les élèves ont maîtrisé les compétences de base dans leur L2. En revanche, selon Vollmer (2001), il faudrait propager un plurilinguisme basé sur l'anglais et utiliser l'anglais comme source de transfert positif et de la conscience linguistique. De plus, à part la propagation des stratégies qui facilitent l'apprentissage, il faut motiver les apprenants en leur montrant les opportunités de travail avec plus d'une langue étrangère et les avantages pratiques du plurilinguisme (Wlosowicz, 2011). En tout cas, la connaissance d'une seule langue étrangère n'est pas suffisante et, pour remplir les exigences du marché du travail, il faut enseigner différentes langues, y compris le français, ce qui implique la nécessité de former des enseignants du FLE.

En effet, le français n'est pas une langue locale et, dans certains contextes, il sert précisément de *lingua franca*. Selon Dervin (2008 : 141), le FLF (Français Lingua Franca) est utilisé dans différents contextes professionnels, éducatifs, familiaux (par exemple, les couples étrangers vivant en France) et de mobilité. Sur la base des chiffres officiels, il conclut que « le FLF serait potentiellement le type de français le plus pratiqué dans le monde » (Dervin, 2008 : 141). En fait, Dervin (2008 : 151) considère le FLF comme un certain idéal de l'interculturalité, parce qu'il abolit la hiérarchie natif/non-natif, ce qui permet aux apprenants de se sentir égaux et de s'entraider, et qu'il les libère des contraintes de la communication avec un locuteur natif (en FLF, on fait moins attention aux fautes et on en a moins peur). Pour cette raison, malgré la domination mondiale de l'anglais, il faudrait aussi propager le français comme langue internationale et bien utile.

3. L'étude

3.1. Participants

La présente étude a été effectuée avec cinquante-et-un philologues français, dont quarante-trois étaient du sexe féminin et huit du sexe masculin. Ils vivent et travaillent surtout en Pologne (37 participants), mais il y a aussi eu des participants de Slovaquie (3 participants), de France (2), d'Allemagne (2), de Hongrie (1), d'Angleterre (1), de Bulgarie (1), de Suède (1), de Norvège (1) et d'Italie (1) ; une participante polonaise a indiqué deux pays, la Pologne et la République Tchèque, où elle habite depuis récemment. De même, la participante de Norvège est polonaise, alors que celles d'Italie et de Suède sont françaises. En fait, tous les Français qui ont participé à l'enquête enseignent le français (au sens large, y comprises la linguistique, la littérature, la culture, etc. françaises) dans d'autres pays, alors que les participantes de France viennent de Grèce et de Russie. Leurs langues maternelles sont : le polonais (35), le français (6), le slovaque (3), l'allemand (1), l'anglais (1), le hongrois (1), le portugais (1), le russe (1), le bulgare (1) et le grec (1). À part le français, ils ont étudié aussi d'autres langues, comme par exemple, l'anglais, l'italien, l'espagnol, le russe, l'allemand, le portugais, etc.

L'idée originale était de comparer la situation de la Philologie Française dans différents pays, mais étant donnée la difficulté de réunir le matériel empirique, nous avons décidé, d'un côté, de calculer les résultats pour le groupe entier et, d'un autre côté, de comparer la situation en Pologne avec celle dans les autres pays. Or, les participants ont été divisés selon les pays où ils travaillent comme romanistes plutôt que selon leurs langues maternelles, en partant de l'hypothèse qu'ils connaissaient mieux la situation dans leurs pays de travail, en observant les

étudiants, leur motivation pour apprendre le français, le marché du travail, etc. Alors, le groupe des philologues français de Pologne se compose de 37 participants et celle des philologues des autres pays - de 14 participants. Vue la diversité des autres pays, les résultats de la comparaison doivent être approchés avec prudence, mais en même temps, si nous nous limitons à l'analyse du groupe entier, les résultats seraient trop influencés par la situation en Pologne.

Parmi les participants, il y a sept professeurs, huit enseignants-chercheurs avec une habilitation à diriger des recherches, vingt-trois docteurs et treize diplômés de maîtrise. Trente enseignent uniquement le français, deux enseignent le français et une autre langue (l'anglais ou le portugais), douze travaillent comme traducteurs, trente-cinq font des recherches, trois travaillent dans des entreprises, une travaille dans une librairie et huit font d'autres choses, comme la rédaction de manuels ou le développement de sa propre entreprise. La somme dépasse le nombre de participants, car ils font souvent plus d'une chose.

3.2. Méthode

L'instrument de recherche était un questionnaire portant sur le parcours professionnel des participants en tant que philologues français, leur perception de la situation dans le domaine de l'enseignement du français (y compris l'utilité perçue du français), des défis actuels pour la Philologie Française et les possibilités de propager l'apprentissage du français. Le questionnaire est présenté dans l'annexe à la fin de l'article.

Les questions de recherche étaient les suivantes : Premièrement, pourquoi les étudiants choisissent-ils la Philologie Française ? Deuxièmement, comment propager l'apprentissage du français à l'époque de la domination de l'anglais ? Troisièmement, quels sont, selon les participants, les défis principaux pour la Philologie Française actuellement ?

3.3. Résultats

La première question concernait le parcours professionnel des participants, pour vérifier pourquoi ils avaient choisi la Philologie Française eux-mêmes. Les nombres (N) et les pourcentages (%) de leurs réponses sont présentés dans le Tableau 1. Comme les participants pouvaient indiquer plus d'une raison, les pourcentages dépassent 100%.

Tableau 1 : Les raisons pour lesquelles les participants ont choisi la Philologie Française

Raisons	Pologne		Autres pays		Total	
	N	%	N	%	N	%
Le français est une belle langue qui me plaît beaucoup.	25	67,57	8	57,14	33	64,71
Je m'intéresse beaucoup à la littérature et à la culture françaises.	25	67,57	7	50	32	62,73
Malgré l'omniprésence de l'anglais, il y a des régions du monde où le français est plus populaire et plus utile que l'anglais.	3	8,11	3	21,43	6	11,76
J'avais besoin du français dans mon travail.	2	5,41	1	7,14	3	5,88
Il y a une tradition d'étudier le français dans ma famille.	2	5,41	2	14,29	4	7,84
J'avais des perspectives de travail avec le français (par exemple, dans une entreprise française).	2	5,41	2	14,29	4	7,84
Pour une autre raison	7	18,92	5	35,71	12	23,53

Nous voyons donc que la plupart des participants ont choisi le Philologie Française parce qu'ils considéraient le français comme une belle langue et qu'ils s'intéressaient à la littérature et à la culture françaises, plutôt que pour des raisons « utilitaires », comme par exemple, les perspectives de travail. Pourtant, six d'entre eux reconnaissent qu'il y a des régions du monde où le français est plus utile que l'anglais. En revanche, les « autres raisons » comportent, par exemple, les études secondaires dans un lycée bilingue, la motivation pour étudier le français due au fait de séjourner en France, la spécialisation en FLE après l'arrivée en Italie, etc.

Or, comme la situation évolue, en Philologie Française ainsi que sur le marché du travail, les raisons pour lesquelles les étudiants choisissent cette discipline peuvent être différentes. Sur une échelle de Likert de 1 (désaccord complet) à 5 (accord complet) les participants ont évalué 8 constats concernant l'utilité du français et les raisons de choisir cette philologie. Effectivement, sur une échelle de 1 (peu utile) à 5 (très utile), le français ne semble pas être très utile dans le monde contemporain : en moyenne 3,41667 pour tous les participants (écart-type (SD, de l'anglais « standard deviation ») 1,06857), dont 3,441176 (SD = 1,13327) selon les participants travaillant en Pologne et 3,35714 (SD = 0,92878) selon ceux des autres

pays. Les résultats calculés pour les réponses sur les motivations des étudiants sont réunis dans le Tableau 2 ci-dessus.

Tableau 2 : Raisons pour lesquelles les étudiants choisissent la Philologie Française

Raisons	Pologne		Autres pays		Total	
	Moyenne	SD	Moyenne	SD	Moyenne	SD
Ils s'intéressent à la langue et à la culture françaises.	3,61111	1,3581	3,83333	1,2673	3,66667	1,3262
Ils veulent lire la littérature française dans l'original.	1,91667	1,1557	2,33333	0,7785	2,02083	1,08156
Ils voient des perspectives de travail, par exemple, dans les entreprises françaises ou internationales qui utilisent entre autres le français.	3,91892	1,1150	3,916667	0,79296	3,918367	1,03756
Ils voient des perspectives de travail comme professeurs de français.	2,2222	1,17379	3	1,12815	2,416667	1,19988
Ils veulent partir pour la France avec une bourse Erasmus.	2,97222	1,23024	3,25	0,8660	3,0625	1,13749
Ils veulent apprendre une langue étrangère en plus de l'anglais pour améliorer leurs perspectives de travail.	4,35135	0,71555	4,08333	0,79296	4,244898	0,80443
Ils ont des amis francophones et ils veulent leur parler ou écrire en français.	2,20588	1,0668	2,83333	0,9374	2,35556	1,06931

La raison principale du choix de la Philologie Française est donc la connaissance d'une langue étrangère en plus de l'anglais, suivie par les perspectives de travail dans les entreprises internationales qui utilisent, entre autres, le français. Surtout dans ce premier cas, les participants se rejoignent sur ce constat (4,244898 pour les deux groupes ; pour les participants de Pologne, cette moyenne est encore

plus haute, 4,35135) et, comme le montrent les écarts-type, ils sont relativement unanimes. Dans le cas des perspectives de travail dans une entreprise internationale utilisant, entre autres, le français, les moyennes sont un peu moins hautes (3,918367 pour les deux groupes, 3,91892 pour la Pologne et 3,916667 pour les autres pays ; comme les écarts-type sont plus hauts, il y a aussi plus de variation entre les participants). Nous pouvons supposer que les étudiants comprennent qu'une langue étrangère supplémentaire est un atout et qu'ils choisissent la Philologie Française pour atteindre un haut niveau de compétence en français. Quant aux résultats concernant les entreprises internationales, il est possible qu'ils admettent qu'il y a moins d'opportunités de travail avec le français dans les entreprises, ou bien que, pour travailler dans une entreprise, on n'a pas besoin d'étudier la philologie. En revanche, l'intérêt pour la langue et la culture françaises reste un facteur motivant, quoique moins important que les deux précédents (en moyenne 3,918367, et les résultats dans les deux groupes sont comparables), et, comme l'indiquent les écarts-type, les opinions des participants varient considérablement. Par contre, les perspectives d'enseigner le français, de partir en France avec une bourse Erasmus, de parler ou d'écrire à des amis francophones ne semblent pas motiver les étudiants pour choisir la Philologie Française, et la lecture de la littérature française dans l'original encore moins. En fait, comme les bourses Erasmus sont accordées dans différentes disciplines, on peut aller en France pour étudier une discipline autre que le français.

Les façons possibles de propager l'apprentissage du français suggérées par les participants sont présentées dans le Tableau 3. (La somme des pourcentages dépasse 100%, car chacun pouvait marquer plusieurs réponses.)

Tableau 3 : Les possibilités de propager l'apprentissage du français : nombres et pourcentages

Suggestions	Pologne		Autres pays		Total	
	N	%	N	%	N	%
Montrer aux apprenants (potentiels) les perspectives de travail avec le français.	31	83,78	12	85,71	43	84,31
Montrer aux apprenants (potentiels) la beauté de la littérature et de la culture françaises.	15	40,54	5	35,71	20	39,22
Créer des programmes d'études en français des affaires.	22	59,46	8	57,14	30	58,82
Créer des programmes d'études qui combinent le français avec l'anglais.	28	75,68	9	64,29	37	72,55

Suggestions	Pologne		Autres pays		Total	
	N	%	N	%	N	%
Créer des programmes d'études qui combinent le français avec une autre langue perçue comme utile (ex : l'allemand) ou populaire (ex : l'espagnol).	22	59,46	9	64,29	31	60,78
Promouvoir le plurilinguisme par les moyens institutionnels, comme par exemple, les directives de l'Union Européenne.	14	37,84	10	71,43	24	47,06
Promouvoir la culture française (la musique, la littérature, le cinéma).	17	45,95	7	50	24	47,06
Autre	5	13,51	1	7,14	6	11,76
On ne peut rien faire : l'anglais est la langue mondiale et le français ne va pas être perçu comme utile.	1	2,7	0	0	1	1,96

Les participants constatent surtout (84,31%) qu'il faut montrer aux apprenants (potentiels) les perspectives de travail avec le français, créer des programmes qui combinent le français avec l'anglais (72,55%), créer des programmes qui combinent le français avec une autre langue perçue comme utile (par exemple, l'allemand) ou populaire (par exemple, l'espagnol) (60,78%), et créer des programmes d'études en français des affaires (58,82%). En revanche, montrer aux apprenants la beauté de la langue et de la littérature française s'est avéré être la solution la moins populaire (39,22%). Or, six participants (11,76%) ont proposé leurs propres solutions, comme par exemple, les activités ludiques, les programmes études-travail en Afrique, au Moyen-Orient ou au Québec, la propagation du plurilinguisme basée sur des biographies langagières, ou bien le fait de montrer que le français, c'est non seulement la littérature, la culture, etc., mais aussi les nouvelles technologies.

Pour vérifier s'il y avait des différences significatives entre les participants de Pologne et ceux des autres pays, les nombres de leurs réponses ont été comparés par le moyen du test du chi-carré. Avec $df=8$, $p= 0,909235118$, ce qui indique que la différence n'est pas statistiquement significative. En effet, à l'exception de la propagation du plurilinguisme, des « autres » solutions et du constat qu'on ne peut rien faire, les pourcentages des réponses sont comparables dans les deux groupes.

Finalement, les opinions des participants sur les défis principaux pour la Philologie Française ont été recherchées en utilisant une échelle de Likert de 1 (désaccord total) à 5 (accord total). Les moyennes et les écarts-type (SD) sont présentés dans le Tableau 4.

Tableau 4 : Les défis principaux pour la Philologie Française

Défi	Pologne		Autres pays		Total	
	Moyenne	SD	Moyenne	SD	Moyenne	SD
Domination de l'anglais manque d'intérêt pour le français.	3,30556	1,470	4	0,8165	3,4898	1,35589
Manque d'intérêt pour le français, à la différence d'autres langues.	3,52778	1,31987	3,6923	0,7511	3,5714	1,1902
Manque d'intérêt pour la philologie, parce que les étudiants choisissent plutôt d'autres disciplines.	3,83333	1,1832	4,1538	0,8987	3,93878	1,10695
Le concept traditionnel de philologie est plutôt obsolète.	3,85714	1,33158	3,61538	1,44559	3,85417	1,3045
Nécessité d'utiliser les moyens les plus modernes disponibles (cesser d'utiliser des manuels, utiliser des ordinateurs, l'Internet, etc.)	3	1,30268	2,9231	1,49786	3	1,3513
Nécessité de collaborer avec les entreprises, l'industrie, etc. pour assurer l'emploi aux étudiants terminent leurs études.	3,80556	1,2608	3,53846	1,39137	3,734694	1,2874
Nécessité de faire davantage d'effort pour propager le français.	3,73529	1,3098	3,6923	1,03155	3,70213	1,2321
Nécessité de propager le plurilinguisme.	4,2857	1,1174	4,33333	0,7785	4,3171	1,0109
Nécessité de propager non seulement la langue, mais aussi la culture française.	3,94286	1,0556	4	1	3,93617	1,03008
La nécessité d'enseigner le français à l'université plus rapidement qu'avant, car les étudiants qui choisissent la Philologie Française sont souvent encore débutants.	3,15625	1,5473	3,53846	1,05003	3,28889	1,42418

Nous voyons que les opinions des participants sur les défis sont variées, mais qu'ils sont généralement d'accord sur le fait que ces défis comprennent la domination de l'anglais (en moyenne 3,4898 ; ce qui est particulièrement visible chez les participants des autres pays, où la moyenne, c'est 4 et l'écart-type 0,8165

suggère une certaine unanimité) et le manque d'intérêt pour le français (en fait, d'autres langues qui sont actuellement populaires, comme l'espagnol, font aussi de la concurrence au français), ainsi que le manque d'intérêt pour la philologie en général, puisque les étudiants préfèrent des disciplines telles que l'économie, la gestion, etc. (en moyenne 3,93878 ; surtout dans les autres pays, où la moyenne est encore plus haute, 4,1538 ; en Pologne, la philologie semble rester relativement populaire, mais en fait, on choisit avant tout la Philologie Anglaise). Ils admettent aussi que le concept traditionnel de « philologie » est un peu obsolète et qu'il faudrait se concentrer plutôt sur les applications pratiques de la langue. Aussi, la façon d'enseigner le français semble un peu obsolète : comme l'a remarqué une participante polonaise, dans les cours de grammaire pendant ses études on avait surtout étudié le Bescherelle, au détriment d'autres activités.

En outre, la nécessité de propager le plurilinguisme semble un défi important, reconnu par les participants de Pologne (en moyenne 4,2857) et des autres pays (4,33333). Le français seul ne suffit évidemment pas, mais l'anglais seul non plus ; la connaissance de deux ou plusieurs langues étrangères peut être un atout sur le marché du travail. Un autre défi serait la nécessité de propager la culture française (et francophone, ce qu'ont ajouté deux participantes). Une des sources de la popularité de l'anglais est la domination des médias par les films, la musique, etc. anglophones (surtout américains), il serait donc recommandable de faire découvrir aux apprenants la culture francophone pour les motiver aussi à apprendre la langue. En revanche, la collaboration avec les entreprises pour assurer l'emploi aux étudiants semble un défi un peu moins important (3,734694 en moyenne), au moins selon les participants, mais comme les écarts-type sont grands, leurs opinions varient considérablement. Apparemment, bien que cela puisse être un défi pour les universités, les philologues préféreraient se concentrer sur la langue et la culture et laisser les contacts avec les entreprises aux bureaux des carrières.

Par contre, la nécessité d'utiliser des moyens d'enseignement plus modernes est considérée par les participants comme moins importante, mais il y a aussi beaucoup de variation. Certes, le numérique enrichit les cours de langues, mais on ne peut pas vraiment cesser d'utiliser les manuels et baser les cours uniquement sur le numérique. Ce constat, basé sur les opinions de certains étudiants qui trouvent les cours traditionnels ennuyeux et même de certains pédagogues qui se croient très modernes, était plutôt provocateur, au moins dans sa version forte. Finalement, la nécessité d'enseigner le français plus rapidement aux étudiants qui commençaient la Philologie Française comme débutants a suscité certains doutes et des opinions variées. Traditionnellement, pour étudier la philologie, il fallait être avancé dans la langue. Maintenant les niveaux varient, notamment dans les langues moins

populaires, comme le français (à la différence de l'anglais, par exemple), ce qui exige effectivement la création de programmes pour débutants (Tomaszkiewicz, 2018, cf. supra). En outre, si un étudiant commence des études en philologie en ayant, disons, le niveau A2, il n'est pas un débutant complet, mais il a quand même beaucoup à rattraper.

Quant aux défis mentionnés par les participants eux-mêmes, ils concernent surtout les changements nécessaires à apporter à la Philologie Française. D'une part, il faudrait adapter le programme d'études en philologie aux exigences du marché pour former, par exemple, des enseignants bilingues et des spécialistes en tourisme, et il faudrait aussi combattre les représentations négatives (le français est perçu comme trop difficile et peu utile). Comme l'a formulé une participante, « [L]e défi principal c'est de garder la qualité de nos cours tout en les rendant attrayants, modernes et innovants », ce qui implique l'abandon des méthodes obsolètes et l'utilisation de projets, de la recherche individuelle et collaborative, etc. Une participante a aussi mentionné la nécessité « de former les citoyens critiques et responsables, avec des horizons qui dépassent la simple recherche d'un poste ». D'autre part, selon un Français qui enseigne en Pologne, la réforme éducative qui prévoit d'amener les élèves au niveau A2 en fin de l'école primaire va rendre encore plus difficile la maîtrise du français au niveau B2 au lycée, ce qui va mener à l'augmentation du nombre d'étudiants qui commenceront leurs études en Philologie Française avec un niveau insuffisant, et exiger « des changements de profil profonds dans l'enseignement supérieur ».

Conclusions

Nous pouvons conclure que la Philologie Française rencontre actuellement des défis sérieux et que l'anglais comme langue globale contribue à la diminution de l'intérêt pour le français. Pour répondre aux questions de recherche, premièrement, les étudiants choisissent la Philologie Française parce qu'ils voient des opportunités de travail liées à cette langue, notamment si le français est un atout supplémentaire à la connaissance de l'anglais. La raison principale pour apprendre le français est l'aspect utilitaire de la langue et, comme l'a remarqué une participante polonaise, les arguments du type « lecture dans l'original » sont devenu ridicules, mais, comme l'anglais ne suffit plus, les enseignants devraient montrer les perspectives de travail, travailler la langue des affaires et « SURTOUT être conscients des besoins des étudiants et la manière dont ils perçoivent le monde ». Sans doute, au lieu de se limiter à l'anglais, est-il préférable de devenir « plurilingue » et les programmes d'études devraient faciliter cela, par exemple, en combinant le français avec l'anglais. En fait, comme source principale de

motivation, ils perçoivent les opportunités de travail avec le français, résultat qui se chevauche avec celui d'une autre étude de la présente auteure (Wlosowicz, 2011) sur les possibilités de propager le plurilinguisme.

Deuxièmement, les possibilités de développer l'étude de la Philologie Française et du français en général sont liées aux besoins des apprenants. Plutôt que leur montrer la beauté de la langue, de la littérature et de la culture françaises et francophones, il faudrait propager le plurilinguisme (au lieu du « tout anglais »), en créant des programmes d'études qui combinent le français avec l'anglais ou avec une autre langue, ou bien former des spécialistes en français des affaires, du tourisme, etc.

Troisièmement, les défis principaux pour la Philologie Française comportent le manque d'intérêt pour la Philologie Française et à la philologie en général, la nécessité de propager non seulement la langue mais aussi la culture française (et francophone) et le plurilinguisme. La domination de l'anglais en soi ne semble pas être le défi principal (apparemment, c'est juste un fait qu'il faut accepter), mais elle est liée à un défi que les participants considèrent comme important : la propagation du plurilinguisme et donc la création de programmes d'études bilingues, etc. Cela impliquerait souvent des modifications profondes des programmes d'études et même de la structure des départements de Philologie Française.

Cependant, comme le français est lié non seulement à la littérature, à la musique, etc., mais aussi à de nouvelles technologies, il faut se mettre d'accord avec Abramowicz (2018 : 23) lorsqu'il affirme que « [l]e français, même s'il a beaucoup perdu de son prestige, demeure une langue vivante, langue de communication et de littérature, et c'est une langue plurielle. » Nous pouvons donc supposer qu'en modifiant les programmes d'études - ce qui a de plus en plus lieu (Giermak-Zielińska, 2018, cf. supra) - la Philologie Française pourra faire face aux défis et rester une discipline d'études prestigieuse et attrayante.

Bibliographie

- Abramowicz, M. 2018. « La philologie romane est-elle capable de relever les défis du présent ? ». *Romanica Wratislaviensia*, n° 65, p. 11-24.
- Araújo e Sá, M.H., Schmidt, A. 2008. The awareness of language prestige: the representations of a Portuguese school community on important languages. In : *Conscience du plurilinguisme. Pratiques, représentations et interventions*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Crystal, D. 2003. *English as a global language, Second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dervin, F. 2008. « Le Français Lingua Franca, un idéal de communication interculturelle inexploré ? » *Synergies Europe*, n° 3, p. 139-154 [En ligne] :
- Giermak-Zielińska, T. 2018. « La philologie romane en Pologne mérite-t-elle encore son nom ? » *Romanica Wratislaviensia*, n° 65, p. 65-78.

Holtzer, G. 2001. Plurilinguisme et pluralité linguistique en Europe : une difficile diversification des langues. In : *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*, Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Jenkins, J. 2009. « English as a lingua franca: interpretations and attitudes ». *World Englishes*, n° 28, p. 200-207.

Müller-Lancé, J. 2002. Tertiärsprachen aus Sicht der Kognitiven Linguistik: Überlegungen zu Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenfolge. In : *Ein Kopf - viele Sprachen: Koexistenz, Interaktion und Vermittlung*. Aachen: Shaker.

Szczurkowska, S. 2007. Europa anglojęzyczna czy różnorodność językowa ? In : *Europejski wymiar edukacji w świetle projektu OBSER-Erasmus. Polscy studenci w uczelniach Europy*. Varsovie : Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.

Tomaszkiewicz, T. 2018. « Comment les vocations philologiques évoluent à travers les générations ». *Romanica Wratislaviensia*, n° 65, p. 143-155.

Vollmer, H. J. 2001. Englisch und Mehrsprachigkeit : Interkulturelles Lernen mit Englisch als lingua franca? In : *Mehrsprachiges Europa. Festschrift für Michael Wendt zum 60. Geburtstag*. Gunter Narr Verlag, Tübingen.

Wlosowicz, T.M. 2011. Multilingualism: wishful thinking or a real possibility? In : *Challenges for Foreign Philologies. Part 2: Indisciplinarity and New Teaching Methods*. Bielsko-Biała: Akademia Techniczno-Humanistyczna.

Annexe : Le questionnaire utilisé dans cette étude

LE QUESTIONNAIRE

1. Langue maternelle: _____ Sexe: F ___/M ___

L2: _____ Niveau de compétence: _____

L3: _____ Niveau de compétence: _____

Quelles autres langues avez-vous étudiées ?

(Indiquez les niveaux de compétence, s'il vous plaît.)

2. Grade universitaire : _____

a) Pourquoi avez-vous choisi d'étudier la Philologie Française (au sens large)/le FLE/les lettres françaises (notamment la littérature)/la linguistique française appliquée ? (Choisissez, s'il vous plaît, votre discipline d'études.)

Vous pouvez choisir autant de réponses que vous considérez comme pertinentes.

- Le français est une belle langue qui me plaît beaucoup.
- Je m'intéresse beaucoup à la littérature et à la culture françaises.
- Malgré l'omniprésence de l'anglais, il y a des régions du monde où le français est plus populaire et plus utile que l'anglais.
- J'avais besoin du français dans mon travail.
- Il y a une tradition d'étudier le français dans ma famille.
- J'avais des perspectives de travail avec le français (par exemple, dans une entreprise française).
- Pour une autre raison (laquelle ?) _____

b) Que faites-vous dans votre travail ? (Vous pouvez choisir autant de réponses que vous considérez comme pertinentes.)

- J'enseigne le français uniquement.
- J'enseigne le français et une autre langue (laquelle ?) _____
- Je suis traductrice/traducteur.
- Je fais des recherches en linguistique/en littérature/en didactique des langues/en traductologie.
- Je travaille dans une entreprise et j'utilise le français, par exemple, avec les clients.
- Je travaille dans une librairie ou dans une bibliothèque de langues.
- Je fais autre chose. (Précisez-le, s'il vous plaît.) _____

3. À votre avis, à quel point le français combien est-il utile dans le monde contemporain ?
(1 – peu utile, 5 – très utile)

1 2 3 4 5

Pourquoi les étudiants choisissent-ils, à votre avis, la Philologie Française ? (1 – je ne suis pas d'accord, 5 – je suis complètement d'accord)

- Ils s'intéressent à la langue et à la culture françaises. 1 2 3 4 5
- Ils veulent lire la littérature française dans l'original. 1 2 3 4 5
- Ils voient des perspectives de travail, par exemple, dans les entreprises françaises ou internationales qui utilisent entre autres le français. 1 2 3 4 5
- Ils voient des perspectives de travail comme professeurs de français. 1 2 3 4 5
- Ils veulent partir pour la France avec une bourse Erasmus. 1 2 3 4 5
- Ils veulent apprendre une langue étrangère en plus de l'anglais pour améliorer leurs perspectives de travail. 1 2 3 4 5
- Ils ont des amis francophones et ils veulent leur parler ou écrire en français. 1 2 3 4 5

Pour une autre raison (laquelle) ? _____

4. Quelles seraient, à votre avis, les possibilités de propager l'apprentissage du français malgré la domination de l'anglais ? (Vous pouvez choisir autant de réponses que vous considérez comme pertinentes.)

- Montrer aux apprenants (potentiels) les perspectives de travail avec le français.
- Montrer aux apprenants (potentiels) la beauté de la littérature et de la culture françaises.
- Créer des programmes d'études en français des affaires.
- Créer des programmes d'études qui combinent le français avec l'anglais.
- Créer des programmes d'études qui combinent le français avec une autre langue perçue comme utile (par exemple, l'allemand) ou populaire (par exemple, l'espagnol).
- Promouvoir le plurilinguisme par les moyens institutionnels, comme par exemple, les directives de l'Union Européenne.
- Promouvoir la culture française (la musique, la littérature, le cinéma).
- Autre chose (précisez-le, s'il vous plaît) _____
- On ne peut rien faire, car l'anglais est la langue mondiale et le français ne va pas être perçu comme utile.

5. À votre avis, quelles sont actuellement les défis principaux pour la Philologie Française ?
(1 – je ne suis pas d'accord, 5 – je suis complètement d'accord)

- La domination de l'anglais et le manque d'intérêt pour le français. 1 2 3 4 5

- Le manque d'intérêt pour français, à la différence d'autres langues (non seulement l'anglais, mais aussi, par exemple, l'espagnol). 1 2 3 4 5
- Le manque d'intérêt pour la philologie, parce que les étudiants choisissent plutôt d'autres disciplines, comme par exemple, l'économie, la gestion, etc. 1 2 3 4 5
- Le concept traditionnel de philologie est plutôt obsolète. Il faudrait propager les études liées aux applications pratiques de la langue. 1 2 3 4 5
- La nécessité d'utiliser les moyens les plus modernes disponibles (par exemple, cesser d'utiliser des manuels et utiliser des ordinateurs, l'Internet, etc.) 1 2 3 4 5
- La nécessité de collaborer avec les entreprises, l'industrie, etc. pour assurer l'emploi aux étudiants qui terminent leurs études. 1 2 3 4 5
- La nécessité de faire davantage d'effort pour propager le français. 1 2 3 4 5
- La nécessité de propager le plurilinguisme (par exemple, le français en plus de l'anglais, mais pas seul.) 1 2 3 4 5
- La nécessité de propager non seulement la langue, mais aussi la culture française. 1 2 3 4 5
- La nécessité d'enseigner le français à l'université plus rapidement qu'avant, car les étudiants qui choisissent la Philologie Française sont souvent encore débutants. 1 2 3 4 5
- Autre chose (précisez-le, s'il vous plaît). _____

Voulez-vous ajouter votre propre commentaire ?

Merci beaucoup.

Note

1. Majuscules de la participante.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Qu'en est-il de la philologie française à l'ère du *Short Message Service* ?

Carlos Martinez

Faculté de Philologie, Traduction y Comunicación,
Département de Philologie française et italienne
Universitat de València, Espagne
charles.martinez@uv.es
<https://orcid.org/0000-0002-6899-9047>

Reçu le 24-10-2019 / Évalué le 04-11-2019 / Accepté le 20-11-2019

Résumé

De nombreux dictionnaires définissent la philologie comme étant la science qui étudie les langues du point de vue de la grammaire, et la grammaire comme un ensemble de normes dont le but est de faire un usage correct de la langue. Les premières grammaires de la langue française remontent au XVI^e siècle, ce qui suppose aujourd'hui, plus de quatre siècles de rigueur académique. Le XXI^e siècle s'initie par un développement technologique sans mesure qui répond à un rythme de vie sans précédent. Les *textos*, deviennent les nouvelles formes de communication écrite, avec de nouveaux modes d'emploi. Une manière différente de considérer ce qui est correct ou pas, qui pourrait remettre en question la rigueur académique. Et la question s'impose : quel est l'avenir de la philologie ?

Mots-clés : philologie, français, technologie, écriture

What about French philology in the era of the *Short Message Service*?

Abstract

Many dictionaries define philology as the science that studies languages from the point of view of grammar, and grammar as a set of norms the purpose of which is to make proper use of language. The first grammars of the French language date back to the sixteenth century, which today presupposes more than four centuries of academic rigor. The twenty-first century is initiated by a technological development without measure that responds to an unprecedented pace of life. Text messages become the new forms of written communication, with new instructions for use. A different way of considering what is right or wrong, which could challenge academic rigor. And the question is: what is the future of philology?

Keywords: philology, French, technology, writing style

1. La philologie, une science de la langue

Comment définir la philologie ? Pour mener à but une réflexion judicieuse sur le concept de philologie, il serait intéressant de commencer par s'interroger sur ce que *philologie* signifie actuellement dans certains pays de l'espace européen. Dans cette mesure, l'Espagne, où la présence de la langue française et l'admiration pour la culture qu'elle véhicule viennent de loin (Correspondance entre le botaniste Cavanilles et le libraire Fournier, mais aussi, les influences de l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert au XVIII^e siècle, les *Afrancesados*¹ au XIX^e siècle) serait un bon exemple.

Encore aujourd'hui, en plein XXI^e siècle, l'Espagne parle de « philologie ». L'Université espagnole propose des licences en philologie. Or, lorsqu'on demande aux jeunes dans l'enseignement secondaire, ou aux nouveaux étudiants universitaires, de définir cette discipline, il est aisé de voir à quel point ce concept demeure vague pour ne pas dire confus. On met tout sous l'épigraphe 'philologie' : linguistique, langue, langues étrangères, grammaire, critique littéraire (même quand on ne sait pas trop ce que veut dire critiquer au sens strict du terme), histoire de la littérature. Il est vrai que la philologie aborde ces domaines, et c'est probablement pour cette raison, que l'Espagne, après la séparation, dans les années 1970, de la réflexion philosophique, des études de Lettres (*Filosofía y Letras*) a créé une voie dans l'Enseignement supérieur intitulée, philologie, mais cette matière reste néanmoins vague.

Déjà au VI^e siècle avant l'ère chrétienne, la Grèce parle de beaux-arts, et y inclut la poésie, comme forme d'expression du beau à travers la langue. La civilisation grecque éprouve le besoin de raconter et d'expliquer les textes de leurs grands auteurs, Homère, Pindare, Eschyle, etc. Les philosophes, en particulier les sophistes, s'occupent d'établir des fondements et des normes d'analyse textuelle. Il convient de rappeler la *Rhétorique* d'Aristote où sont établies les bases de ce qui est considéré « l'art de bien parler ; [la] technique de la mise en œuvre des moyens d'expression (par la composition, les figures)» (Guilbert, 1986 : 5184), puis la *Poétique* du même auteur, qui peuvent être considérées comme des œuvres qui instaurent les fondements de cette discipline originale, dite philologie, qui sera désormais pratiquée et développée par les lettrés. Les plus grands cercles d'érudits se trouvant à cette époque, dans les villes sites de grandes bibliothèques, telles que Pergame ou Alexandrie. Les philologues les plus remarquables de l'époque étant les bibliothécaires de la Bibliothèque d'Alexandrie, qui cherchent à analyser en détail les textes, en fournissant depuis des points de vue historiques, formels et esthétiques, des discours raisonnés qui permettent une compréhension approfondie des contenus textuels. Plus tard, au II^e siècle av. J.-C., la Grèce exportera la science

philologique à Rome, où le *φιλόλογος* (*philólogos*) grec, deviendra *grammaticus*. Au I^{er} siècle apr. J.-C., la philologie représente en Europe toute la connaissance qui existe sur l'ensemble des écrivains antiques. Les méthodes employées pour l'interprétation de leurs œuvres, sont la grammaire et le style. Être philologue implique chercher les textes et savoir y accéder, expliquer les mots, réaliser une analyse la plus rigoureuse possible de leur genèse.

Au long du Moyen Âge, les moines et les scribes remplacent les bibliothécaires quant au rôle d'héritiers de la culture écrite occidentale. Au XII^e siècle, la conception de la philologie commence à changer de tournure en Italie, en raison de l'évolution de la médecine et la découverte du droit romain. Il est de rigueur de recourir exclusivement aux textes offrant des garanties d'authenticité, des sources référentielles, l'esprit scientifique s'impose. Ce qui suppose un retour à une attitude philologique originelle. Après la chute de Constantinople en 1453, les savants byzantins arrivent en Europe avec leur méthode de recherche, de lecture et d'interprétation des textes anciens. Les plus doctes enseignent le grec à Florence. Les textes des anciens grecs restent encore méconnus, et l'on ressent le besoin de les approcher, de les étudier, de pratiquer leur dissection. La science philologique se réveille après une longue léthargie ; on peut considérer qu'elle est à la base de l'humanisme. La littérature est la source qui fournit les plus parfaits modèles aux ouvrages des humanistes (Pétrarque, Politien, Érasme), et l'imprimerie permet la multiplication et la diffusion de leurs œuvres. L'influence donc, d'un nouvel esprit scientifique se développe et avec lui, le désir d'étudier en détail les sources textuelles qui ont perduré à travers le temps, désir qui contient un besoin implicite, celui d'établir l'histoire des différentes formes d'expression, soit une histoire des arts, une histoire de l'art.

La philologie se présente en Italie dans deux perspectives : comme l'étude des mots et comme l'analyse des choses auxquelles les mots confèrent un nom (herméneutique). Depuis ces perspectives, l'étude philologique supposerait une tendance formelle et une autre historique. En France, certains sages comme Joseph-Juste (1540-1609) sont passionnés d'histoire et analysent les influences de la langue latine. Le Collège de France créé en 1530 est le grand résultat que donne la Renaissance. On y enseigne le grec, le latin et l'hébreu. L'intérêt pour les langues anciennes, le désir de connaître les idées qu'elles transmettent, et la passion des mots, en tant qu'unités sémantiques chargées de sens, se développent. La philologie acquiert une nouvelle dimension, c'est la science des lettres, c'est la rigueur scientifique appliquée à l'art de l'écriture, aux belles-lettres.

Bien qu'au début du XVII^e siècle, la philologie s'intéresse surtout aux œuvres de l'Antiquité, l'intérêt pour les origines de la langue, elle-même, est croissant.

C'est ainsi que le grammairien Gilles Ménage (1613-1692) publie en 1650, *Origines de la Langue française*. La philologie entre doucement mais d'un pied ferme dans l'histoire moderne.

Elle s'impose comme cette « science de la vie intellectuelle » dont nous parle le dictionnaire Larousse dans son édition de 1949. Les érudits se plaisent à collectionner des manuscrits médiévaux, à étudier l'histoire des troubadours, à établir les premiers fondements grammaticaux en comparant les langues romanes. En suivant ce modèle, l'historien-lexicographe Jean-Baptiste de La Curne de Sainte Palaye (1697- 1781) nous laisse son inestimable héritage, *Le dictionnaire historique de l'ancien langage français* (dont la date précise d'édition reste inconnue).

Un siècle plus tard, les moines bénédictins de Saint-Maur commencent leur ambitieuse publication *Histoire littéraire de la France*, œuvre d'une quarantaine de volumes, dont le premier serait daté de 1733. Il s'agit d'une analyse monumentale des œuvres du Moyen Âge. Deux types de philologie commencent à partager méthodologie d'analyse : une que l'on pourrait considérer classique, qui vise les textes antiques et médiévaux, rédigés en langue grecque, latine, hébraïque ou autres, et une autre, nouvelle ou moderne qui, elle, s'intéresse davantage aux œuvres écrites en langues romanes, germaniques, angliques (saxon), donnant lieu à des philologies spécifiques, telles que la philologie romane ou germanique. Plus tard se suivront les philologies anglaises, slaves et d'autres qui seront appelées selon la langue des documents auxquelles elles seront appliquées.

C'est en définitive, l'ensemble du patrimoine culturel européen, qui devient à travers les témoignages écrits, l'objet d'une minutieuse analyse, et la philologie, la méthode scientifique de l'analyste.

Le siècle des Lumières se perpétue et la raison s'imposant, amène les chercheurs à considérer que les faits historiques sont, en eux-mêmes, un savoir que la philologie a pour but d'analyser et d'expliquer.

Au XIX^e siècle, le concept bifurquera, cette fois-ci en deux voies qui, quoique complémentaires seront bien distinctes : d'un côté, une sorte de science universelle de la littérature, et d'autre part, une étude générale des langues. Ces deux routes suivront des sillons qui se rapprocheront en certaines occasions pour s'éloigner ensuite, mais cela ne sera qu'au cours du XX^e siècle que les deux chemins se sépareront définitivement bien qu'en gardant une union, qui ne sera qu'apparente.

2. Langue et littérature. Les mots sous le burin de l'écrivain

Pour bien apprécier la disjonction des deux nouvelles disciplines, la littérature et les langues, il convient tout d'abord, de procéder de manière sommaire à leur définition. D'une part la littérature, appelée autrefois belles-lettres. C'est par ce nom, que le *Grand dictionnaire des lettres* désigne encore en 1986, « la grammaire, la poésie, l'éloquence et la littérature, cultivées à des fins esthétiques » (Guilbert, 1986 : 410). D'autre part, la langue, « idiome propre à une communauté, généralement une nation, un peuple² ». Une brève approche des éléments qui composent les belles-lettres, nous donne quelques lumières sur son ensemble. Ainsi, la grammaire, « mot issu, par une évolution demi-savante, du latin *grammatica*, grammaire, science grammaticale, et du grec *grammatikê-grammatikos*, qui concerne l'art de lire ou d'écrire. (...) partie de cette science qui étudie la morphologie et la syntaxe » (Guilbert, 1986 : 2281). De cette définition se dégage deux nouveaux concepts : d'une part, la morphologie, « de *morpho* (en grec *morphê* (forme)), et de *logie* (en grec *logos* (science, discours)), en linguistique, étude de la forme des mots. // Description des règles régissant la structure interne des mots » (Guilbert, 1986 : 3465). D'autre part, la syntaxe, dont la définition qui est fournie dit : « du grec *suntaxis*, mise en ordre, disposition, construction grammaticale. Partie de la grammaire qui traite de la fonction et de la disposition des mots et des propositions dans la phrase » (Guilbert, 1986 : 5903).

Vient ensuite dans la définition initiale des belles-lettres, la poésie, que le *Grand Dictionnaire des lettres* définit comme il suit : « du latin *poesis*. La poésie, ouvrage en vers, du grec *poiêsis*, action de faire, création, art de composer des œuvres poétiques, art de la poésie (...) art de la fiction littéraire et de l'expression versifiée, tel qu'il est étudié et pratiqué selon les modèles canoniques » (Guilbert, 1986 : 4390).

Puis, pour fermer la boucle de la définition des belles-lettres, l'éloquence, « du latin *eloquentia*, facilité à s'exprimer, talent de la parole. (...) Art, talent d'émouvoir ou de persuader par la parole » (Guilbert, 1986 : 1538). À travers cette dernière explication, de ce qu'est l'éloquence, il est de rigueur de récupérer un autre domaine, celui de la rhétorique, « du latin *rhetorica* et du grec *rhêtorikê*, l'art oratoire. Ensemble de procédés constituant l'art du bien dire, de l'éloquence. » (Guilbert, 1986 : 5184) qui confirme la dignité artistique dont la philologie a toujours bénéficié. Cette qualité de savoir 'bien dire' ou 'bien écrire' qui élève la simple expression, au rang d'art. Et là, nous retrouvons un vieux concept délayé dans le devenir historique, le style. Perdu dans la nuit des temps, on ne trouve le mot *style*, qu'à la Renaissance, et ce, au sens de « manière d'exprimer sa pensée », puis au XIX^e siècle pour trouver *Stylistik* en allemand, *stylistics* en anglais, puis *style* en

français³. Selon le *Grand Dictionnaire des Lettres*, la stylistique connaît son apogée en tant que discipline scientifique dans la première moitié du XX^e siècle pour se voir ensuite remplacée ou atténuée par la sémiotique.

Toutes ces disciplines concernent l'usage de la langue et s'orientent vers une organisation méthodique des mots employés dans l'élaboration du discours, dans le but de transmettre un message intelligible et conforme aux règles d'une esthétique.

Après avoir considéré les deux grands domaines, la littérature et la langue, il convient de considérer l'évolution des formations universitaires en Espagne au long de la deuxième moitié du XX^e siècle. Dans les années 1970, la licence en *Filosofía y Letras*, se désagrège pour donner lieu à un éventail de nouvelles possibilités et à une prétendue spécialisation. Ainsi, la philosophie, la réflexion, le raisonnement, se séparent des lettres, de l'analyse et de la production textuelles. L'approche des textes dits littéraires prend le nom de « philologie » et se spécialise dans l'étude des œuvres littéraires. À la fin du siècle et au début du XXI^e siècle, la philologie connaît encore un renouveau conceptuel, et adopte encore un nom différent de filières et d'études : *Lenguas modernas et leurs littératures* (cas de l'Université de Valencia). Cette dernière mutation entraîne une dissociation disciplinaire, les études de langues d'une part et les études littéraires de l'autre. Ce dédoublement amène des conséquences qui vont léser aussi bien le domaine des belles-lettres que celui des langues. De cette dernière scission possible surgiront de nouvelles formations académiques qui sont censées répondre aux besoins d'un marché du travail en permanente évolution. Sous le titre *Filología, Traducción y Comunicación* par exemple⁴, les jeunes devraient être préparés pour devenir principalement enseignants de Langue(s), de littérature et de traduction. Qu'en est-il de la troisième constante du trinôme ? Où se place exactement la *communication*, et en quoi consiste-t-elle exactement, puisque les études de journalisme ne sont pas comprises dans ces programmes ? La question reste à ce jour sans réponse précise.

L'étude des langues à notre sens n'est pas envisagée sous la perspective linguistique du philologue, mais sur une vocation communicative imposée par le besoin impératif d'enseigner les langues étrangères à une société qui n'a pas cette habitude enracinée dans sa tradition pédagogique. Si le marché du travail des années 1980 exigeait que tout un chacun dispose d'un véhicule propre pour le mettre à contribution des entreprises, et ait décroché un certificat reconnaissant la dextérité devant l'outil informatique, dont l'usage domestique naissant obligeait à tous les simples particuliers à adopter un ordinateur dans leurs vies, le marché professionnel des années 2000, impose les langues étrangères pour garantir les relations commerciales internationales, et suppose la société espagnole, capable de se mettre à jour d'un retard séculaire. Le secteur politique n'ignore certainement

pas les difficultés pédagogiques qu'un apprentissage adéquat peut supposer, tout en sachant combien il est indispensable, pour assurer l'essor économique, que la société évolue dans le domaine de la pluralité idiomatique. Et c'est probablement là, que s'opère la grande bifurcation conceptuelle : la philologie ne sera plus considérée ni comme l'étude des textes littéraires, ni comme l'analyse de la langue sous toutes ses coutures et depuis les différents points de vue des disciplines qui la conforment (morphologie, syntaxe...) ayant pour but de l'élever au noble rang d'art. Elle sera plutôt dégradée à son rang le plus basique, le plus fondamental, et dans un prétendu zèle de simplicité, à son essence, à son rang le plus primitif : la communication. Le transfert d'un message entre deux interlocuteurs : émetteur et récepteur. Et pour ce faire, le moment est arrivé de procéder à l'autodafé le plus attendu par la grande masse populaire ayant souffert des siècles de tyrannie linguistique, imposée par les Institutions linguistiques et leurs bibles, les dictionnaires : le sacrifice des carcans oppresseurs de la Correction linguistique, fini le joug humiliant de l'orthographe impossible, terminé l'asservissement aux règles de la rhétorique. Communiquer, c'est transmettre un message, sans fioritures, sans figures de style, ni concordances des temps, fini les synonymes encombrants et inutiles. Transmission d'idées. Message pur. Simple. On communique, point barre ! diraient les plus jeunes.

3. La langue à l'ère de la technologie ou la mort du Style

Il est convenable de considérer, dans cette évolution de la philologie vers une application communicative des langues, l'évolution simultanée des méthodologies d'apprentissage des langues étrangères.

En raison de son particulier système politique, l'Espagne reste longuement en marge de toute évolution pédagogique. Ainsi donc, elle n'a pas eu de tradition dans l'apprentissage des Langues étrangères. Jusqu'à l'arrivée de la démocratie, le français demeure la langue étrangère par excellence, c'est la langue employée dans les sphères diplomatiques, il existe un réseau linguistico-culturel français dont la principale enseigne est représentée par les Alliances françaises, les Écoles hispano-françaises, les Collèges français et dans la deuxième moitié du siècle, les dispositifs culturels de l'Ambassade de France à Madrid, qui siègent dans maintes villes espagnoles sous le nom d'Instituts Français, offrant des échantillons de culture française (livres, cinéma, expositions...) et les emblématiques Cours du soir, les premiers cours de langue française destinés aux adultes.

Jusque dans les années 1970, le tourisme ne fleurit pas comme industrie, et les langues étrangères ne sont pas encore un outil de travail dans le secteur. Le français

est souvent considéré la langue de référence des intellectuels. L'enseignement secondaire l'inclut dans ses programmes, et ce n'est qu'en fin de siècle qu'apparaît la rivalité académique entre le français et l'anglais, mais la guerre est vite remportée par la langue de Shakespeare.

Ainsi donc, la pédagogie des langues étrangères en Espagne reste la même pendant presque tout le XX^e siècle. Il sera pertinent, à titre d'exemple, de citer la méthode d'apprentissage du français de Gaston Mauger, dite le *Mauger bleu* (en raison de la couleur de sa couverture) en quatre volumes, dont les deux premiers *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* ont été employés en Espagne au long de plusieurs décennies dans les institutions publiques et privées, jusqu'en fin des années 1970. Il s'agit d'enseigner la langue étrangère à travers le respect inébranlable de sa grammaire, et de son orthographe, en utilisant comme textes pratiques, des extraits des œuvres littéraires du répertoire dit classique, et de commencer par travailler avec rigueur les bases phonétiques de la langue, à travers la répétition des sons prononcés par un professionnel natif et formé en langues, ou par un étranger ayant l'expérience nécessaire pour assurer une diction impeccable. Un seul registre linguistique était enseigné, le registre académique ou soutenu, qui célébrait l'usage de mots précis, et prenait soin de ne pas s'éloigner d'une assez rigoureuse bienséance, bannissant sans pitié toute incorrection formelle ou licence lexicale.

Les années 1980 amènent en Espagne la méthode *Sans Frontières* (Verdelhan-Bourgade, Dominique, 1983), présentée comme une méthode notionnelle-fonctionnelle qui peut être considérée comme une passerelle entre les méthodes traditionnelles, audiovisuelles et communicatives. Ces dernières arrivant sur le marché espagnol une décennie plus tard, sous l'étendard de celle qui est considérée la méthode pionnière dans la didactique communicative, *Archipel* (Courtyllon, J. 1982). Les années 2000 représentent l'arrivée inexorable des nouvelles pédagogies.

En 2001 survient le *Cadre européen commun de référence pour les langues*, document publié par le Conseil d'Europe, qui établit les niveaux dits « de maîtrise » d'une langue étrangère en fonction de ce que l'apprenant sait faire dans les différents domaines de compétence, soient, la compréhension et l'expression écrites et orales.

En 2007 arrive *Edito B2* (Heu, E. 2007) édité par la maison Didier, accompagné d'un disque compact audio et d'une vidéo en format DVD. Illustré de documents authentiques et d'entretiens avec des personnages d'actualité qui illustrent les différentes unités thématiques, *Edito B2* se fait remarquer par sa fraîcheur, mais aussi par la maigreur de l'espace consacré au lexique. Une rubrique intitulée

Grammaire, rappelle encore les fondements de la langue. Or, si on veut vraiment connaître les pourquoi et les comment des structures du français, il faut indéfectiblement faire appel à d'autres ouvrages complémentaires. Il est évident que la perfection grammaticale n'est pas l'objectif du manuel, mais offrir à l'apprenant une fente par laquelle accéder à la France réelle, très éloignée déjà de celle des Classiques.

Alter Ego C1-C2 (Dollez, C. 2010), est le seul manuel à l'époque qui garantit un appui documentaire et interactif des niveaux de perfectionnement du CECR. Finalement en 2019 apparaît *Talents C1-C2* (Pêcheur, J. 2018), résultat de la collaboration entre Anaya (Espagne) et CLE international (France). Accent aigu mis sur le végétalisme, la gentrification, les réseaux sociaux, et en figure de proue, l'Écriture inclusive, sont les atouts que cette méthode emploie pour s'imposer comme grande nouveauté éditoriale. Rubrique grammaticale et lexicale, les deux grands absents des 208 pages du manuel. Les plus novateurs diront que le lexique s'aborde en contexte puisque les documents écrits foisonnent, textes par ailleurs caractérisés par la brièveté de l'article de presse, d'où la plupart sont issus, par opposition aux extraits d'œuvres littéraires des anciennes méthodes. Les plus traditionnels regretteront un peu plus de substance dans ces niveaux que l'on décrit comme des niveaux d'excellence ou de perfectionnement.

Mais il est vrai que si le CECR est un document élaboré par le conseil d'Europe, nombreux sont les pays, qui, comme la France, alignent leurs propres échelles d'évaluation à la suite de celles du Cadre, et fournissent des tableaux de conversion.

La simplicité linguistique est exigée par les circonstances réelles du quotidien, mais les institutions linguistiques officielles revendiquent l'enseignement d'une langue de qualité, qui tout en reflétant l'actualité ne renonce pas à une structure cohérente et une qualité expressive musclée.

Le XXI^e siècle a fait irruption dans l'Histoire : globalisation générale, entrée triomphale des nouvelles technologies dans le quotidien de tout un chacun et dans tous les domaines (privé et public), développement de projets d'innovation éducative, d'où, le Processus de Bologne, qui répond aux besoins d'un marché mondial, dans une société multiculturelle. La culture prend une nouvelle dimension. L'image remporte la victoire sur le mot. Le visuel attire, le mot semble imposant. L'image est donnée et se contemple sans effort, le mot doit passer par le filtre de l'intelligence pour être compris et acquis. Il exige attention, compréhension et capacité d'imagination. À l'écran, le film s'offre au regard qui peut être individuel ou collectif, mais il y a une interaction qui est tacite. L'action se produit, se partage de connivence, l'histoire peut être commentée au fur et à mesure qu'elle a lieu. La lecture, elle, est un acte de solitude, voire de silence. Le lecteur pénètre seul dans son texte, s'y introduit aussi profondément qu'il le décide à travers son

imagination, ou reste en surface, mais sa relation reste individuelle, puisque sa représentation des mots lui est personnelle, puisqu'intangible. L'image permet une consommation passive, la lecture exige une consommation active. Soit le texte est interprété et compris, soit la lecture est frustrée. Le message ne passe pas.

Un nouveau mode de vie s'impose, l'immédiat est de rigueur, et pour ce faire, une règle d'or est impérative : la simplicité communicative.

Une constante disparaît de l'équation linguistique : le style. La richesse verbale fait partie du passé, d'un passé révolu qui tend à s'oublier à peine il a cessé d'être présent. La pompe, la rhétorique, ne sont que des accidents linguistiques qui rendent lourde la communication ou empêchent la transmission du message.

La synonymie perd sa raison d'être. L'individu du XXI^e siècle n'a ni le temps, ni l'espace, ni le temps d'apprendre, ni l'espace physique pour s'exprimer. Les nouvelles technologies apportent de nouvelles formes de communiquer. *Le Short Message Service* par exemple, plus connu comme *sms*, permet des textes d'un maximum de 166 caractères. Tout doit être exprimé en peu de mots. Le moins de mots possible. On abrège. On coupe. On torture les mots. On leur ampute une ou plusieurs syllabes. Parfois de simples phrases sont réduites à de tristes lettres qui se suivent, auxquelles on ne leur donne même pas le droit d'exister dans une réalité phonétique, puisque les voyelles sont privées de leur droit de cité linguistique. Les sentiments sont mutilés, on ne « je t'aime » plus. On « jtm ». Et on se demande s'il ne serait pas plus honnête de ne rien dire-écrire, du tout. De se laisser aller à un silence absolu, accompagné peut-être d'un geste, ou pas. Et la dégénérescence linguistique-conceptuelle ne semble pas avoir de limites, la chute est libre. Même ces maigres associations de consonnes (démunies de leur qualité de phonèmes, puisqu'elles sont écrites, mais ne seront jamais prononcées) visent à disparaître, remplacées progressivement par de simples dessins représentant en toute simplicité un visage humain souriant ou triste, qui remplacent les témoignages qui confirment ou infirment une certaine idée, qui expriment plaisir ou rejet de quelque chose, et que l'on a eu la magnificence d'appeler *emojis*.

Et la question qui s'impose est : Qu'en est-il de la philologie, de cette discipline qui, plutôt que de veiller au bon usage de la langue, prétendait élever l'expression écrite au rang d'art ?

Qu'est devenu le plaisir que ressentait jadis l'étudiant de *Lettres* lorsqu'il avait acquis un tel nombre de vocables, qu'il lui était possible d'exprimer ses idées par rapport aux domaines les plus variés de la connaissance ?

Récemment, on pouvait lire le témoignage d'un célèbre footballeur international argentin, après avoir fait un bon jeu : « *No tengo palabras, ha sido un gol soñado*⁵ » et le commentaire qui survient dans l'esprit du philologue est, comment se peut-il

que l'on manque de mots alors que le dictionnaire de la *Real Academia Española*, dans son édition de 2014, recensait 45.000 mots⁶ ? N'y en a-t-il pas un seul qui puisse exprimer ne serait-ce qu'un léger sentiment de joie ? Cette alexithymie est quand au moins douteuse, voire pathétique.

À cette piètre richesse verbale, la communication actuelle ajoute une autre particularité : la disparition de la notion de registre linguistique. « Registres de langue, de discours : Usages divers qui sont faits de cette langue (de ce discours) selon les milieux où elle est employée ou selon les situations psychosociologiques dans lesquelles se trouve l'émetteur (Éduc. 1979). On dira que chaque locuteur dispose de plusieurs registres habituels ou préférentiels dans l'usage qu'il fait d'une langue donnée. » (Guilbert, 1986 : 4998). La notion de classe sociale perdue, le travail en équipe étant favorisé par rapport au travail individuel, les relations professionnelles ne reconnaissent plus en Espagne une hiérarchie rigide, le vouvoiement tend à se perdre dans toutes les sphères sociales et la notion de registre s'estompe. Le langage soutenu apparaît comme étant trop hermétique, trop artificiel. On assiste à une irruption, même à une invasion d'un langage décontracté où les incorrections syntaxiques sont admises, les néologismes non reconnus par les institutions linguistiques, sont néanmoins employés dans le quotidien, et une pléthore d'interjections ou même de mots vulgaires, jadis considérés comme un manque radical de politesse, sont utilisés par tout le monde (simples particuliers, quelque soit leur niveau de formation, autorités diverses) et dans tous les médias. Quelques minutes de visionnage d'une quelconque émission de la chaîne *Télé Cinco*⁷ en Espagne, témoigneraient de la désintégration que souffre aujourd'hui le bon usage de la langue.

2019, le XXI^e siècle bel et bien amorcé, les langues étrangères sont devenues un outil professionnel incontestable, les disciplines qui jadis s'occupaient du langage et des études classiques, autrefois dites 'humanités' semblent en désuétude. Le domaine d'action de la philologie s'est beaucoup réduit. Pour les uns, un processus de dégénérescence inexorable nous précipite vers une anarchie linguistique inadmissible, pour les autres, les langues sont vivantes et en tant que telles, elles évoluent nécessairement pour le meilleur et pour le pire. Il serait judicieux de mentionner en cette fin de réflexion, d'une part, ce que les plus prestigieux dictionnaires de la langue française ont dit au sujet de la philologie, et de l'autre, comment les définitions se sont transformées au long des éditions.

En 1889, le dictionnaire d'Émile Littré citait la définition de Villemain qui explique la philologie comme étant l'« Étude et connaissance d'une langue en tant qu'elle est l'instrument ou le moyen d'une littérature » (Littré, E. 1889 : 1097). Il explique aussi combien « Arnauld et ses amis aidaient plus sensiblement encore à ce progrès [du langage] par leurs travaux sur la grammaire générale et sur l'analyse

comparée des langues » (Littré, E. 1889 : 1097). En 1932, soit 43 ans plus tard, le dictionnaire Larousse, présentait la philologie comme une « sorte de savoir général qui regarde les belles-lettres, les langues, la critique, etc. On entend par philologie une espèce de science composée de grammaire, de rhétorique, de poétique, d'antiquités, d'histoire, de philosophie, et quelquefois même de mathématiques, de médecine et de jurisprudence » (Augé, P. 1932 : 540). Et répète les mots de Villemain que citait Littré quarante ans plus tôt : il s'agit de l' « étude et connaissance d'une langue en tant qu'elle est l'instrument ou le moyen d'une littérature » (Ibid).

La version de la Librairie Larousse de 1949, nous dit que la philologie est la « Science d'une ou plusieurs langues au point de vue de la grammaire empirique, de la critique textuelle et de l'histoire littéraire. » (Augé, P. 1949 : 469), mais aussi la « Science de la vie intellectuelle, sociale, artistique d'un ou de plusieurs peuples » (Augé, P. 1949 : 469) et donne des exemples précis de différentes civilisations et leurs cultures : « *la philologie classique*. - Chez les Grecs, le mot *philologie*, désigne la passion de la science, la culture littéraire ou scientifique. Lors de la Renaissance, le mot *philologie* s'applique à toute connaissance relative à l'antiquité gréco-latine, ce que nous appelons aujourd'hui l'*humanisme*. Depuis la fin du XVIII^e siècle le sens du terme *philologie* s'est élargi encore. Cette science embrasse toutes les manifestations de l'esprit humain (...). De nos jours, cette science, entendue au sens restreint, désigne plus expressément l'étude des documents écrits et de leur transmission, à l'exclusion de l'étude de la langue, réservée à la linguistique » (Augé, P. 1949 : 469).

Enfin, une édition spéciale du Larousse en 1986, propose une approche bien différente des précédentes : « n.f. (lat.philologia, amour des lettres , application aux études , commentaires ou explications des écrivains , gr. philologia, goût pour la dialectique, pour la littérature, pour l'érudition, dissertation sur un sujet littéraire ou d'érudition, de philologos (...); XVI^e s. puis 1547, Budé au sens de « amour des belles-lettres et fervente inclination à l'étude des sciences libérales » ; sens l 1690, Furetière ; (...). Vx Étude de l'ensemble des disciplines littéraires (au sens le plus large) et le cas échéant, de quelques matières scientifiques : Rollin. » (Guilbert, 1986 : 4227). Le *Grand Dictionnaire des lettres* dit : « Belles-lettres : nom par lequel on désigne la grammaire, la poésie, l'éloquence et la littérature, cultivées à des fins esthétiques » (Guilbert, 1986 : 410), autrement dit, en 1986, on reconnaît encore une valeur esthétique aux domaines mentionnés.

Ce court voyage à travers quelques définitions nous empêchera de sombrer dans le désespoir intellectuel et de remarquer que, quel qu'il en soit, l'analyse de l'usage de la langue, comme art ou comme simple moyen de communication, nous permet de diagnostiquer l'état de santé de l'écriture, système de communication

qui marque la case de départ de l'Histoire des êtres humains, et un système qui a perduré 2019 ans, ne peut relever qu'un excellent état de santé, au-delà de toute indisposition passagère que, comme tout être vivant, les langues aient vécue.

Bibliographie

Références philologiques :

- Littré, É. 1889. *Dictionnaire de la Langue Française*, Tome 3. Paris : Académie Française. Librairie Hachette et Cie.
- Augé, P. 1923. *Larousse Universel en deux volumes*. Paris : Larousse.
- Augé, P. 1932. *Larousse du XX^e siècle en six volumes*. Tome cinquième. Paris : Cillon, Hollier-Larousse, Moreau et Cie. Librairie Larousse.
- Gillon, Augé. 1936. Grand mémento encyclopédique Larousse. Paris : Hollier-Larousse, Moreau et Cie.
- Augé, Claude. 1949. Nouveau Larousse Universel. Dictionnaire encyclopédique en deux volumes. Tome second. Paris : Librairie Larousse.
- Schweiser, Hans. 1980. Enciclopedia Universalis. Volume 12. Paris : Encyclopaedia Universalis.
- Guilbert, Louis. 1986. *Grand Larousse de la Langue Française en sept volumes*. Paris : Librairie Larousse.
- Amiel, Philippe. 1987. Dictionnaire pratique du français. Paris : Hachette.
- <https://www.cnrtl.fr> [consulté le 30 août 2019].

Références méthodologiques :

- Mauger, G. 1953. *Cours de Langue et de Civilisation Françaises* Tome I. Paris : Hachette.
- Courtilon, J. 1982. *Archipel I Français langue étrangère*. Paris : Crédif-Didier
- Verdelhan-Bourgade, M., Dominique, P.. 1983. *Sans Frontières I*. Paris : CLE International.
- Heu, E. 2007. *Edito 2 Niveau B2*. Paris : Didier.
- Dollez, C. 2010. *Alter Ego C1-C2*. Paris : Hachette.
- Pêcheur, J. 2018. *Talents C1-C2*. Italie : Anaya-CLE International.

Notes

1. Les *Afrancesados* étaient les Espagnols qui ayant vécu en France au XIX^e siècle, et particulièrement pendant l'occupation de l'Espagne par Bonaparte, rentrent dans leur pays et essayer de diffuser les idées et le mode de vie français qu'ils avaient importés notamment de Paris.
2. CNRTL [consulté le 30 août 2019].
3. https://www.persee.fr/doc/rbph_0035-0818_1961_num_39_3_2373.) André Sempoux
4. Nom de faculté, Université de Valence, Espagne.
5. <https://www.estadiodeportivo.com/sevilla/2019/10/10/ocampos-debut-palabras-si-do-gol/246472.html>
6. <https://www.rae.es/noticias/la-academia-entrega-la-23a-edicion-del-drae-que-se-publica-en-octubre>.
7. https://www.telecinco.es/supervivientes/gala-final-supervivientes_18_2789070048.html (2h 33mn).



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Le modèle philologique dans la perspective actionnelle du français langue étrangère

François Schmitt

Université Matej Bel de Banská Bystrica, Slovaquie
francois.schmitt@umb.sk

Reçu le 12-06-2019 / Évalué le 27-07-2019 / Accepté le 30-09-2019

Résumé

Le modèle philologique, selon lequel la littérature joue un rôle primordial dans l'accès à la culture et la connaissance de l'homme, est aujourd'hui en crise, car la littérature, concurrencée par l'image et la science, semble avoir perdu toute ambition de s'interroger sur l'homme et sa condition. Cette crise atteint également l'enseignement du français langue étrangère qui n'attribue au texte littéraire qu'un rôle fonctionnel. Avec la perspective actionnelle de l'enseignement du français langue étrangère, le texte littéraire est cependant à nouveau abordé pour ses spécificités, ce qui semble augurer d'un retour au modèle philologique.

Mots-clés : français langue étrangère, littérature, perspective actionnelle, philologie

The philological model in action-oriented approach of French as a foreign language

Abstract

Philological model, whereby literature plays a primordial role to access culture and knowledge of the humanity, is nowadays in crisis, because literature is in competing with image and science and literature itself seems to have lost all ambition of understanding human being and his condition. French as a foreign language teaching, which assigns the literary text only a functional role, is also affected by this crisis. However, the action-oriented approach in French as a foreign language teaching deals with the literary text again taking into account its specificities, which seems to augur a return to the philological model.

Keywords: action-oriented approach, French as a foreign language, literature, philology

Introduction

Étude des textes anciens au sens étroit du terme, la philologie désigne aujourd'hui, dans une plus large acception, à la fois l'étude du texte littéraire et la place privilégiée qu'on lui attribue dans l'accès à la culture et à la connaissance de l'homme.

Ainsi défini, et c'est à ce sens du mot *philologie* que nous nous référerons dans cet article, le terme ne désigne pas seulement l'ensemble des disciplines littéraires. Il implique aussi un rapport privilégié au texte littéraire considéré comme supérieur aux autres types de texte. Nous appellerons *modèle philologique* cette relation privilégiée du lecteur, du chercheur et du didacticien avec le texte littéraire.

Dans tous les lieux de transmission de la culture, les médias, l'école et même l'université, le modèle philologique est aujourd'hui en crise. Ce phénomène touche particulièrement les sciences humaines. Cette crise du modèle philologique semble notamment concerner le français langue étrangère, discipline hybride à la marge du monde des lettres, entre tradition littéraire, linguistique appliquée et anthropologie culturelle. La perspective actionnelle, approche méthodologique privilégiée actuellement qui se pose, entre autres objectifs, de sortir, physiquement ou au moins symboliquement, l'enseignement des langues étrangères hors de la classe en mettant au premier plan la pratique sociale de la langue, semble, à première vue, renforcer le fonctionnalisme de l'enseignement des langues et de ce fait, éloigner encore davantage le français langue étrangère du modèle philologique, au point qu'on soit en droit de se demander si le français langue étrangère a définitivement abandonné le modèle philologique au profit d'approches uniquement fonctionnelles. Même si elle n'y occupe qu'une place de second plan, la littérature n'a certes pas disparu de l'enseignement du français langue étrangère et une observation minutieuse des manuels de français récents, en particulier de ceux qui se réclament de la perspective actionnelle, témoigne même d'un regain d'intérêt pour la littérature. Dans le présent article, nous ne nous intéresserons cependant pas à la place de la littérature dans l'enseignement du français langue étrangère du point de vue quantitatif, mais à la manière dont le texte littéraire est abordé, autrement dit, à la démarche envisagée.

Pour ce faire, après avoir proposé une définition du modèle philologique dans la lignée de Compagnon et de Todorov et évoqué les caractéristiques majeures de la crise de ce modèle, nous ferons le point sur les principales approches proposées actuellement en français langue étrangère pour aborder le texte littéraire en appuyant notre propos sur des exemples tirés de manuels de langue générale récents (*Écho B1*, *Latitudes 3* et *Texto 3*) proposant un nombre relativement élevé de textes littéraires. Nous restreindrons notre analyse au niveau 3, correspondant au niveau seuil (B1-B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues) dans l'hypothèse que des manuels s'adressant à des apprenants ayant un niveau relativement élevé de maîtrise de la langue ne limitent pas le texte littéraire à sa seule fonction d'appui langagier.

1. De la suprématie de la littérature à la crise du modèle philologique

1.1. La culture c'est la littérature

Le modèle philologique consiste à attribuer à la littérature la position suprême dans l'accès à la culture et à la compréhension de l'homme. Dans cette optique, selon Victor Hugo dans son discours d'ouverture du Congrès littéraire international de 1878, « la civilisation, c'est la littérature ». Ainsi, pour Proust, Calvino et Barthes, la vraie vie, c'est la littérature (Gyimesi). La conception de la littérature comme connaissance du monde relève de deux traditions, un temps opposées, mais qui ont fini par se rejoindre. La première, la tradition théorie-rhétorique, propose une vision synchronique de la création artistique et considère la littérature comme une, éternelle et universelle. Selon une conception edificatrice de la littérature, on peut alors tirer des règles et des lois des œuvres quelle que soit leur époque. Au contraire, la tradition histoire-philologie est diachronique et accorde une importance déterminante au contexte de création : auteur, lieu, époque, public (Compagnon, 2007 : 18-19). Finalement, quelles que soient les traditions et les approches, décontextualisée ou contextualisée, la littérature, expérience et témoignage d'un autre que soi, est là pour nous apprendre quelque chose sur l'homme. C'est le fondement même du modèle philologique : la « mathésis » de Roland Barthes, selon laquelle la littérature, qui passe par l'écriture et le style, délivre un savoir différent de celui des sciences (Gyimesi). C'est ce qu'écrivait déjà Émile Zola dans *Le Roman expérimental* : « La vérité est que les chefs-d'œuvre du roman contemporain en disent beaucoup plus long sur l'homme et sur la nature, que de graves ouvrages de philosophie, d'histoire et de critique » (Compagnon, 2007 : 34). A la vertu edificatrice de la littérature, Roland Barthes ajoute le pouvoir libérateur de la littérature : dans sa leçon inaugurale au Collège de France en 1977, il a montré comment la littérature, parce qu'elle triche avec la langue, restait un espace autonome de liberté, alors que le pouvoir se glisse partout, y compris dans la langue (Gyimesi). Selon Besse (1992 : 155-160), c'est dans l'enseignement du latin que le texte littéraire s'est imposé pour compenser le déficit de maîtrise de la langue par l'enseignant. Le texte littéraire est alors abordé par l'explication de texte introduite par l'abbé Batteux au 18^e siècle pour remplacer les exercices d'imitation des textes anciens. Pour assurer sa légitimité face aux disciplines plus nobles comme le latin et le grec, l'enseignement des langues vivantes accorde à son tour une place prépondérante au texte littéraire et à l'explication de texte.

1.2. La crise du modèle philologique

1.2.1. La concurrence de l'image

A la fin du 20^e siècle, le modèle philologique d'unité entre langue, littérature et culture, concurrencé par d'autres modèles, vole en éclat. Il subit d'abord de plein fouet la domination massive de l'image, fixe et mobile, qui s'impose comme représentation culturelle et qui, de surcroît, est considérée comme recevable (Compagnon, 2007 : 29-30). Conséquence de cette montée en puissance de l'image selon Maingueneau (2006) : la perte de statut de l'imprimé. Ce n'est pas la littérature qui est menacée, mais son statut particulier, c'est-à-dire le modèle philologique de la culture tel que nous l'avons défini.

1.2.2. La concurrence des sciences

Concurrence plus ancienne au modèle philologique, le modèle scientifique semble également s'imposer. Si la progression du modèle scientifique remonte à l'âge classique, l'antagonisme entre les modèles philologique et scientifique est particulièrement marqué en France dans l'opposition entre études classiques et modernes depuis la réforme scolaire de 1902. Ceci a pour conséquence une lente victoire de « la République des sciences » sur « la République des lettres », comme le prévoyait en ces termes le philosophe Bonald dès le milieu du 19^e siècle, affectant d'abord les langues anciennes et la culture classique pour toucher aujourd'hui la culture moderne et la langue française (*ibid.* : 36-38).

1.2.3. Crise du modèle philologique à l'école

Malgré une production littéraire très élevée aujourd'hui, la place de la littérature, affectée par la montée en flèche du texte documentaire et surtout accusée d'accroître les inégalités scolaires par son élitisme et de ne pas répondre aux besoins du marché du travail, connaît un net recule à l'école (*ibid.* : 29-31). Mais la crise du modèle philologique à l'école touche aussi la conception même du texte littéraire. Au cours des années 1970 naît ce que Séoud (2010 : 63) appelle une « science de la littérature » consistant à appliquer la psychanalyse, la sociologie et le structuralisme à la littérature. Or, l'influence du structuralisme sur l'enseignement de la littérature à l'université s'est répercutée dans l'enseignement secondaire qui privilégie aujourd'hui une approche interne du texte appuyée sur des méthodes et outils d'analyse bien calibrés. A force de mettre l'accent sur les méthodes d'analyse, on finit par négliger le sens même du texte (Todorov, 2007 : 18-19). On ne s'intéresse

plus ni au contexte d'apparition de l'œuvre ni à sa réception par le public, si bien que l'œuvre littéraire est présentée comme « un objet langagier clos, autosuffisant, absolu » : ne pouvant pas saisir le rapport de la littérature avec le monde, les élèves s'y désintéressent (*ibid.* : 30-31).

1.2.4. Crise du modèle philologique dans la littérature elle-même

Cette approche du texte littéraire pour lui-même, promue par l'école, ne fait que refléter l'autosuffisance, le nihilisme et le formalisme de la littérature d'aujourd'hui. A cela s'ajoute les tendances solipsistes de l'écriture actuelle consistant à parler de soi pour parler de soi que l'on retrouve dans l'autofiction. Dans ce contexte, le monde et ses valeurs sont niées au profit du seul moi (*ibid.* : 34-36). L'approche de la littérature actuelle semble donc assez éloignée du modèle philologique et de sa conception edificatrice du texte littéraire.

La crise du modèle philologique semble ainsi toucher autant les médias et l'école que la littérature elle-même. Retrouve-t-on la même situation dans l'enseignement du français langue étrangère ?

2. Crise du modèle philologique dans l'enseignement du français langue étrangère ?

Le renouveau des sciences sociales dans les années 1960 suscite l'intérêt de la didactique des langues pour l'anthropologie, alternative au modèle philologique dans l'accès à la culture. Dès lors, selon une conception fonctionnelle l'enseignement / apprentissage des langues, le texte littéraire, qui perd sa place privilégiée dans la connaissance de l'Autre, est concurrencé par d'autres supports : les documents authentiques, considérés comme des sources plus efficaces pour transmettre à l'apprenant la langue et la culture telles qu'elles sont vécues au quotidien par les natifs.

2.1. Le texte littéraire comme ressource anthropologique

Pour dépasser la conception essentiellement linguistique de l'enseignement des langues étrangères promue par les méthodes audiovisuelles, l'approche communicative met en avant le contexte socioculturel de la pratique de la langue en s'appuyant sur les sciences sociales et l'anthropologie. Ainsi, dans les années 1970, Debysse propose une triple approche de la culture, directement inspirée des apports nouveaux des sciences sociales : une approche sociologique appuyée sur des outils

statistiques et économiques (chiffres, enquêtes, articles de presse), une approche anthropologique centrée sur la vie quotidienne et les goûts des Français à partir de documents immédiats, tels que des menus de restaurants ou des programmes de télévision et, enfin, une approche sémiologique où il s'intéresse aux connotations, aux représentations collectives et aux mythes à partir de supports médiatiques, le document privilégié étant les publicités (Bertocchini, 2008 : 159-160). Dervin (2011 : 126-127) émet cependant trois réserves à l'encontre du recours à l'anthropologie en didactique des langues : peu de discussion sur le concept de culture, manque de critique des faits culturels observés, pas de prise en compte du chercheur par une approche objectivante de l'anthropologie. On a, en effet, tendance à attribuer une valeur objective intrinsèque au document authentique de par son authenticité même. Suivant la même orientation, l'approche anthropologique de la culture en didactique des langues a tendance à réduire le texte littéraire au statut de simple document authentique.

En effet, selon Séoud (2010 : 64), la suprématie de l'orale de la période audiovisuelle puis celle du document authentique à l'époque communicative ont jeté le discrédit sur la littérature en classe de français langue étrangère. Besse (1992 : 178-179) fait le même constat en déplorant la disparition du document littéraire au profit du document authentique. Cette dernière remarque nous semble cependant un peu radicale, en tout cas en ce qui concerne les deux dernières décennies, car on observe dans les manuels un retour, certes timide, du texte littéraire. Mais les critiques de Séoud et de Besse portent surtout sur l'emprise du document authentique sur la didactique du français langue étrangère, emprise qui s'étend également sur le texte littéraire, dont on ignore souvent les spécificités du genre pour ne l'exploiter qu'en tant que ressource anthropologique, au même titre qu'un article de presse ou une publicité. C'est ainsi le cas d'un extrait célèbre de *Du côté de chez Swann* proposé dans le dossier 1 « Inoubliable » de *Latitudes 3* (p. 13) consacré à l'expression des souvenirs. L'extrait de Proust est accompagné d'une définition de la « madeleine de Proust ». L'objectif de l'activité est de faire connaître l'expression « la madeleine de Proust » aux apprenants au moyen de deux questions, l'une portant sur les deux textes, l'autre, dans une approche interculturelle, sur l'existence d'une métaphore équivalente dans le pays de l'apprenant. La démarche est donc anthropologique, car il s'agit de faire connaître aux apprenants une expression « patrimoniale » partagée par les Français.

Besse (1992 : 179-180) fait cependant la différence entre le document purement authentique et le document littéraire. Le premier est souvent très ancré dans son contexte de création - époque, événements et références particuliers - qui peut en rendre la compréhension difficile. A ce propos, Besse parle de « dénivellement »

lorsque la différence est importante entre le niveau culturel auquel se réfère le document et le niveau culturel de l'apprenant. Au contraire, le texte littéraire se suffit à lui-même et nécessite moins une confrontation aux réalités que le document authentique.

2.2. Le texte littéraire comme support langagier

Si l'approche communicative met l'accent sur le contexte socioculturel, l'objectif n'en reste pas moins langagier : maîtrise du fonctionnement de la langue (aspect linguistique) et capacité de l'utiliser dans différentes situations (aspect pragmatique). Dans cette optique, l'approche communicative tend à renforcer l'approche fonctionnelle de la littérature au niveau pragmatique et sociolinguistique (Proscolli, 2010 : 132). Ainsi Besse propose-t-il d'envisager le texte littéraire en français langue étrangère « comme support d'apprentissage de la langue elle-même » (1992 : 179) à l'instar de Peytard (1988) qui considère la littérature en classe de langue comme un « laboratoire langagier ». Dans cette optique, *Latitudes 3* (p. 27) propose une exploitation strictement linguistique d'un extrait du roman *Quelque chose en lui de Bartleby* de Philippe Delerm portant sur l'adjectif qualificatif du point de vue syntaxique et lexical à propos de la polysémie de l'adjectif « ancien » selon sa place par rapport au nom. La richesse thématique de l'extrait, par sa suggestivité (la vision exotique du personnage Arnold sur la méditerranée) et sa poétique (l'atmosphère du restaurant où se déroule la scène de l'extrait choisi), aurait pourtant permis d'autres types d'exploitation, dans la lignée de l'explication littéraire, déjà envisageable au niveau B1. De même, *Écho B1* (p. 96) ne prévoit qu'une exploitation lexicale d'un extrait du roman *Une vie française* de J. P. Dubois. Le manuel propose aux apprenants une tâche de relevé du vocabulaire du conflit, suivant en cela le contenu thématique de la double-page « Situations embarrassantes » : « on s'adapte : s'adapter à l'autre, à ses différences sociales, religieuses, générationnelles ». Cependant, des tâches davantage centrées sur le contenu thématique de la leçon 9 (les situations en interaction conflictuelle comme refuser ou s'adapter), d'où l'extrait est tiré, auraient pu être proposées.

L'intrusion en force de l'anthropologie dans la didactique du français langue étrangère et les finalités essentiellement langagières de l'approche communicative semblent donc, comme le souligne Puren (2006), entraîner une instrumentalisation du texte littéraire au profit d'objectifs culturels et langagiers faisant perdre au texte littéraire sa littéarité.

3. Le texte littéraire en classe de français langue étrangère : vers un modèle philologique rénové

Les nouvelles approches proposées récemment en didactique du français langue étrangère militent pourtant pour un dépassement des orientations strictement fonctionnelles du texte littéraire, car est désormais prise en compte sa spécificité par rapport aux autres types de texte, notamment par rapport au document authentique. Face au texte littéraire, l'apprenant n'est plus seulement considéré comme un interactant en situation exolingue, c'est aussi un lecteur avec toutes les compétences et attentes que ce rôle implique. C'est donc un lecteur de textes littéraires français que la didactique du français langue étrangère s'applique à former et ceci, à trois niveaux complémentaires : au niveau des savoir-faire par une initiation aux techniques de lecture adaptées aux non-natifs, au niveau des savoir-être par un encouragement à la sensibilité au texte et à l'imaginaire de la langue littéraires et enfin, au niveau social, car lire s'est s'intégrer à une communauté, effective ou potentielle, de lecteurs, d'auteurs et de professionnels du livre.

3.1. La littérature en français langue étrangère pour former le lecteur

Tenant compte de la spécificité de l'acte de lecture du texte littéraire par rapport aux autres types de texte, Cuq et Gruca (2005 : 421-423) entendent former, dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, non pas des spécialistes en littérature, tel est l'objectif des filières universitaires de langue et de littérature, mais des lecteurs étrangers de textes littéraires français se distinguant des lecteurs natifs par une approche moins linéaire du texte, même si des techniques de lecture semblables sont développées en français langue maternelle. Les deux auteurs proposent ainsi une étape initiale de prélecture par un travail sur le paratexte et la formulation d'hypothèses. On retrouve ici l'étape précédant l'écoute ou la lecture de textes autres que littéraires servant à préparer thématiquement l'apprenant à la réception de l'enregistrement ou du texte. On passe ensuite à une approche globale du texte appuyée sur des questions générales. Une étude des invariants textuels, génériques et typologiques permettent d'initier l'apprenant aux spécificités du texte littéraire. Pour développer la compétence lectorale de l'apprenant orientée vers le texte littéraire, Gruca (2010 : 173) entend aussi exploiter la polysémie du texte littéraire, que n'offrent pas les autres textes, en mettant l'accent sur les éléments connotés, connotatifs et symboliques.

Les tâches proposée à partir d'un extrait du *Horla* de Maupassant dans *Texto 3* (p. 121) présenté dans une double-page consacrée au fantastique fournissent un bon exemple illustrant la mise en pratique de ces techniques de lecture. Un

travail de préparation à la lecture du texte proprement dit est ainsi proposé aux apprenants. En observant la couverture du recueil de nouvelles de Maupassant, en s'appuyant sur leurs connaissances sur le genre fantastique et en procédant à une recherche documentaire sur l'écrivain, les apprenants sont invités à émettre des hypothèses sur le genre du texte. L'extrait proprement dit est ensuite abordé selon deux approches complémentaires. La première est centrée sur le genre de l'extrait par une série de questions visant à mettre en lumière les spécificités littéraires du genre fantastique. La seconde consiste en un travail de compréhension globale de l'extrait par reformulation, les apprenants devant résumer le texte.

Certains auteurs veulent aller plus loin dans la formation du lecteur étranger en appelant, comme Godard (2015), les didacticiens à développer chez l'apprenant une compétence interprétative en français langue étrangère, à l'image de celle développée en français langue maternelle. Développer la compétence interprétative de l'apprenant, c'est l'ouvrir à une représentation de la langue autre que simplement fonctionnelle.

3.2. La littérature en français langue étrangère pour travailler l'imaginaire de la langue chez l'apprenant

A la différence du document authentique tiré des médias ou de la vie sociale de caractère relativement explicite, le texte littéraire joue sur la polysémie de la langue. C'est sur sa richesse évocatrice que Besse (1992 : 183-185) entend faire travailler les apprenants. Il propose ainsi une approche du texte littéraire en trois étapes. La première est centrée sur ce que le texte évoque aux apprenants, en particulier au niveau émotif. Les apprenants sont invités à exprimer leurs impressions de manière personnelle. On met ici l'accent sur le rapport intime du lecteur au texte littéraire. Dans un deuxième temps, il s'avère également indispensable, face à un document en langue étrangère, de faire travailler les apprenants sur le sens littéral en abordant le texte mot-à-mot. Ces deux premières étapes sont spécifiques au français langue étrangère, l'objectif étant de faire le lien entre l'imaginaire et la réalité. Suit enfin un travail proche de l'explication de texte en français langue maternelle. On retrouve certaines étapes de l'approche proposée par Besse dans la double-page « Portrait » de *Latitudes 3* (p. 42) dans les activités d'exploitation de deux textes littéraires : un extrait du roman *Le Ciel t'aidera* de Sylvie Testud et un extrait de *L'éducation d'une fée* de Didier van Cauwelaert. Trois orientations complémentaires sont proposées. La première est langagière et porte sur les techniques de description employées dans le texte, en phase avec les objectifs de l'unité 3 (parler de quelqu'un, décrire une personne), dont les deux extraits constituent les documents déclencheurs. La deuxième orientation correspond à une explication de texte : les questions portent sur le genre du texte et le point de

vue du narrateur. La troisième orientation ouvre à l'imaginaire et à l'émotivité déclenchée par le texte : les apprenants sont invités à partager oralement leurs impressions de lecture et à imaginer les personnages évoqués dans les extraits. Enfin, pour sortir des textes, la rubrique « Parlons-en ! » fait le lien entre les deux extraits et la vie réelle, les apprenants devant évoquer un souvenir de rencontre. Les activités proposées par *Latitudes 3* semblent donc renouer avec une approche véritablement littéraire du texte littéraire, selon le modèle philologique, où la littérature est considérée comme un témoignage dans la perspective évoquée par Compagnon (2007 : 63) du texte littéraire comme moyen de transmettre l'expérience des autres différents de nous.

3.3. La littérature en français langue étrangère pour développer un rapport affectif à la langue-culture

Le champ théorique du français langue étrangère s'est récemment enrichi d'ouvrages appelant à un renouvellement de l'approche de la littérature, comme ceux de Godard (2015) et de Defays (2015). Commençant par une présentation de l'évolution de la place de la littérature selon les différents courants méthodologiques, ces ouvrages proposent de nouvelles orientations pour dépasser le rôle de simple prétexte à exploitation linguistique ou culturelle du texte littéraire. Ces nouvelles approches s'inscrivent dans un contexte de renouvellement de l'enseignement de la littérature autour de la compétence de lecture, de la créativité langagière et de l'éducation interculturelle et plurilingue. La littérature est alors envisagée comme une expérience de l'altérité (Godard, 2015) par « l'empathie avec l'Autre » (Defays, 2015 : 29-32) provoquée par l'expérience affective personnelle du texte littéraire qu'on ne retrouve pas avec d'autres textes : à côté des savoirs et savoir-faire, la littérature développe donc aussi ce que l'auteur appelle le « savoir-vivre » (*ibid.*). Dans la même lignée, Godard appelle au « développement personnel des potentialités intellectuelles, affectives et éthiques de l'être humain au sein de la collectivité dont il fait partie » (2015 : 64) et envisage, à ce titre, la littérature en français langue étrangère comme une « science de la vie » favorisant une meilleure compréhension par l'apprenant des sociétés dans laquelle il désire s'intégrer. Ce faisant, l'auteur propose un dépassement de la fonction anthropologique de la littérature, limitée à un regard extérieur porté sur le texte littéraire, par une approche plus personnelle et affective de l'œuvre littéraire.

Gruca, Cuq, Besse, Godard et Defays envisagent donc un renouvellement de la littérature en classe de français langue étrangère centrée à la fois sur le texte, considéré comme autre chose qu'une simple ressource anthropologique ou

langagière, et sur l'apprenant par le développement de la sensibilité du lecteur et du plaisir de lire. Tout concourt donc à un retour au modèle philologique, dans la mesure où le texte littéraire est abordé, en partie du moins, pour ses spécificités littéraires. On peut en même temps parler de retour à une littérature éducatrice, mais qui serait davantage tournée vers la (trans)formation de l'individu que vers la transmission de valeurs morales ou exemplaires. L'utilisation du texte littéraire à des fins fonctionnelles est cependant loin d'être abandonnée, car la perspective actionnelle, courant méthodologique majeur de la didactique du français langue étrangère, entend désormais mettre le texte littéraire au service de l'apprenant redéfini comme lecteur et acteur social.

3.4. Littérature en français langue étrangère pour former un acteur social

Avant de proposer deux approches de la littérature dans la lignée de la perspective actionnelle, Puren (2006) revient sur l'évolution du rapport entre la littérature et les tâches à accomplir en classe de français langue étrangère en fonction des orientations méthodologiques. Il s'appuie, pour cela, sur l'hypothèse selon laquelle les objectifs que l'on attribue à la littérature déterminent les tâches, c'est-à-dire ce que l'on fait faire à l'apprenant en classe. Ainsi, la méthode traditionnelle avait pour principal objectif de donner aux apprenants les moyens de lire les grandes œuvres de la littérature française : le cours de langue avait donc comme support exclusif le texte littéraire que l'on traduisait. Pour la méthode active, il s'agissait de permettre à l'apprenant de garder un contact avec la langue grâce à l'explication de texte qui fait travailler en même temps la langue et la culture. Selon une représentation de la culture de type patrimoniale, le texte littéraire était privilégié, en particulier le roman, dans la mesure où le récit était considéré comme plus à même à transmettre la culture. Avec l'approche communicative, l'explication de texte est supplantée par la simulation supposée recréer des situations de communication proche du milieu naturel, l'objectif de la méthode étant de préparer l'apprenant à la communication réelle avec des natifs. Pour les tenants de la perspective actionnelle, l'objectif du cours de langue est de préparer l'apprenant à agir socialement dans la langue étrangère en reproduisant en classe des situations de coaction sociale au moyen de la pédagogie de projet. Selon Godard (2015), avec la perspective actionnelle sont alors mises en avant les pratiques sociales de la littérature, comme l'écriture ou le théâtre. Puren (2012) propose ainsi deux manières complémentaires de développer les pratiques sociales de la littérature en classe de français langue étrangère. La première, « la version faible » - « faible » n'a pas ici de connotation péjorative, car l'adjectif désigne une faible rupture par rapport au contexte classique de la classe de langue - reste principalement centrée

sur la classe. Il s'agit d'une « action scolaire sur les textes » : dans la lignée de la pédagogie de projet, on procède à des analyses de textes, on constitue des dossiers thématiques ou on pratique des ateliers d'écriture. Il est toutefois possible de sortir de la classe pour rencontrer des auteurs ou mettre en place des expositions. C'est ce type d'approche que propose Écho B1 (p. 86-87) dans la cadre du projet « Ma vie est un roman » où les apprenants sont invités à rédiger un récit personnel pour le présenter à la classe. Le thème du projet est centré sur le rapport entre roman et vie personnelle. Deux extraits de romans servent de modèles : *Malavita* de Tonino Benacquista et *Le Gone du Chaâba* d'Azouz Begag. Avant de passer à l'élaboration de leurs récits, les apprenants développent leur compétence lectorale à partir d'une série de questions portant sur les deux extraits où ils doivent réfléchir au contexte spécifique de chaque extrait, à leur structure et aux personnages. Les situations évoquées dans les deux extraits sont également mises en rapport avec la situation personnelle des apprenants (« Recherchez quelques situations embarrassantes que vous avez vécues » et « Recherchez en petits groupes des situations de conflits, de disputes, etc. »), comme le préconise Besse (*supra*). Nous avons donc affaire ici à une activité centrée exclusivement sur la classe qui représente à la fois le cadre de la réalisation des récits par les apprenants et le public auquel ces récits sont destinés.

La deuxième manière d'aborder la littérature en classe selon Puren (2012), « la version forte », consiste en une « action sociale par les textes » orientée vers la société extérieure à la classe. On propose ainsi aux apprenants des travaux de type éditorial ou journalistique, réels ou simulés. Agir par les textes permet alors aux apprenants non seulement de se former en tant que lecteurs ou acteurs (par l'écriture) de textes littéraires français, mais aussi de devenir « des agents dans le champ social de la littérature ». Écho B1 propose cette « version forte » dans le projet « Roman à la carte (p. 46-48) où la tâche consiste à constituer un dossier pour offrir un roman personnalisé à un(e) ami(e). Ce dossier doit comporter certaines informations utiles sur le destinataire et héros ou héroïne du roman ainsi que sur le cadre de l'histoire et le scénario choisis. Pour préparer le dossier, cinq documents d'appui sont fournis dont trois extraits de romans : *Globalia* de Jean-Christophe Ruffin (science fiction), *L'Homme aux cercles bleus* de Fred Vargas (policier) et *Dans le café de la jeunesse perdue* de Patrick Modiano (genre souvenirs et mystère). Ces extraits littéraires, qui représentent trois genres romanesques différents, servent de sources d'inspiration pour choisir le scénario, mais sans consigne précise, les apprenants étant simplement invités à lire ces extraits. Ce sont ici les objectifs de la tâche qui motivent l'apprenant à s'imprégner des textes. Le projet proposé par Écho B1, même comme simple simulation, inscrit donc la pratique du texte littéraire hors de la classe, car il s'agit de faire réaliser aux apprenants une tâche sociale réelle : offrir à quelqu'un un roman personnalisé, service commercial de plus en plus répandu.

Cette approche de la littérature en classe de français langue étrangère proposée par Puren se situe dans la droite lignée de la perspective actionnelle promue par le Cadre européen commun de référence pour les langues (2001) visant à préparer l'apprenant à agir dans une société multilingue et multiculturelle où sont privilégiées les activités de médiation qui correspondent, pour la littérature, au résumé, au compte-rendu ou à la traduction.

Comme nous le montrent les propositions de Puren et les exemples tirés du manuel *Écho B1*, la perspective actionnelle semble redonner de l'importance au texte littéraire en français langue étrangère et renouer avec le modèle philologique en traitant le texte littéraire pour ses spécificités et non comme un simple document de société ou une banque de donnée langagière. Mais on reste, en même temps, de plain-pied dans le fonctionnel, car il s'agit d'utiliser le texte littéraire de manière pratique pour répondre aux attentes de la perspective actionnelle, c'est-à-dire en mettant la littérature au service de la société multilingue et multiculturelle. Soucieuse de satisfaire à la fois des besoins pratiques immédiats et une formation plus en profondeur de l'apprenant, l'approche actuelle de la littérature en français langue étrangère paraît donc se caractériser par un fort éclectisme.

Conclusion

Les tendances actuelles de la didactique du français langue étrangère semblent donc accorder plus d'importance à la littérature en proposant une grande diversité d'approches pédagogiques du texte littéraire. Parmi celles-ci, la perspective actionnelle attribue un rôle de premier plan à l'apprenant qui se voit promu médiateur du texte littéraire. Il ne se contente plus de comprendre passivement le texte littéraire en le mettant en perspective avec ses connaissances. Il est aussi amené à le confronter aux réalités de la vie sociale et à le transmettre à d'autres. Ceci nécessite de la part de l'apprenant d'entrer dans le texte pour se l'approprier afin de vivre une véritable expérience littéraire. A ce titre, nous pouvons parler de modèle philologique rénové.

On peut cependant s'interroger sur les limites de ce modèle philologique rénové et cela pour deux raisons principales. La première est liée à la place occupée par le texte littéraire par rapport aux autres documents. On propose généralement une approche synthétique du texte littéraire, celui-ci n'étant souvent qu'un élément d'un dossier à traiter par l'apprenant parmi d'autres, à côté d'extraits journalistiques, audiovisuels ou de documents iconographiques. Le travail sur le texte littéraire s'avère finalement assez limité et superficiel en comparaison avec l'explication de texte classique centrée uniquement sur le texte. La seconde raison concerne l'intégration du texte littéraire dans l'enseignement par projet. Celui-ci

exige de l'apprenant un travail essentiellement documentaire qui, avec les dérives attendues du copier-coller, risque de réduire au minimum les efforts de compréhension approfondie du texte lui-même.

Bibliographie

- Besse, H. 1992. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris : Didier.
- Bertocchini, P. - Costanzo, E. 2008. *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris : Clé International.
- Compagnon, A. 2007. *La littérature, pour quoi faire ?* Paris : Fayard.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Dervin, F. 2011. « Quand la didactique des langues et des cultures emprunte à l'anthropologie ». *Journal des anthropologues*, p. 255-272.
- Defays et al. 2015. *La littérature en FLE. État des lieux et nouvelles perspectives*. Paris : Hachette.
- Girardet, J., Pécheur, J. 2012. *Écho B1 volume 1. Méthode de français*. Paris : Clé International.
- Godard, A. 2015. *La littérature dans l'enseignement du FLE*. Paris : Didier.
- Gruca, I. 2010. « Les enjeux de la littérature en didactique des langues-cultures : entre identité et altérité ». *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.
- Gyimesi, T. *A francia és frankofón irodalomtudomány alapjai*
[En ligne] : http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_fracia/modle_philologique.html
[Consulté le 27 mai 2019].
- Loiseau, Y. & al. 2010. *Latitudes 3. Méthode de français*. Paris : Didier.
- Lopes, M.-J., Le Bougrec, J.-T. 2016. *Texto 3. Méthode de français*. Paris : Hachette.
- Maingueneau, D. 2006. *Contre Saint Proust : ou la fin de la littérature*. Paris : Belin.
- Peytard J. 1988. « Des usages de la littérature en classe de langue », *Le Français dans le monde. Littérature et enseignement : la Perspective du lecteur*, numéro spécial, février-mars, p. 8-17.
- Proscollì, A. 2010. « La littérature dans les manuels de FLE ». *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.
- Puren, C. 2006. « Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social ». *Association des professeurs de langues vivantes. Les langues modernes*. [En ligne] : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article389>
[Consulté le 27 mai 2019].
- Puren, C. 2012. *Perspectives actionnelles sur la littérature dans l'enseignement scolaire et universitaire des langues-cultures : des tâches scolaires sur les textes aux actions sociales par les textes*. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2012d/> [Consulté le 27 mai 2019].
- Séoud, A. 2010. « L'enseignement de la littérature en classe de FLE. De l'explication de texte à la lecture ». *La place de la littérature dans l'enseignement du FLE. Actes du colloque international des 4 et 5 juin 2009*. Athènes : Université d'Athènes.
- Todorov, T. 2007. *La littérature en péril*. Paris : Flammarion.

Synergies Europe n° 14 / 2019

Études philologiques.
Production scientifique
de Départements
européens de Philologie
française :
linguistique,
traduction littéraire
et traductologie



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

« Ndonjë », marqueur de référence virtuelle en albanais : étude comparative

Teutë Blakqori

Faculté de Philologie, Département de français
Université de Prishtina, Kosovo
teuta.blakqori@uni-pr.edu

Bade Bajrami

Faculté de Philologie, Département de français
Université de Prishtina, Kosovo
bade.bajrami@uni-pr.edu

Reçu le 15-01-2019 / Évalué le 27-02-2019 / Accepté le 03-05-2019

Résumé

Le présent travail examinera les propriétés les plus saillantes de la distribution et interprétation du mot « ndonjë » au sein des syntagmes nominaux indéfinis en albanais, observés systématiquement sous un angle comparatif. D'ailleurs, la comparaison entre le français et d'autres langues nous fait constater qu'en albanais aussi, il y a un effet de référence « virtuelle » concernant l'indéfinitude d'un syntagme nominal (SNindéf). Nous verrons ici que contrairement à ce qu'on observe en anglais et dans les langues romanes, les noms indéfinis singuliers albanais possèdent deux déterminants indéfinis singuliers : një et ndonjë « un ». Soit, le nom ndonjë dans *Alisa do të blejë ndonjë lodër* « Alice achètera un jouer (dans le sens : je ne sais pas si cela existe) » dénotant une catégorie générale (ce type d'objet qu'on nomme jouer). Sémantiquement parlant, ndonjë exprime l'entité linguistique dont l'existence n'est pas sûre et dont l'identification réel est impossible. La référence virtuelle, marqué par ndonjë en albanais, est une nouveauté pour les grammaires albanaises en usage, constituées principalement de règles unilatérales. Dans ce travail, je soutiens que les propriétés sémantiques observées en albanais sur ndonjë se conceptualisent mais ne se marquent pas morphologiquement dans toutes les langues naturelles. Pour décrire sa distribution et ses effets sémantiques, on fera la distinction entre article indéfini réel një « un » et article indéfini virtuel ndonjë « un ». On termine en proposant une nouvelle hypothèse selon laquelle ndonjë veut dire « sûrement un » et il est replacé dans la classe des articles indéfinis singuliers exprimant une référence virtuelle.

Mots-clés : SN, référence virtuelle, morphosyntaxe, comparaison, interprétation

"Ndonjë", virtual reference marker in Albanian: comparative study

Abstract

The present work will examine the most salient properties of the distribution and interpretation of the word "ndonjë" within the indefinite noun phrases in Albanian, systematically observed from a comparative angle. Moreover, the comparison between French and other languages makes us note that in Albanian too, there is a "virtual" reference effect concerning the indefiniteness of a noun phrase (DPindef). We will see here that, contrary to what is observed in English and the Romance languages, the singular indefinite Albanian names possess two singular indefinite determinants: një and ndonjë "a". Either the name given in Alisa do të blejë ndonjë lodër "Alice will buy a toys (in the sense: I do not know if it exists)" denoting a general category (this type of object we call toys). Semantically speaking, ndonjë expresses the linguistic entity whose existence is not sure and whose real identification is impossible. The virtual reference, marked by ndonjë in Albanian, is a novelty for Albanian grammars in use, consisting mainly of unilateral rules. In this work, I argue that the semantic properties observed in Albanian on ndonjë are conceptualized but do not mark morphologically in all natural languages. To describe its distribution and its semantic effects, we will distinguish between the indefinite article një "a" and the virtual indefinite article ndonjë "a". We conclude by proposing a new hypothesis according to which ndonjë means "surely a" and it is placed in the class of indefinite articles singular expressing a virtual reference.

Keywords : SN, virtual reference, morphosyntax, comparison, interpretation

Introduction

Le présent article tente de montrer les propriétés les plus saillantes du mot « ndonjë » connu traditionnellement sous le terme de pronom indéfini. Mais dans ce travail, il sera appelé déterminant *indéfini virtuel*, traduit non pas par *quelque* ou *certain* (traduction traditionnelle) mais par l'expression «*sûrement un*», et nous expliquerons la différence entre l'indéfinitude virtuelle et réelle. Nous allons observer les contextes où *ndonjë* apparaît tout en le comparant avec ses équivalents dans d'autres langues. Ici, nous montrerons que sémantiquement parlant, *ndonjë* exprime l'entité linguistique dont l'existence n'est pas sûre et dont l'identification particulière ne se fait pas de façon sûre non plus.

(1) A njuh (a po të kujtohet) ndonjë profesor të frëngjishtës në këtë qytet ?

'Connais-tu un professeur de français dans cette ville ?'

(Le locuteur n'a aucune idée s'il existe, s'il y a un professeur de français dans cette ville)

Il est vrai qu'une expression indéfinie est utilisée lorsqu'on veut dire que *quelqu'un* ou que *quelque chose* n'est pas très bien connu ou dont on ne connaît pas le nom. *Ndonjë* partage les mêmes propriétés que les articles indéfinis en exprimant l'indéfinitude virtuelle. Les résultats actuels de nos recherches ont mis

en évidence le fait que l'indéfini français *un* a deux équivalents en albanais *një* et *ndonjë*. Soit, la phrase française suivante, qui peut être interprétée de deux façons différentes en albanais :

(2) Dans le prochain film, je jouerai avec une fille brune.

a. Në filmin e radhës, do të luaj me një vajzë zeshkane.

'Dans le prochain film, je jouerai avec une fille brune.'

(C'est sûr, avec une fille brune spécifique ou non)

b. Në filmin e radhës, do të luaj me ndonjë vajzë zeshkane.

'Dans le prochain film, je jouerai avec une fille brune.'

(Je jouerai sûrement avec une fille brune ; je n'en suis pas certain.)

En (2a) le locuteur ne connaît pas encore la fille qui jouera dans son film ; ou, il la connaît mais il veut nous la présenter comme indéfinie pour le moment. En (2b), avec l'utilisation de *ndonjë*, l'existence d'une entité en question n'est pas réel, c'est juste une idée sur ce que cela doit être comme catégorie. La grammaire traditionnelle albanaise place *ndonjë* sur la liste des pronoms indéfinis. Nous allons montrer ici que *ndonjë* ne peut pas être un pronom indéfini étant donné qu'il accompagne toujours un nom morphologiquement visible ou sous-entendu et ne le remplace jamais. En fait, Kokona (2002 : 525), l'auteur du dictionnaire en usage « français-albanais et vice versa », traduit *ndonjë* par «quelqu'un» en français. Nous allons montrer ici que cette interprétation est un peu précipitée car *ndonjë* ne peut pas se réaliser en position sujet dans la phrase suivante :

(3) *ndonjë trokiti në derë
quelqu'un frappa à la porte

De ce fait, nous nous sommes posé les questions suivantes *Que signifie exactement "ndonjë"?* C'est à cette question que nous allons tenter de trouver une réponse s'approchant de son effet sémantique réel tout en respectant les multiples théories et tests de la linguistique générale comparative. Au sein de la description de cette étude, il faut tenir compte du concept général de la syntaxe développée par la linguistique générative. On termine en proposant une nouvelle hypothèse selon laquelle *ndonjë* est replacé dans la classe des articles indéfini singulier exprimant une référence virtuelle.

1. Présupposés théoriques

Pour la description, nous nous appuyons sur toutes les étapes de la grammaire générative. Le fameux linguiste français Milner (1973, 1976, 1978, 1982) introduisant les théories linguistiques en France, notamment la théorie de Noam Chomsky sur la grammaire générative aborde la notion de référence virtuelle en 1976 : « Une

unité lexicale étant choisie, certains segments sont d'emblée éliminés en tant que références possibles ; en ce sens, à chaque unité lexicale individuelle, est attaché un ensemble de conditions que doit satisfaire un segment de réalité pour pouvoir être la référence d'une séquence où interviendrait crucialement l'unité lexicale en cause. Cet ensemble de conditions décrit donc un type (ou si l'on veut une classe) de référence possible ; il est distinct des segments de réalité, mais pèse sur eux. Pour exprimer cette situation, on pourrait recourir aux termes suivants : le segment de réalité associé à une séquence est sa référence actuelle; l'ensemble de conditions caractérisant une unité lexicale est sa référence virtuelle... (p. 64). » Plus tard, Kleiber (1997) précise que l'article indéfini peut aussi renvoyer à une entité particulière virtuelle :

- (4) a. *Je cherche un roman de ce mois-ci.* (Je ne sais pas si ce roman existe).
- b. *Alice et moi, nous cherchons un roman de ce mois-ci.* (Nous ne savons pas si ça existe; de plus l'ambiguïté: est-ce deux, un roman différent pour chacune, ou un seul et même roman ?)

Ici, l'indéfini a bien une existence langagière, mais son référent est virtuel : identifié comme non spécifique, à cause des propriétés particulières du verbe « chercher ». Puisque le roman ne préexiste pas réellement, alors l'indéfini en *ndonjë* et toujours non spécifique.

1. 1. Sur la théorie du sens et de la référence virtuelle

Parler du sens et de la référence a été une affaire courante pour les philosophes. En revanche, le début de la linguistique n'est pas très riche en théories sur ces sujets, la notion du sens et de la référence n'a pas été traitée en priorité par les pères fondateurs de la linguistique moderne, Saussure et Bloomfield¹.

C'est plus tard que l'on a étudié la référence dans le langage et défini la référence comme le rapport direct langue-monde, ce qui a constitué une problématique linguistique car la référence est liée au contexte, et à la communication verbale mais non pas de façon obligatoire au réel. C'est le grand linguiste français, Jean-Claude Milner, qui étudie en 1976 la différence entre la référence actuelle / virtuelle concernant l'identité de propriétés lexicales d'une unité donnée en disant : «... la référence virtuelle d'une unité est bien ce que tente de représenter la définition du dictionnaire (p. 64) ». Le thème du sens et de la référence en langage a été abordé d'une façon approfondie sur le plan linguistique par Georges Kleiber dans les années 1980. Plus tard, beaucoup de linguistes se sont inspirés de son oeuvre. Selon la théorie sur la référence² d'un syntagme nominal, l'importance est de savoir que le renvoi se fait à l'extérieur du discours. Pour Kleiber (1981, 1994), il y a une distinction entre référence définie (lecture spécifique, son référent est connu du

locuteur) et référence indéfini (lecture non-spécifique virtuelle, son référent n'est pas connu du locuteur). Ce que l'on trouve dans la littérature linguistique sur le sens d'un indéfini particulier est le fait que l'indéfini renvoie à un particulier :

- (5) a. spécifique : *J'ai acheté un sac.*
(Nous savons que cela existe réellement.)
b. non spécifique : *Un contrat est un acte de méfiance.*
(Curat, 1999: 110)
(Nous savons que cela existe réellement.)
c. virtuel : *S'il éclatait un incident...* (Curat, 1999 : 110)
(Nous ne savons pas que cela existe réellement, son existence est potentielle.)

Curat précise bien que « Les déterminants quantificateurs en lecture virtuelle n'ont pas une valeur distributive (1999 : 108). « Leur quantité reste discriminante..., et même lorsqu'elle est floue ». Dans les langues romanes,

« un » dans son sens de particulier virtuel ne porte aucune marque de façon visible morphologiquement. Ce qui n'est pas le cas en albanais où le renvoi à un individu particulier virtuel se remarque grâce à *ndonjë*, cet élément linguistique ayant une affinité avec « un » virtuel français. Pour mieux comprendre, voici un exemple souvent cité dans la littérature linguistique :

- (6) Je veux épouser une Tahitienne.
(Kleiber, 1981: 261, présenté par Curat, 1999 : 108)

Cet exemple montre un souhait par quelqu'un qui n'a jamais vu de tahitienne. L'indéfini est « spécifié potentiel » (une seule est souhaitée) mais « non spécifique » (n'importe laquelle fera l'affaire) donc non référentiel.

Un autre linguiste abordant la référence virtuelle visible morphologiquement est Bernard (2010 : 14) disant « trois formes de singulier *quidam*, *aliquis* et *quis* renvoient respectivement au [spécifique, connu], au [spécifique, inconnu] et au [non spécifique]. » Ici, nous allons montrer seulement les deux derniers :

- (7) a. *ensor aliusue quis magistratus* (CIL 12, 593,144)
« un censeur ou quelque autre magistrat »
b. *Est quidam homo* (Plaut. *Cist.* 735)
« Il y a quelque homme »

c. *At quis appellat ? Magistratus aliquis ?* (Cic. *Verr.* 2, 4, 146)

« Mais qui forme cet appel ? Quelque magistrat ? »

d. *Hunc si ullus deus amaret* (Plaut. *Bacch.* 818)

« Si quelque dieu l'aimait »

(Ex. pris de Bernard, 2010 : 15)

Ces exemples montrent bien les contextes où *quis* s'emploie pour le non spécifique, *aliquis* pour le spécifique inconnu et *quidam* pour le spécifique connu. Ce fameux linguiste nous donne un aperçu complet descriptif sur les indéfinis en question. Dans ce travail, nous présenterons de manière similaire la traduction du mot *ndonjë* par son équivalent français « quelque » ; cependant une autre traduction, voire meilleure, est proposée dans le présent texte³.

1. 2. Description traditionnelle albanaise

Aujourd'hui, la plupart des linguistes albanais examinant la question de la compréhension de base de la définitude en albanais, comme : notamment Riza (1958), Çabej (1963), Demiraj (1981), Përnaska (1996), Bokshi (1984), Kallulli (1999), Abrashi (2011) dans leurs travaux traditionnels et contemporains, expliquent que *ndonjë* est un pronom indéfini pouvant s'utiliser devant un nom à la forme indéfinie⁴. En ce qui concerne la distribution selon la grammaire de référence suivant l'évolution de la langue, *ndonjë* n'est pas abordé comme un article indéfini. La distribution du « *ndonjë* », *article indéfini virtuel* fera l'objet de la suite de ce travail.

2. Distribution et effets sémantiques de « *ndonjë* »

Nos linguistes albanais francophones ont traduit *ndonjë* par le pronom indéfini *quelqu'un*⁵ remplaçant un nom ou un groupe nominal qui désigne une personne ou une chose de manière vague. Il semble qu'ils se sont précipités un peu dans la vraie traduction car, selon nous, il s'agit d'un article indéfini « un » au sens virtuel. En réalité, *ndonjë* ne peut pas être un pronom car il ne peut pas remplacer un syntagme nominal et ne dispose pas d'autonomie linguistique, d'où son impossibilité à apparaître dans la phrase (8b):

(8) Contexte : Combien de filles as-tu ? - une.

a. *Një* « une »

b. **Ndonjë* « quelqu'un »

Le fait que *ndonjë* n'est pas autonome prouve que son occurrence est liée étroitement au nominal auquel il s'attache.

Ensuite, nous nous sommes posé la question de savoir si *ndonjë* pourrait se traduire plutôt par *quelque*. Pour Grevisse (2007 : 812), « *quelque*, au singulier (surtout langue littér.), il s'emploie soit avec des noms désignant des êtres ou des choses nombrables, pour marquer une identification imprécise (comp. l'article indéfini un et certain), – soit avec des noms désignant des choses non nombrables, pour indiquer une petite quantité imprécise (comp. l'article partitif) ».

Selon le dictionnaire en libre-service⁶, « *quelque* [Marque l'ignorance réelle ou feinte sur l'identité de la pers. ou de la chose désignée par le subst.; sert à indiquer une indéterm. plus grande que *un, une*] Un ... quelconque, un certain (que l'on ne veut ou ne peut nommer, parmi un plus grand nombre) ».

Il est vrai que *quelque*, en tant qu'adjectif indéfini au singulier (le pluriel n'est pas discuté ici pour des raisons de place) ressemble beaucoup au *ndonjë* albanais (9), mais aussi au sens « *quelque autre* pour dire *une autre personne* » comme en (10) :

- (9) a. français: La vie simple et remplie de *quelque* homme de bien, d'un vieux prêtre, par exemple (A. France, *Vie littér.*, 1890, p. 239)⁷.
b. albanais: Jeta e thjeshtë dhe e mbushur me *ndonjë* njeri të mirë, një prift të vjetër, për shembull.
- (10) a. français: *Ah! tu fais là une étrange erreur, et tu me prends pour quelque autre!* (Dumas père, *Lorenzino*, 1842, iii, 5, p. 257)⁸.
b. albanais: Ah! po bën një gabim të çuditshëm, po me ngatërron me *ndonjë* njeri tjetër !

Mais, nous n'avons pas pensé que *ndonjë* en position sujet ne veut pas du tout dire *quelque* :

- (11) Contexte : Sandra a seulement un vote. Mais, qui a bien pu voter pour elle ?
- Oh. Sigurisht *ndonjë* shoqe e saj.
'Oh. C'est sûrement (*quelque) une de ses amies qui a voté pour elle.'

Généralement, on utilise un syntagme indéfini pour exprimer une sorte de surprise⁹:

- (12) Te pragu i portës qëndronin dy hije : {një /*ndonjë } plak dhe {një /*ndonjë } plakë.
'À la porte, il y avait deux ombres: {un /*quelque }vieil homme et {une /*quelque} vieille femme.'
[ex. adapté d'Agalliu *et al.* (2002 :130)]

L'exemple ci-dessus nous montre que l'occurrence de *ndonjë* et celle de son équivalent français *quelque* est impossible dans un contexte où l'indéfini servirait à introduire un nouveau référent dans le discours.

Ensuite, nous nous sommes demandé si *ndonjë* pourrait se traduire plutôt par *certain* en français¹⁰ et nous nous sommes rendu compte que contrairement à l'albanais, *certain* en français varie en genre *certain(e)* et en nombre *certain(e)s* et peut être précédé d'un article indéfini. Il s'emploie sans article dans la langue littéraire, avec l'article indéfini dans l'usage ordinaire. Dans les deux cas, *certain* indique qu'on ne veut ou ne peut pas préciser de qui ou de quoi il s'agit.

- (13) a. français : Je l'avais obligé à sortir coiffé de CERTAIN chapeau de paille...
(LOTI, M mc Chrysanth., XXIII).
[ex. adapté Grevisse (2007 :811)]
- b. albanais : E kisha detyruar të dilte me {një /ndonjë} kapelë prej kashte....

Nous allons démontrer maintenant pourquoi et comment *ndonjë* ressemble beaucoup à l'article indéfini *një* en exprimant l'indéfinitude virtuelle:

- (14) Sonte, do të shikoj {një /ndonjë} film.
'Ce soir, je regarderai {un/ *quelque/*certain} film.'

Les grammaires traditionnelles albanaises nous montrent que l'indéfini *një* s'emploie devant le nom pour indiquer quelque chose de façon générale sans le rendre saillant parmi les autres éléments faisant partie de la même classe :

- (15) Pashë {një /*ndonjë} shtëpi të re.
'J'ai vu {*quelque/*certaine/ une} nouvelle maison.'

En albanais comme en français, l'insertion de *ndonjë* « quelque/certain » à la place de l'article indéfini *një* « un » rendrait la phrase impossible, agrammaticale. Prenons une autre exemple à trois arguments pour voir si *ndonjë* pourrait être présent :

- (16) I bleva vajzës {një /*ndonjë} dhuratë/çantë/veturë.
'J'ai acheté un {*quelque/*certaine/ une} voiture à ma fille.'

De même, pour un nom indéfini en position sujet :

- (17) {Një /*ndonjë} njeri që punon s'ka kohë për fjalë.
'{Un/*quelque/*certain} homme qui travaille n'a pas le temps de parler.'

Dans le dernier exemple, *ndonjë* rendrait la proposition non acceptable pour des raisons aspectuelles verbales. Autrement dit, *ndonjë* apparaît seulement dans un contexte virtuel, impossible d'être vérifié par les tests permettant de dire que tel énoncé est vrai ou pas. Il faut faire donc la différence entre *një* « un » dans le sens d'un indéfini réel et « un » dans le sens d'un indéfini virtuel. On a tendance à employer ces deux termes avec une légère différence de sens au niveau

de la quantité: *ndonjë* exprime la quantité imprécise, indéterminée *një* indique la quantité précise, déterminée. Voici un autre exemple très intéressant sur le même sujet:

- (18) a. A të duhet **ndonjë** euro ?
‘As-tu besoin de **quelque** euro ?’
(dans le sens ‘Tu n’as pas besoin de quelques euros par hasard ?)
- b. A të duhet **një** euro ?
‘As-tu besoin d’**un** euro ?’
(dans le sens As-tu besoin d’**un seul** euro ?)

En se basant sur tout ce que l’on vient d’observer, *ndonjë* s’approche beaucoup de la classe des déterminants indéfinis indiquant quelque chose (ou une personne) de manière imprécise. On pourrait résumer les emplois de l’article indéfini « *ndonjë* » en disant qu’il indique de façon précise une quantité faible mais la valeur de l’existence du nom auquel il se rapporte n’est pas véritable, on ne peut pas en être sûr.

Conclusions

Cet article a traité « *ndonjë* » comme un élément significatif et dépourvu d’autonomie linguistique. Composé de deux morphèmes : *ndo-* « quelque » et *-një* « un », mais ne voulant pas dire « quelqu’un » en français, *ndonjë* ne peut pas être un pronom indéfini étant donné qu’il ne remplace pas mais accompagne toujours un nom morphologiquement visible ou sous-entendu. *Ndonjë*, cet élément linguistique ayant une affinité avec « un » virtuel français, lié à l’aspect temporel pas encore réalisé, exprime l’indéfinitude d’une entité virtuelle et se traduit en français par un article indéfini dans le sens de « sûrement un ». D’où notre argument qui consiste à dire que nos grammaires traditionnelles devraient retirer « *ndonjë* » de la liste des pronoms indéfinis et le placer dans la liste des articles indéfinis singuliers. En fait, même s’il ressemble beaucoup à l’adjectif numéral *një* « un », *ndonjë* n’indique pas le nombre le plus petit d’un groupe donné. La distribution et interprétation des syntagmes nominaux indéfinis en albanais ont été observées systématiquement sous un angle comparatif. D’ailleurs, la comparaison avec le français nous fait constater qu’en albanais aussi, il y a un effet de référence « virtuelle » concernant l’indéfinitude d’un syntagme nominal (SNindéf). C’est à la question *que veut dire exactement “ndonjë” en albanais ?* que nous avons tenté de donner une réponse s’approchant à son vrai effet sémantique tout en respectant les multiples théories et tests de la linguistique générale comparative. *Ndonjë* signifie littéralement « sûrement un » étant de ce genre. On ne peut pas trouver cette valeur dans *një* « un » en albanais. De ce fait, cela serait dommage de ne pas intégrer dans nos dictionnaires Français-albanais et dire que *ndonjë* ne se traduit pas par « un certain », ni par « quelque »

car ceux-ci ont un sens de catégorisation et correspondent à l'albanais « njëfarë »). L'indéfini *ndonjë* sert donc à donner une idée à l'existence d'une entité de la classe désignée par le N. La valeur fondamentale de *ndonjë* implique à la fois l'idée de « un » et l'idée d'un élément virtuel dont l'identité serait difficile à être vérifiée.

Bibliographie

- Agalliu et al. 2002. *Gramatika e gjuhës shqipe : morfologjia*, volume I, Tirana : Académie des Sciences.
- Çeliku et al. 2002. *Gramatika e gjuhës shqipe : Sintaksa, volume II*, Tirana : Académie des Sciences.
- Bokshi, B. 1984. *Prapavendosja e nyjes në gjuhët ballkanike*. Prishtina : Rilindja.
- Bortolussi B.2010. Quelques *quelque(s)* en latin. In : Tovena Lucia M. éd. *Déterminants en diachronie et synchronie*. Paris : Projet ELICO Publications, p. 14-30. [En ligne] : <http://elico.linguist.univ-paris-diderot.fr/livre-elico.html> [consulté le 10 décembre 2017].
- Chomsky, N. 1987. *La nouvelle syntaxe*. Paris : Seuil.
- Milner, J,-Cl. 2003-1. *Les déterminants indéfinis négatifs aucun et pas un : porté, référence, interaction*.
- Bordeaux-3 & UMR 5610. VERBUM XXV : 61-80. [En ligne] : <http://docplayer.fr/60148277-1-portee-des-indefinis-negatifs.html> [consulté le 14 janvier 2018].
- Milner, J,-Cl. 1978. *De la syntaxe à l'interprétation*. Paris : Le Seuil.
- Milner, J,-Cl. 1976. « Réflexions sur la référence ». *Langue française*, n°30, *Lexique et grammaire*. p. 63-73. [En ligne]: http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1976_num_30_1_6112 [consulté le 14 janvier 2018].
- Corblin, F. 1987. *Indéfini, défini et démonstratif*. Genève : Droz.
- Corblin, F. 2004. Quelque. In : F. Corblin & H. de Swart (eds.) *Handbook of French Semantics*, Stanford, CSLI Publications, p. 99-107. Curat, H. 1999. « Les Déterminants dans la référence nominale et les conditions de leur absence ». Genève-Paris: Droz.
- Çabej, E. 1977. *Studime gjuhësore*, vëllimi IV. Prishtinë : Rilindja.
- Demiraj, Sh. 1969. « Rreth kategorisë së shquarësisë e të pashquarësisë në gjuhën shqipe ». *Studime filologjike IV*: 145-159, Tiranë.
- Kallulli, D. 1999. *The Comparative Syntax of Albanian. On the Contribution of Syntactic Types to Propositional Interpretation*. Thèse de doctorat, University of Durham.
- Kleiber, G. 1997. « Sens, référence et existence : que faire de l'extralinguistique ? ». *Langages*, 31^e année, n° 127, *Langue, praxis et production de sens*. p. 9-37.
- Kleiber, G. 1981. « Problèmes de référence. Descriptions définies et noms propres ». *Recherches Linguistiques* n° VI. Études publiées par le Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, Paris : Klincksieck.
- Grevisse, M., Goosse, A. 2007. *Le Bon usage, Grammaire Française*. 14 éd.; Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Përnaska, R. 1996. *La syntaxe de l'énoncé en albanais contemporain*. Th de D : Paris.
- Riza, S. 1958. *Nyjat e shqipes*. Tiranë: Buletini i Universitetit Shtetëror të Tiranës.
- Sejdiu-Rugova L. 2014. « Strukturat determinative të shqipes- Analizë pragmatike e nyjës së shquar dhe çështje të terminologjisë sintaksore në shqipen ». *Studime 21*: 341-354. Prishtinë.
- Topalli, K. 2009. *Nyjat e shqipes*. Tiranë : Toena.

Notes

1. Parce qu'ils pensent que la linguistique doit, avant tout, aborder la langue comme un système de signes, utilisés par un groupe d'individus (et même tout un peuple) pour communiquer entre eux. Ferdinand de Saussure estime que le langage n'est pas une langue, il est différent des langues car c'est plutôt l'organisation interne d'une langue, c'est une capacité ou une intelligence générale permettant à tout individu de s'exprimer grâce à son système de signes.

2. Voir à ce sujet (le problème du sens lexical et de la référence lexicale) les travaux de Kleiber (1996) montrant bien un bilan important de son apport à la compréhension du langage et notamment en ce qui concerne la nécessité de séparer sens et référence (voir le ch. 2 de G. Kleiber - «Sens et référence : un couple à séparer, 1996 : 19»).

3. Bortolussi Bernard (2010) dit que « *quelque* singulier appartient à un registre soutenu en français, ce qui n'est pas le cas de son équivalent latin (p.17) ». « La tripartition évoquée initialement entre spécifique connu (*quidam*), spécifique inconnu (*aliquis*) et non-spécifique (*quis*) est abondamment illustrée. Elle ressort notamment de leur opposition dans des contextes comparables, par exemple dans les conditionnelles :

(1) a. *Si qui alibi motus extitisset* (Liu. 6,32,4)

« Pour le cas où se serait produit ailleurs quelque soulèvement »

b. *Quod si uos aliquis casus conduxet in unum, / Mente memor tota, quae damus arma, tene.* (Ou. *rem. am.* 673) « Si quelque hasard vous réunit l'un et l'autre dans le même lieu, n'oubliez pas de faire usage des armes que je te donne »

c. *Si honos quidam, senatus concordiae consulam.* (Cic. *prou.* 47) « S'il s'agit de quelque distinction honorifique, je veillerai à préserver l'unité du Sénat. »

En (8a) il est question de l'éventualité d'un soulèvement, soulèvement qui ne peut donc être spécifique (il n'est d'ailleurs pas exclu qu'il y en ait plusieurs), ni à plus forte raison connu. En (8b) *aliquis* suppose l'existence effective d'une circonstance favorable (*casus*), mais son identification n'est pas possible. En (8c), Cicéron sait évidemment quels honneurs doivent être attribués à César, mais il néglige de les nommer pour en dévaluer l'importance. (p.18)

(2) *Si quis referat mihi casus Vlixen / aut aliquem e sociis, in quem mea saeuat ira* (Ou. *met.* 14,187)

« si quelque hasard me ramenait Ulysse ou quelqu'un de ses compagnons, contre lequel ma colère pourrait sévir »

4. Selon la plupart des grammaires albanaises traditionnelles dont Boisson (1975), Angély (1997), Beci (1998), Gut, brunet-Gut et Përnaska (1999), Agalliu *et al.* (2002), Topalli (2009), le nom albanais a deux formes différentes : *e shquara* 'la forme définie', et *e pashquara* 'la forme indéfinie'. Ainsi le nom est à la forme indéfinie pour montrer un sens *général, indéfini, indéterminé* et à la forme définie pour donner un sens plus *précis, plus déterminé*.

5. Voir à ce sujet la traduction de V. Kokona - « Dictionnaire albanais-français, 2002 : 525 ».

6. Dans la partie de portail lexical de CNRTL <http://www.cnrtl.fr/definition/quelque>

7. Ex. pris sur : <http://www.cnrtl.fr/definition/quelque>

8. *Ibidem*

9. Voir à ce sujet chapitre 1 de F. Corblin - « Indéfini, défini et démonstratif, 1987 : 19-78 ».

10. Selon Grevisse (2007 : 810), la grammaire de référence suivant l'évolution de la langue française en proposant des analyses nuancées à ses problèmes grammaticaux, « Certain est issu du latin vulgaire 'certanus, dérivé de certus ; celui-ci, adjectif en latin classique, a été employé comme indéfini en lat. vulg. cf. quidam en lat. class.). Certain comme déterminant indéfini est pourtant rarement attesté en fr. avant le XVI e s. A l'époque classique, il pouvait se construire avec ou sans l'article indéfini : CERTAINE abbesse UN CERTAIN mal ».



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Traduction et négociations dans trois versions albanaises de « Gaspard Hauser chante » de Verlaine

Bade Bajrami

Faculté de Philologie, Département de français,
Université de Prishtina, Kosovo
bade.bajrami@uni-pr.edu

Valbona Berisha

Faculté de Philologie, Département de français,
Université de Prishtina, Kosovo
valbonagashi@uni-pr.edu

Reçu le 05-03-2019 / Évalué le 06-05-2019 / Accepté le 30-06-2019

Résumé

Dans cet article, nous traitons la problématique de la traduction de la poésie qui est considérée par nombre de théoriciens de la traduction comme intraduisible en raison de la différence entre les langues ainsi que de la dichotomie entre le sens et la forme. En effet, le sens est facilement transposable mais la forme l'est difficilement. Néanmoins, cette intraduisibilité n'est pas infranchissable. Nous avons analysé en particulier trois versions différentes en albanais d'un même poème de Verlaine « Gaspard Hauser chante » afin de repérer et d'analyser les négociations qu'ont dû faire ces traducteurs, c'est-à-dire les choix des éléments à traduire auxquels ils ont procédé. Des pertes souvent inévitables ont été constatées dans les trois versions où les traducteurs ont dû sacrifier certains éléments pour atteindre l'équivalent de la traduction du poème initial. Toutefois, les poèmes d'arrivée rendus possible par la création de nouvelles formes analogues notamment de rythmes et de sonorités différents mais équivalents, ont presque les mêmes effets sur le lecteur qui se retrouve devant un poème recréé.

Mots-clés : traduction poétique, poèmes, négociation, équivalence, perte

Translation and negotiations in three albanian versions of Verlaine « Gaspard Hauser chante »

Abstract

In this article we deal with the problematic of the translation of poetry, which is considered by many theorists of translation as untranslatable because of the difference between languages and the dichotomy between meaning and form.

Indeed, the meaning is easily transposable but the form is difficult, nevertheless this untranslatability is not impassable. In particular, we analyzed three different Albanian versions of the same Verlaine poem “Gaspard Hauser chante” in order to identify and analyze the negotiations that these translators had to make, that is to say, the choice of elements to translate to which they proceeded. Often unavoidable losses were found in the three versions where translators had to sacrifice certain elements to achieve the equivalent of the translation of the original poem. However, the poems of arrival made possible by the creation of new analogous forms including rhythms and sounds different but equivalent, have almost the same effects on the reader who finds himself in front of a recreated poem.

Keywords: poetic translation, poems, negotiation, equivalence, loss

Introduction

La traduction est souvent considérée comme un acte simple qui consiste à faire passer des mots d’une langue à l’autre. Mais c’est un malentendu car la traduction est assujettie à de nombreux aspects. En effet, il suffit de comparer un texte traduit avec le texte source pour s’apercevoir que le traducteur a peiné pour traduire tous les aspects de ce texte dans la langue traduisant. Un grand théoricien de la traduction, Georges Mounin (1963 : 12), affirme que « la traduction consiste à produire dans la langue d’arrivée l’équivalent naturel le plus proche du message de la langue de départ, d’abord quant à la signification puis quant au style ». Chez Mounin, on observe la primauté de la signification ; la forme, le style, l’expression viennent ensuite, en d’autres termes il privilégie la transmission du sens du texte source dans le texte cible. Jean-René Ladmiral (1979 :28), quant à lui définit la traduction comme « une activité humaine universelle rendue nécessaire à toutes les époques et dans toutes les parties du Globe », sa finalité étant de dispenser de la lecture du texte original. La traduction apparaît ainsi comme une voie de communication dont les gens ont besoin pour la vie quotidienne et pour les échanges interculturels. Bref, un moyen d’accès à une information en langue étrangère. La poésie en particulier est considérée comme un domaine difficile en traduction, puisqu’elle présente des caractéristiques spécifiques qui rendent ce travail ardu.

1. Traduire ou ne pas traduire la poésie

De nombreux théoriciens, écrivains et poètes pensent que la poésie est intraduisible et que sa traduction est toujours une trahison. Berman, estime que littérature et traduisibilité s’excluent mutuellement, et il considère que l’intraduisibilité est l’un des traits essentiels de la poésie :

... la poésie soit intraduisible, cela signifie deux choses : qu’elle ne peut pas être traduite, à cause de ce rapport infini qu’elle institue entre le « son »

et le « sens », et qu'elle ne doit pas l'être, parce que son intraduisibilité [...] constitue sa vérité et sa valeur. Dire d'un poème qu'il est intraduisible, c'est au fond dire que c'est un « vrai » poème (Berman, 1995 :60).

Pour Ladmiral (1979 :55) aussi, si dans certains textes il y a des « franges intraduisibles », la poésie est simplement intraduisible « il faudra se faire une raison ». Le mot est lâché : il y a de l'intraduisible dans le langage, ou plutôt : dans les langues.

Ces citations présentées ne sont que des exemples des textes écrits sur l'impossibilité de traduire la poésie. Tout comme de nombreux auteurs, nous estimons que déclarer d'emblée la traduction de la poésie impossible relève de préjugés et qu'il est légitime de traduire des poèmes. On peut se demander d'où viennent ces préjugés sur l'intraduisibilité de la poésie. Une des raisons les plus invoquées de l'intraduisibilité de la poésie est la différence entre les langues. Berman (1984 :34) détermine l'intraduisibilité comme « ce qui, dans la différence des langues, s'avère être irréductible ». Cela suppose qu'il y a des différences entre les langues, mais que toutes ces différences ne sont pas infranchissables ou intraitables. Il rappelle que Georges Mounin pose le problème des intraduisibles où les « pertes » sont plus élevées que les « gains ». Battaglia (Battaglia, Gardes-Tamine , 2010 : 74) va même plus loin en disant que *la traduction est une résolution des dissonances où les langues se rapprochent sur une crête*. Une réponse face à l'intraduisibilité semble se dévoiler : certaines façons de traduire permettent de rapprocher les deux langues en se plaçant sur une crête, un sommet où l'échange entre deux univers devient possible. Dans le cas ici présent, par exemple, concernant les différences entre les langues, quand on passe du français à l'albanais, l'espace du texte est un lieu de distorsions inévitables car la plasticité spatiale n'est pas la même dans les deux langues. L'albanais et le français sont deux langues dont le fonctionnement diffère, surtout par le fait de l'ordre des mots et l'emploi des déclinaisons en albanais, ce qui permet une plus grande flexibilité en albanais concernant la place des mots. C'est pourquoi, si l'on conçoit la traduction comme une restitution, segment par segment (une unité de traduction par une autre) du texte original, il y aura inévitablement « déformation ».

Le fait que les langues sont différentes est indéniable. Cependant, ce n'est pas une raison suffisante pour conclure à l'impossibilité de traduire.

Une autre raison qu'invoquent les traductologues pour justifier l'intraduisibilité de la poésie est la dichotomie entre le sens et la forme. Ce qui ressort de cette remarque est que, si le sens peut être « facilement » transposé » d'une langue à l'autre, la forme, elle ne peut l'être aucunement. De telle sorte que toute traduction

de poème pose nécessairement la question de la nature du sens en poésie et de sa relation avec la forme. Battaglia (2010 : 66) va déjà vers une idée de négociation entre les deux aspects du texte :

Il s'agit de mettre en relation, de confronter des mots et des expressions de la langue traduisante qui soient à même de reproduire suffisamment le sens qu'on a détecté, et qui contiennent la plupart des traits sémantiques qu'on a reconnus et repérés au moment de la compréhension.

Dans cette citation, on voit bien que le processus s'applique au texte tout entier et qu'il ne s'agit pas seulement de « rendre le sens ». On comprend aussi que la tâche est difficile et qu'il ne sera peut-être pas possible de tout rendre.

Plus catégorique dans ses propos, Meschonnic (1973 : 334) dit que « les langues ne correspondent pas, c'est tout et [il faut] être prêts à sacrifier certaines minuties formelles dans l'intérêt du contenu ». Donc, le traducteur devra faire des choix, privilégier la forme ou le contenu et accepter qu'il y ait perte. On admet souvent que le sens est traduisible et que la forme est complètement « perdue » lors du passage vers l'autre langue. Il apparaît, par conséquent, qu'il faille dépasser cet aspect du sens et de la forme simultanément pour traduire la poésie. Quoi qu'en disent les théoriciens, des poèmes sont effectivement traduits : leur intraduisibilité purement théorique est contredite par la pratique. Nous avons, d'une part, des théoriciens qui nous prouvent par la raison qu'il est impossible de traduire et, d'autre part, des poèmes traduits qui nous prouvent par les faits que la traduction poétique existe. Dès lors, comment sortir de cette contradiction ? On peut dire que la traduction poétique est difficile, mais non impossible. En réalité nous avons affaire à des difficultés qu'il faut franchir avec patience. La difficulté de la traduction poétique consiste dans la diversité de ses exigences car il faut respecter simultanément le sens, les images, la rime, la prosodie et la musicalité. Il est pratiquement impossible de les atteindre en même temps.

Concernant la compréhension de la poésie, le traducteur ressent le texte sous un angle, il l'appréhende à sa manière, personnelle. Par conséquent, ses choix de traduction sont le reflet de son interprétation. Le poème est réécrit, c'est donc presque un nouveau poème, un nouveau texte qui est produit, différent de l'original et cependant équivalent ; c'est l'idée que formule Eco, quand il dit que traduire c'est dire presque la même chose « (2007 :110). L'enjeu, c'est évidemment ce *presque*, dont on ne connaît pas la flexibilité, parce qu'il dépend du point de vue d'une personne. Et l'extension de ce *presque* doit être négociée au préalable. La traduction d'un poème doit donc être une réécriture. Il doit donc réécrire le texte source comme si c'était une rédaction originale.

Durant le passage vers l'autre langue il y a toujours perte. Ce que le traducteur négocie ce sont les éléments qui vont être perdus et ceux qui vont être maintenus, selon sa lecture du texte. Par conséquent, il s'agit de trouver un équilibre dans la réécriture, entre ce qui est gagné ou perdu pour le lecteur, entre ce qui est abandonné dans la langue étrangère et ce qui est introduit dans la langue cible, entre les aspects à rendre du texte original et les créations du texte-traduction, etc.

2. Quand Gaspard Hauser chante en albanais

Notre choix s'est porté sur un poème de Verlaine, *Gaspard Hauser chante*, car il a été traduit par trois traducteurs différents. Nous avons fait une approche des poèmes (le poème authentique et ses trois versions) de la même manière que le ferait un simple lecteur car le traducteur s'efforcera sans doute, après une première lecture, de se baser sur des informations contextuelles et peut-être sur diverses analyses pour mieux « comprendre » le poème source. Nous avons lu et relu toutes les versions en albanais ainsi que le poème initial en français, à la façon du traducteur, quand il veut se « plonger » dans le texte pour pouvoir le recréer ensuite. L'approche que nous avons faite va plus dans le sens d'une analyse personnelle et peut sembler plus subjective. En réalité, il est difficile de juger des effets rythmiques, sonores, etc. d'un poème sans s'appuyer sur sa propre sensibilité et tout lecteur aura une manière différente de percevoir le poème.

Avant de passer à l'étude de la traduction et des négociations dans ces versions, il convient de dire quelques mots sur ces traducteurs. La traduction d'œuvres françaises en albanais est une activité relativement tardive au Kosovo. Elle débute après la seconde guerre mondiale puis dans les années 80 elle prend son essor avec de grands noms de la traductions tels que, Rexhep Ismajli, Mensur Raifi et Muhamed Kerveshi concernant la traduction poétique du français en albanais. En Albanie, cette activité est plus ancienne et est représentée par d'éminents traducteurs tels que Faik Konitza, Noli, Vedat Kokona, Ilja Lengua, etc. pour la poésie française¹. Le poème sélectionné de Verlaine « Gaspard Hauser chante » a été traduit en albanais par Fan Noli, Mensur Raifi et Muhamed Kërveshi. Le poème est assez facile d'accès, il utilise un vocabulaire et une versification simples. Le titre précise que le poème est conçu comme une chanson. Il se compose de quatre quatrains d'octosyllabes. Les rimes sont embrassées (féminines au cœur de la strophe, rimes suffisantes mais pauvres (beau et nouveau), riches (guère et guerre). Les trois premières strophes évoquent un épisode de la vie de Gaspard, le dernier ver évoque l'échec de sa quête. La dernière strophe diffère du point de vue de la ponctuation ; il s'interroge et en appelle au lecteur. Le « je » employé dans ce poème ne désigne donc pas seulement Gaspard, le personnage du poème, mais aussi le poète lui-même et chaque lecteur.

Première traduction

La première traduction que nous allons examiner est celle de Muhamed Kërveshi², elle apparaît en 2003. Dans sa version du poème, les rimes sont croisées ABAB. D'emblée, on remarque que dans le titre « Gaspari këndon / Gaspard chante », il manque le patronyme « Hauser ». Le sens de la première strophe dans cette première version est que le narrateur arrive de nulle part, peut-être de la campagne, ou de quelque bourg obscur, puisqu'il est « venu » dit-il mais on ne sait pas où il arrive. Il n'a d'ailleurs pas de généalogie, puisque c'est un « bonjak i vërtetë / véritable orphelin ». Gaspard est « riche » d'une « multitude de « regards/*vargan shikimesh* ». Autant dire qu'il est pauvre, mais doté de regards qui peuvent être divers. Dans le troisième vers, il y a omission du mot « villes », il dit « pour les hommes qui sont calmes », et dans le quatrième « je ne suis pas malin, je ne me plains pas ». Il y a quelque peu une perte d'information qui se trouve dans le poème initial. Nous sommes en face d'un orphelin qui arrive on ne sait où (la ville n'est pas mentionnée) et que les hommes calmes ne trouvent pas malin et qui ne se plaint pas. Dans la seconde strophe où nous retrouvons le champ lexical de l'amour comme dans le texte de départ, Gaspard se remémore ses vingt ans. Pour lui, l'âge de la découverte de la beauté des femmes qui ne le trouvèrent « pas beau ». Cette strophe est donc une plainte ou une complainte de la désillusion. Toutefois, le sens que l'on trouve chez Kërveshi est qu'il a connu des femmes espiègles, il ne dit pas « belles ». Dans la troisième strophe, voué à la solitude, que reste-t-il à ce malheureux sinon de mourir à la guerre. Comme il n'est pas sans esprit, puisqu'il s'exprime en vers, il en profite pour faire preuve d'auto-ironie dans son affirmation d'une bravoure inhabituelle pour lui (*Et très brave ne l'étant guère*). Mais ni les hommes, ni les femmes, ni la mort ne veulent de lui. On retrouve le même sens dans les vers de Kërveshi. Dans la quatrième strophe Gaspard Hauser, plein de doute, se demande s'il est *né trop tôt ou trop tard*. Il ne trouve pas sa place dans le temps. Donc à partir de là, il médite sur le thème pourquoi moi plutôt que pas moi ? et s'approfondit la peine. De la même manière Muhamed Kërveshi rend ce sens, à savoir qu'il ne sait pas s'il est né trop tôt ou trop tard, qu'il ne sait pas ce qu'il va faire de sa vie, et il s'adresse aux hommes car il souffre toujours en leur demandant de prier pour le pauvre Gaspard. Remarquons que dans l'ensemble, Kërveshi fait une traduction qui, au niveau lexical, ne correspond pas quelques fois au poème français *calme orphelin* est traduit par « véritable orphelin », *mes seuls grands yeux tranquilles* par « multitude de regards », ils *ne m'ont pas trouvé malin* » par « je ne suis pas un malin », alors que « je ne me plains pas » est ajouté. De même, « vers les grandes villes » *për njerëzit që janë të qetë / pour les hommes calmes, aux yeux des hommes calmes, je ne suis pas malin* ». Mais comme le dit Meschonnic (1999 :2),

tout ne peut pas être traduit, il faudra faire des choix en donnant la priorité à la forme ou au contenu et accepter les pertes. En ce qui concerne les sonorités, on peut affirmer qu'elles ne sont pas très marquées.

Deuxième traduction

La deuxième traduction de ce poème a été faite par Mensur Raifi³. Observons qu'il reste fidèle au titre de l'original par le fait qu'il maintient le prénom et le nom du personnage Gaspar *Hozeja këndon*. Toutefois, les sonorités de l'adaptation en albanais du patronyme (Hauser / Hozeja) font plutôt penser à un personnage d'origine espagnole et non allemande. En effet, ce poème utilise comme personnage une personne réelle, Gaspard Hauser qui était un adolescent du XIX^e siècle dont on ne connaissait pas les origines. Ainsi, à la première lecture, ce poème reflète les états d'âmes de celui qui est désigné comme l'orphelin de l'Europe. L'utilisation de ce personnage connu peut aussi intriguer et surprendre le lecteur à la lecture du titre et l'inviter à lire le poème en entier. Il est probable que l'auteur de cette version n'ait pas eu vent de cet événement, ce qui expliquerait l'adaptation / Hozeja/ au lieu de /Hauzer/. Raifi reste assez fidèle au poème original, concernant le lexique utilisé. Mais il ne réussit pas à garder la rime du poème source, utilisant des rimes plates (ici AABB). Au niveau des vers 1 et 2, les adjectifs « calmes » et « tranquilles » étant synonymes en français, sont rendus par le même mot en albanais et par conséquent pour éviter la répétition de l'adjectif « qetë », c'est pourquoi le traducteur choisit un autre adjectif « *i shkretë* » (pauvre). Aux vers 5 et 6, il y a emploi de deux verbes qui ne figurent pas chez Verlaine : *mbusha* et *mori* (*I mbusha njëzet, trazim I ri / Mori emrin flake-dashuri*; quand j'ai eu vingt ans, un trouble nouveau/ a pris le nom de flammes amoureuses) qui rend la poésie plus descriptive expliquant ainsi les événements de sa vie. Le symbole de l'amour présenté par le groupe de mots « amoureuses flammes » est rendu par un composé créé par Raifi en albanais « *flakë-dashuri* ». Quant au vers 7, on observe qu'il n'est pas tout à fait équivalent car il signifie « j'ai vu de très belles femmes ». Le vers 11 est très bien rendu en albanais *s'më shkon jeta për dore* (la vie ne me réussit). On trouve aussi des ajouts : *më thonë, njerëz të qetë, të vritem lua* (mourir en preux). Mais on trouve également des passages qui sont équivalents à ceux en français : *Elles ne m'ont pas trouvé beau / Ato më quajtën për lumë*. L'expression est très bien trouvée en albanais alors que Kërveshi emploie une traduction littérale du vers « *Për ato nuk isha i bukur* » mais qui correspond pleinement au vers de Verlaine. Etant rejeté des hommes et des femmes, il décide de mourir à la guerre comme un preux. Mais là non plus la mort ne veut pas de lui. Au vers 12, on retrouve la personification de la mort qui n'a pas voulu de lui tout comme chez Verlaine. Le vers 15

« Ô vous tous, ma peine est profonde » rendu par « Vuaj dhe heq, njerëz të qetë : je souffre comme un damné, hommes calmes », l'apostrophe est après la virgule en albanais et son sémantisme semble différer quelque peu car dans la langue source ce « Ô vous tous » sous-entend les hommes, les femmes mais aussi la mort qu'il a citée au vers 12 alors qu'ici il ne s'agit que des hommes. Quant au dernier vers, on peut librement affirmer qu'il est équivalent à celui de la langue source : *Priez pour le pauvre Gaspard* où Raifi garde aussi la forme injonctive *Lutuni për Gasparin e shkretë*. Dans l'ensemble, on retrouve aussi chez Raifi que ce Gaspard Hauser, l'homme de nulle part, est inconsolable, non pas de ce qu'il a perdu, puisqu'il n'a rien, mais de ce qu'il est, puisqu'il n'est rien, ou qu'il en a le sentiment. Avec une ironie émouvante, Raifi réussit à rendre le poème de Verlaine qui, s'identifiant à Gaspard Hauser, se montre mal aimé des femmes, refusé par la mort elle-même, exilé au milieu des êtres humains, selon un thème traditionnel de la poésie lyrique et spécialement de la poésie romantique, *Suis-je né trop tôt ou trop tard*.

Troisième traduction

Examinons à présent notre troisième version de ce poème faite par Fan Noli⁴. En réalité, Noli est le premier à l'avoir traduit, mais nous avons laissé à dessein l'examen de cette poésie en dernier. Remarquons d'emblée que le titre est différent. Noli le traduit par « *jetimi/l'orphelin* ». Ce qui, dans le contexte de ce poème, est très approprié quoiqu'il y ait perte d'information. Il est vrai que le poète s'identifie à Gaspard Hauser qui est un orphelin alors que chez Noli, le poète s'identifie à un orphelin qui peut être n'importe qui. Dans cette traduction, l'auteur ne s'identifie donc pas à Gaspard Hauser. En ce qui concerne la rime, Noli, contrairement aux deux traducteurs précédents, réussit à maintenir les mêmes rimes embrassées en albanais. Il y a perte des adjectifs *calme, seuls, et tranquille, grandes* qui ne sont pas traduits en albanais mais qui sont compensés par des ajouts de mots et groupes de mots tels que *belave, s'ma varrnë, më lanë beqar, o të drejtë*, pour garder la longueur des vers ou pour quelque autre raison. Force est de constater que nulle part dans la traduction de Noli ne figure le nom de Gaspard Hauser, qui réapparaît au dernier vers chez Verlaine. Du point de vue lexical, Noli s'éloigne du poème source mais non sémantiquement puisqu'il dit *S'më deshnë, më lanë beqar*, c'est-à-dire : « elles n'ont pas voulu de moi, elles m'ont laissé célibataire ». Il faut également souligner l'importante utilisation de mots d'origine orientale qui normalement ne sont pas usités en albanais standard *zengjin, bela, kasabave, qesqin, beqar, vatan, qederi*. C'est peut-être la raison pour laquelle Noli ne fait pas apparaître le nom d'un occidental (Gaspard Hauser) dans cette traduction regorgeant d'orientalismes. Il est notoire qu'il distinguait deux registres fondamentaux du lexique : un registre

normal des mots de l'albanais standard sans emprunts marqués et un registre du lexique particulièrement chargé d'orientalismes. Ces deux registres expriment d'une certaine manière aussi sa position envers la question Europe/Orient pour laquelle la culture albanaise depuis l'époque de la Rilindja avait clairement pris position pour l'Europe (Ismajli, 1991 :229). Il a essayé de maintenir un certain équilibre entre les cultures impliquées dans le processus de traduction en analysant tous les points de vue des cultures impliquées dans ce processus de transfert. D'ailleurs Eco lui-même affirme : « On a déjà dit, et l'idée est établie, qu'une traduction ne concerne pas seulement un passage entre deux langues, mais entre deux cultures, ou deux encyclopédies. Un traducteur tient compte des règles linguistiques, mais aussi d'éléments culturels, au sens le plus large du terme. » (Eco 2007 : 190). Quoique Noli ait utilisé des orientalismes pour marquer le caractère archaïque dans le but d'ironiser et comme attitude pro-européenne, ses traductions aujourd'hui encore sont indépassables et sont exemplaires dans cet art. Le vers de Noli est moins visuel, plus auditif, il s'adresse à l'ouïe et non à l'œil. Les caractéristiques de son style et spécialement les particularités lexico-sémantiques sont les indices de son activité de traducteur. Il convient de souligner chez Noli une exactitude de la traduction (concernant le rythme, le mètre, la syntaxe) ainsi qu'une justesse de la traduction (exploitation de la compensation et des analogies à tous les niveaux de la langue poétique). Il réussit à créer une traduction où l'ensemble sémantique du poème est présent, réincarné par les mêmes formes et un style identique qui exercent sur le lecteur albanaise une influence analogue à celle du lecteur de l'original.

Il ressort de l'examen de ces trois versions du même poème que la traduction poétique est sans aucun doute difficile et qu'il n'est pas impossible de traduire la poésie. Nous pensons que quelques distorsions et pertes sont tolérables, voire inévitables. Ces analyses montrent aussi que la forme et le sens sont indissociables. Aucun des traducteurs ne donne une traduction qui maintiendrait seulement le sens sans rien garder de la forme et vice versa. Ainsi, ils dépassent cette dichotomie de la forme et du contenu. En outre, ils recréent des rythmes et des sonorités différents mais équivalents.

Conclusion

Il ne faut pas prendre chaque élément séparément mais le poème doit être traduit comme un tout, et doit être considérée un texte. Nous pensons comme Eco, que souvent sur l'ensemble du texte que les pertes sont négligeables. Si bien que même si le traducteur échoue dans la traduction d'un mot ou d'un vers, tout le poème n'est pas perdu pour le lecteur du texte d'arrivée. Chaque écrivain fait un emploi personnalisé de la langue et son style reflète sa personnalité. Il évite les clichés,

indice de la pauvreté de l'imagination et de la faiblesse de la composition. Il invente des métaphores, crée des alliances de sons inusitées, de nouvelles images. Durant le passage d'une langue à l'autre, le traducteur se retrouve seul devant le poème à traduire et sélectionne seul. Il doit avoir un talent d'écrivain. En d'autres termes lui aussi doit être créateur. C'est donc un créateur qui fait la négociation du texte à traduire en procédant à quelques choix. Mais il est avant tout lecteur. Il est devant le poème qu'il doit traduire et sa traduction portera nécessairement la marque de son interprétation. Finalement, les aspects formels jouent un rôle essentiel pour un texte poétique. La traduction doit obtenir le même effet stylistique et cela est possible par la création d'équivalents à travers de nouvelles formes. Ainsi le traducteur s'inspire des formes de la langue de départ pour découvrir des formes analogues dans la langue d'arrivée qui ont le même effet sur le lecteur.

Bibliographie

- Battaglia, A. Gardes-Tamine, J. 2010. « Traduire la poésie : du mot au texte », *Synergies Italie*, n° 6, p. 59-82. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Italie6/bataglia.pdf> [consulté le 20 février 2019].
- Berman, A. 1984. *L'épreuve de l'étranger*. Paris : Gallimard, collection les Essais.
- Berman, A. 1995. *La traduction et la lettre ou L'auberge du lointain*. Paris : Seuil.
- Cary, E. 1957. « Traduction et poésie ». *Babel*, Revue internationale de la traduction, Fédération internationale des traducteurs, p. 11-32.
- Cohen, J. 1979. *Le haut langage : théorie de la poéticité*. Paris : Flammarion.
- Cortès, J. 2017. « Eppur si muovo ! Entre Art, Possibilité et Nécessité, réflexion sur les paradoxes de la Traduction ». *Synergies Chine*, n° 12, p. 9-31. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Chine12/jacques_cortes_preface.pdf [consulté le 20 février 2019].
- Eco, U. 2007. *Dire presque la même chose*. Paris : Grasset.
- Ismajli, R. 1991. Noli si përkthyes i poezisë frënge, *Gjuhë dhe etni*, Rilindja, Prishtinë.
- Jakobson, R. 1973. *Questions de poétique*. Paris : Seuil.
- Ladmiral, J-R. 1979. *Traduire : théorèmes pour la traduction*. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- Laederach, M. 1992. *Traduire la poésie : notes sur un séminaire au CTL*, Centre de traduction littéraire, Université de Lausanne.
- Lederer, M. 1994. *La traduction aujourd'hui : Le modèle interprétatif*. Paris : Hachette.
- Meschonnic, H. 1973. Pour la poétique II, *Épistémologie de l'écriture, Poétique de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Meschonnic, H. 1999. Poétique du traduire, Verdier.
- Molino, J., Gardes-Tamine, J. 1982. *Introduction à l'analyse de la poésie : I - Vers et figures*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mounin G. 1963. *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris : Gallimard.
- Kërveshi, M. 2003. *Antologjia e lirikës frënge (shek. XIII-XXI)*, Fail Konica, Prishtinë.
- Noli, F. S. 1990. *Albumi*, Rilindja, Prishtinë.
- https://fr.wikipedia.org/wiki/Fan_Noli, [consulté le 15 janvier 2019].

Notes

1. Nous n'avons pas cité ici de grands noms de la traduction albanais-français tels que Edmond Tupja ou Jusuf Vrioni, qui a traduit Kadare en français, mais uniquement ceux qui ont traduit des poésies.
2. Il a publié 15 volumes poétiques originaux ainsi que plusieurs livres de poésie pour enfants. Ses poésies ont été présentées dans des anthologies. Il a traduit de nombreux poètes français.
3. Mensur Raifi était écrivain, critique littéraire, traducteur et professeur au département de français de l'Université de Prishtina. Il a publié quelques livres de critiques littéraire et des études sur la littérature et a traduit Baudelaire, Rimbaud, Verlaine et d'autres poètes français.
4. Fan Noli avait une personnalité de génie très complexe : journaliste, sermonnaire et politicien, historien, critique littéraire, musicien, poète et traducteur. Il est connu non seulement pour avoir traduit Shakespeare et Cervantès, mais aussi en tant que fondateur de l'Église autocéphale albanaise, et archevêque de cette même Église auprès de la diaspora albanaise aux États-Unis. Il a traduit du grec vers l'anglais environ six mille pages de textes liturgiques. Noli a peu traduit du français, si ce n'est quelques poésies de Victor Hugo, Charles Baudelaire, Paul Verlaine et Félix Arver. Mais elles sont d'une très grande qualité jusqu'à présent indépassables.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Rimbaud en bélarusse : tradition traductologique et étude de cas

Yauheniya Yakubovich

Faculté de Philologie, Traduction y Communication
Département de Philologie française et italienne
Universitat de València, Espagne
<https://orcid.org/0000-0003-0630-8893>

Reçu le 27-02-2019 / Évalué le 17-04-2019 / Accepté le 30-06-2019

Résumé

Un des auteurs clés de la littérature française, Arthur Rimbaud, est aussi un des poètes les plus traduits, en dépit de la densité sémantique et l'originalité stylistique de ses textes. Dans la tradition traductologique d'une jeune littérature nationale, de surcroît minorisée (comme la littérature bélarusse), l'existence de traductions d'un auteur comme Rimbaud sont gage de l'autosuffisance et du potentiel stylistique de la langue d'arrivée. Dans le présent article, nous poursuivons les deux buts suivants : 1) ébaucher un bref panorama historique et sociolinguistique de la traduction poétique en bélarusse ; 2) proposer une étude de cas de la traduction de quelques poèmes en prose rimbaldiens qui font partie des *Illuminations*. Nous procéderons, dans cette deuxième partie de notre travail, à analyser les textes traduits d'un point de vue traductologique mais surtout linguistique.

Mots-clés : traduction poétique, Rimbaud, langue bélarusse, approche linguistique formelle

Rimbaud in Belarusian : translational tradition and case study

Abstract

One of the key authors of French literature, Arthur Rimbaud, is also one of the most translated poets, despite the semantic density and stylistic originality of his texts. In the translational tradition of a young and moreover minorized national literature (like Belarussian literature), the existence of translations of an author like Rimbaud attests the self-sufficiency and stylistic potential of the target language. In this article, we pursue the following two goals: 1) to outline a brief historical and sociolinguistic overview of poetic translation in Belarus; 2) to propose a case study of the translations of some poems in prose by Rimbaud that are part of the *Illuminations*. In this second part of our work, we will analyze the translated texts from a translational but especially a linguistic point of view.

Keywords : poetic translation, Rimbaud, Belarusian language, formal linguistic approach

1. Introduction

...lors même qu'on entendrait bien les langues étrangères,
on pourrait goûter encore,
par une traduction bien faite dans sa propre langue,
un plaisir plus familier et plus intime.
Madame de Staël, *De l'esprit des traductions*.

C'est sans doute l'une des plus merveilleuses facultés humaines, celle de pouvoir transmettre le fond, la forme et l'effet des trésors textuels d'une langue à l'autre. Plus grand est le trésor, plus insolent le défi.

Rimbaud étant un poète moderne *par excellence* et, malgré sa courte biographie littéraire, l'un des génies de la littérature francophone mais aussi universelle, il hérite de l'abondante et exquise tradition poétique française mais, en même temps, se tourne vers la poésie nouvelle, encore inconcevable, celle du futur. Ces poèmes *visionnaires* imposent au traducteur non seulement de faire comprendre à son lecteur les sens mais aussi de lui faire *voir les images*.

Comme le lecteur bélarussophone est instruit et influencé par la grande tradition philologique de ses voisins, il a toujours le choix entre une traduction russe (testée par le temps et souvent soutenue par le prestige de son auteur) et celle dans sa langue maternelle. Dans cette situation, seule la qualité du texte bélarusse pourrait le faire pencher vers ce dernier, ce qui force les traducteurs au bélarusse à dépasser les attentes pour démontrer pas tellement leur propre virtuosité mais surtout les ressources linguistiques et la flexibilité stylistique de leur langue, souvent dénigrée à cause de sa jeunesse, une diffusion assez étroite, et un statut encore récemment « régional ».

Dans le présent article, nous proposons une analyse des traductions bélarusses de quelques textes les plus révolutionnaires de Rimbaud, i.e. des poèmes en prose faisant partie de ses *Illuminations*. Cette analyse sera précédée d'une introduction, indispensable à notre avis, aux conditions historiques, sociolinguistiques mais principalement littéraires et traductologiques du Bélarus actuel.

2. Vers l'Europe aux anciens parapets : contexte historique, sociolinguistique et littéraire

Le premier fait à noter, quand on parle du Bélarus, c'est la relation étroite, aussi bien politique que culturelle, qui l'unit aux deux pays de l'Europe de l'Est, notamment la Lituanie et la Pologne.

Puisque le monde francophone connaît, encore aujourd'hui, le Bélarus sous le nom obsolète de *Biélorussie* (qui vient du toponyme *République Socialiste Soviétique de Biélorussie*), on le considère comme une région russe qui s'est indépendantisée après la chute de l'URSS comme résultat d'un étrange « malentendu » historique. Et pourtant, le territoire de ce qu'on appelle actuellement le *Bélarus* n'a appartenu à l'état russe qu'un peu plus d'un siècle, sans compter la période soviétique.

Auparavant, entre le XIII^e et la fin du XVIII^e siècles, les terres ethniques biélorusses ont été intégrées à l'un des plus grands états européens médiévaux, celui du *Grand-Duché de Lituanie* (le nom complet étant le *Grand-Duché de Lituanie, Ruthénie et Samogitie*), qui s'est confédéré, en 1569, avec la Couronne Polonaise en la République des deux États (*Rzeczpospolita*). La racine *-rus* dans l'ethnonyme de Bélarus ne fait point référence à la *Russie* mais à la *Rus* (*Ruthénie*, dans la tradition francophone) qui, dans sa première acception, désigne un domaine slavophone assez largement influencé par la religion et la culture byzantines et dont les origines se sont formées autour du Kiev du haut Moyen Âge (IX^e-XII^e siècles ; cf. Zaprudnik, 1993 : 2).

En ce qui concerne les habitants des territoires ethniques biélorusses, ils s'appelaient *Litsviny* et *Litowtsy* puisque c'étaient bien eux qui, avec les Lituaniens et les Ukrainiens actuels, composaient la plus grande partie du peuple du Grand-Duché de Lituanie. Enfin, le toponyme Беларусь (*Bélarus*), selon Zaprudnik (1993 : 3), date de la dernière décennie du XIX^e siècle, quand le mouvement politique probélorusse était à sa maturité.

La langue biélorusse, quant à elle, commence à se différencier des autres langues slaves orientales, comme le russe et l'ukrainien (toutes les trois langues puisant leurs origines dans le slavon d'Église), à partir du XIII^e siècle. L'ancien biélorusse devient la langue écrite officielle du Grand-Duché et la langue de sa chancellerie à partir du XIV^e siècle. On édite dans cette langue trois documents historiques et politiques importants, e.g. trois Statuts du Grand-Duché de Lituanie de 1529, 1566 et 1588.

À l'époque de la Renaissance et la Réforme et tout dans l'esprit de ce temps, la traduction de la Bible dans l'ancien biélorusse a été réalisée, commentée et publiée entre 1517 et 1519 par le Guttenberg biélorusse, Francysk Skaryna (1490 ?-1552 ?), docteur en médecine, né à Polatsk et formé à Cracovie et à Padoue.

Cependant, déjà au sein de la *Rzeczpospolita*, en 1696, l'ancien biélorusse perd ses positions en faveur du polonais, et après la division de l'état, à la fin du XVIII^e siècle, comme résultat de l'annexion du territoire biélorusse à l'empire russe, la langue biélorusse disparaît de l'usage écrit mais continue à être la langue courante,

en particulier, dans le milieu rural. Ainsi, en dépit d'une tradition écrite interrompue, le bélarusse littéraire a pu renaître déjà au XIX^e siècle grâce à la persistance des parlers populaires.

Pourtant, la vraie restauration de la langue a lieu au début du XX^e siècle, à l'époque de la première codification du bélarusse moderne en 1918 (*Grammaire bélarusse pour les écoles* de Br. Tarachkievitch) et la formation, autour du journal *Nacha Niva* (*Notre Champ*, 1906-1915), du canon de la jeune littérature bélarusse dont les auteurs sont actuellement considérés comme classiques : Ianka Koupala (1882-1942), Iakoub Kolas (1882-1956), Tsiotka (1876-1926), Maxime Bahdanovitch (1891-1917), Vatslaw Lastowski (1883-1938) et bien d'autres.

Dans la constellation des auteurs qui ont réaffirmé le statut du bélarusse comme langue littéraire, se démarque le « poète de la beauté pure » Maxime Bahdanovitch. Un auteur d'un esprit universel, il comprenait que ce qui vient de l'étranger nourrit et affine tout ce qui est national et s'inspirait, dans sa propre œuvre poétique, des motifs symbolistes de la *fin de siècle* européenne, aussi bien que des canons et des formes métriques de l'Europe ancienne, comme le sonnet, le rondeau ou le triolet. En outre, c'était bien lui qui, l'un des premiers dans notre tradition, a récréé en bélarusse des textes d'Ovide, Heine, Schiller, Verhaeren et Verlaine.

Le Bélarus, encore au début du siècle une région de l'empire russe, proclame son indépendance le 25 mars 1918 en tant que République Populaire du Bélarus mais, dès 1919, tombe sous le pouvoir des bolchéviques et devient la République Socialiste Soviétique de Biélorussie. En 1921, sa partie occidentale rejoint la Pologne de Pilsudski où elle reste jusqu'en septembre 1939.

Au Bélarus occidental, d'abord, les conditions étaient assez favorables pour le développement national mais dans les années 30, l'activité probélarusse a coûté l'emprisonnement à plusieurs de ces citoyens, comme, par exemple, au linguiste et traducteur au bélarusse de *Illiade* et de *Pan Tadeusz* Branislaw Tarachkievitch, mentionné auparavant. Notons que, après avoir été envoyé au Bélarus soviétique à la suite d'un échange de prisonniers, il y a été exécuté en 1938.

Le territoire bélarusse sous le pouvoir des bolcheviques a connu une courte mais fructueuse période de la *bélarussisation*, promouvant, dans l'ambiance d'une certaine liberté et pluralité des années 20, la jeune langue bélarusse qui s'est imposée à tous les niveaux de la vie sociale.

C'est à cette période-là qu'un souffle frais fait irruption aussi dans la vie culturelle : autour du magazine littéraire *Ouzvychcha* (Élévation), entre autres, se réunissent de jeunes poètes et traducteurs dont Ouladzimir Doubowka (1900-1976), traducteur

des poètes anglais, ou Ouladzimir Gylka (1900-1933), amateur de Baudelaire. Iourka Hawrouk (1905-1979), membre de la société littéraire *Maladniak (Taillis)*, publie la première anthologie de traductions biélorusses *Fleurs des champs étrangers* (1928) incluant de grands classiques européens comme Pétrarque, Schiller, Shelley, Byron, Heine, Longfellow, Baudelaire et d'autres. Malheureusement, ce jeune souffle moderniste a été coupé par la terreur stalinienne.

Les années 30 entament une époque noire dans l'histoire biélorusse aussi bien que dans l'histoire des autres peuples soviétisés. Dans le cas du Biélorus, la politique stalinienne pourrait être définie comme ethnocide (cf. Zaprudnik, 1993 : 86-87) puisque, sous ordre de Staline, 90 % des intellectuels biélorusses ont été exterminés, et cela sans compter les expatriés et les prisonniers des champs de concentration issus de différentes couches de la société (parmi lesquels, par exemple, les paysans après la collectivisation forcée).

La langue a également subi des répressions : en 1933, les autorités staliniennes ont réformé l'orthographe du biélorusse (comme d'autres langues de l'URSS) afin de la rapprocher davantage à la langue russe. Les changements ont affecté aussi le lexique, la syntaxe et la morphologie.

La catastrophe nationale a atteint son comble avec le déclenchement de la Seconde Guerre mondiale : au cours de cette guerre, 2,2 millions de Biélorusses ont perdu leurs vies, c'est-à-dire un citoyen sur trois. Brûlé, dévasté, anéanti, le pays semble ne pas avoir repris totalement ses forces jusqu'aujourd'hui car, une fois victorieux, le peuple a dû endurer une étape postérieure de répressions féroces qui, légèrement atténuées après la mort de Staline en 1953, ont duré jusqu'à l'époque de la *perestroïka*.

Dans la période d'après-guerre, les conditions sociolinguistiques au Biélorus ne se sont pas améliorées car l'état soviétique se montrait toujours hostile envers les cultures nationales « minoritaires ». La langue biélorusse était très peu utilisée, sauf dans le milieu rural, et l'éducation scolaire et supérieure se réalisait le plus souvent en russe.

Dans le milieu littéraire, dans toute l'URSS, les canons du *réalisme socialiste* ont été imposés condamnant toute œuvre, nouvelle ou ancienne, qui ne s'inscrivait pas dans le cadre idéologiquement approuvé par le Parti communiste. Toutefois, la création littéraire au Biélorus ne s'est pas éteinte grâce au talent des écrivains et poètes qui ont pu surmonter les clichés prescrits : Larysa Hénouch (1910-1983), Maxime Tank (1912-1995), Ianka Bryl (1917-2006), Vasil Bykaw (1924-2003), Ouladzimir Karatkievitch (1930-1984), Nil Hilevitch (1931-2016), Ryhor Baradoulina (1935-2014), Vasil Siomoukha (1936-2019) et d'autres.

Par contre, certaines œuvres littéraires venant de l'Occident « bourgeois » n'ont pas traversé le *rideau de fer* à cause de la censure soviétique, ce qui limitait l'échange culturel avec les pays européens. Pourtant, à partir des années 70, on a commencé à éditer le magazine littéraire *Horizons*, spécialisé en traduction, aussi bien que la série poétique *Poésie des peuples du monde*. En plus, quelques anthologies de la poésie incluant les auteurs des peuples de l'URSS mais aussi ceux des pays occidentaux ont été publiées avec des traductions en biélorusse. C'est dans les années 70 que vient au monde une traduction brillante du *Faust* par Vasil Siomukha, un recueil des traductions de Lorca par Ryhor Baradoulina, certains textes de Charles d'Orléans et Christine de Pizan, des poètes français de la Pléiade par Nina Matsiach (1943-2008).

Avec la prise de conscience, venue au temps de la *perestroïka*, l'importance de la langue nationale a été mise en valeur par la loi qui, en 1990, reconnaissait le biélorusse comme la seule langue officielle du Bélarus (encore) soviétique. Après la chute de l'URSS en 1991, une renaissance linguistique et culturelle se déroulait dans l'ambiance de libération idéologique, politique et économique. Pourtant, comme la société biélorusse a éprouvé, pendant les 70 ans du pouvoir centraliste de l'état soviétique, une forte influence de la langue et culture voisines, à partir de 1998 le russe regagne son statut de langue co-officielle du Bélarus indépendant.

Dans des conditions de diglossie, i.e. de la rivalité *a priori* défavorable, avec une langue de prestige international et d'une énorme diffusion comme est le russe, la langue biélorusse, obligatoire dans l'enseignement primaire et secondaire, persiste dans les milieux artistiques (littérature, arts visuels, théâtre) et dans certaines branches de l'enseignement supérieur ; elle est privilégiée par une minorité sur Internet et dans la communication interpersonnelle mais est très peu utilisée dans les domaines fonctionnels comme, par exemple, les échanges commerciaux¹.

Par contre, la production littéraire (originale et de traduction) reste un de ces domaines où la langue titulaire du pays est en évolution incessante grâce aux influences culturelles étrangères, arrivées en retard puisque limitées avant par le *rideau de fer*, et aussi grâce à son propre potentiel accumulé, manifesté dans les œuvres des auteurs comme Ales Razanaw (n. 1947), Zmitser Kolas (n. 1957), Liavon Barchtchewski (n. 1958), Adam Hlobous (n. 1959), Anatol Sys (1959-2005), Ludmila Roublewskaïa (n. 1965), Andrei Khadanovitch (n. 1973), Viktar Jybul (n. 1978), Nasta Koudasava (n. 1984), Ihar Koulikow (n. 1988) *et al.* En outre, la nouvelle littérature du Bélarus est représentée par des auteurs bilingues, comme Viktar Martsinovitch (n. 1977), ou russophones, comme, en particulier, la lauréate du Prix Nobel de littérature de 2015 Sviatlana Aleksievitch (n. 1948).

Dans l'ambiance libératrice de la fin des années 80 - début des années 2000, notre littérature et la poésie en particulier, au niveau aussi bien des sujets, motifs et conflits qu'au niveau de la forme, s'approche plus étroitement qu'auparavant du processus littéraire européen et mondial, et cela grâce à l'assimilation de la tradition étrangère, entre autres, moyennant les traductions biélorusses des textes européens essentiels, parmi lesquels le *Tartuffe* de Molière, le *Hamlet* de Shakespeare, *Les bandits* de Schiller par Ryhor Baradoulina ; les œuvres poétiques de Sapho, Yeats, Pessoa, Apollinaire par Lavon Barchtchewski ; plusieurs poèmes de Baudelaire, Mallarmé, Rimbaud, Szymborska, Miłosz, Gaczyński par Andrei Khadanovitch ; des textes de Camus, Sartre, Derrida, des fragments de la *Chanson de Roland*, des poèmes de Villon et de du Bellay par Zmitsier Kolas, etc.

À partir des années 2000, avec l'instauration d'une nouvelle génération d'auteurs et traducteurs, formés dans le contexte post-communiste, on peut constater la « guérison » presque totale du traumatisme soviétique et, en même temps, l'apparition de tendances post-postmodernistes dans la poésie, reflétées dans une attention spéciale à l'émotion, dans la recherche des racines et la quête d'un nouveau langage poétique.

3. Pour la *défense et illustration* de la langue : Rimbaud dans les traductions biélorusses

3.1. Poésie rimbaldienne dans le contexte biélorusse contemporain

Le sommet du lyrisme français, atteint par les poètes *maudits*, tente les traducteurs biélorusses depuis le début de l'histoire littéraire du biélorusse moderne. Notre premier esthète Maxime Bahdanovitch a recréé 22 poèmes de Verlaine, tandis que Ouladzimir Gylka, l'un des premiers modernistes, était inspiré par les œuvres baudelairiennes : son *Homme et la mer* en biélorusse, publié en 1927, présente une traduction exemplaire de ce poème.

Quant à Rimbaud, à l'époque soviétique, il était relativement bien accueilli grâce à la sympathie envers la Commune, les poèmes socialement engagés et, donc, progressistes, le rejet de la réalité bourgeoise et la rébellion contre le monde ancien. Son *Bateau ivre*, par exemple, a connu quatre traductions en biélorusse jusqu'aujourd'hui dont les auteurs, dans l'ordre chronologique d'apparition des traductions, sont Ryhor Baradoulina, Mikola Fedziukovitch, Aleh Minkin et Andrei Khadanovitch. Il s'agit de textes traduits qui non seulement conservent la sémantique du poème mais transmettent aussi son organisation formelle classique et régulière (rime, rythme et mètre).

Or, c'est bien le dernier des traducteurs, Andrei Khadanovitch, qui a « greffé » définitivement la poésie rimbaldienne dans l'organisme textuel bélarussophone. Professeur de littérature française, poète et traducteur de Baudelaire, Mallarmé et Nerval, entre plusieurs autres, Khadanovitch a recréé des œuvres notoires de Rimbaud telles que *Voyelles*, *Bal des pendus*, *Chercheuses des poux*, *Ophélie*, *Le Dormeur du val* et bien d'autres, et a publié, en 2018, un recueil des traductions de Rimbaud dans la série littéraire *Les poètes de la Planète*.

Les poèmes en prose, faisant partie des *Illuminations*, l'ensemble poétique le plus hermétique mais également le plus innovateur chez Rimbaud, ont fait l'objet d'une attention particulière aussi bien de la part de Khadanovitch que de la part de l'auteur de ces lignes. Nous présentons ci-après, assez brièvement vu l'espace limité, un commentaire linguotraductologique comparé des *Illuminations* et de nos traductions de quelques textes choisis (*Aube*, *Départ*, *Marine*, *Phrases*, *Enfance I, III et IV*, *Being Beauteous*, *Veillées*, *Fleurs*, *Métropolitain* et *Ponts*), publiées en 2018 dans la revue *Le Bélarus littéraire*.

3.2. Étude de cas : *Illuminations*

Les poèmes en prose, ce genre textuel hybride mariant un contenu profondément lyrique avec une forme libre ou, plutôt, libérée de la rime mais ne refusant pas complètement le rythme, existait dans la littérature française avant les *Illuminations* de Rimbaud (écrites entre 1872 et 1875) : il suffit de mentionner les *Chansons madécasses* (1787) d'Évariste de Parny, mais surtout *Gaspard de la nuit* (publié en 1842) d'Aloysius Bertran et *Le Spleen de Paris* (1869) de Charles Baudelaire.

Basé sur le *minus-procédé* (litt. rus. минус-приём, terme introduit par Yuri Lotman, cf. Lotman, 1998) - c'est-à-dire sur l'absence significative d'éléments nécessaires et attendus qui sont, pour un poème, le mètre et la rime - le poème en prose rappelle, selon son organisation syntaxique, le contenu parabolique et le ton souvent « psalmodié », les versets des textes sacrés. Chez Rimbaud, par contre, les poèmes en prose se rapprochent plutôt de l'écriture automatique des Surréalistes, avec ses images visionnaires et la syntaxe entrecoupée, ce qui révèle, une fois de plus, le caractère prophétique du génie de Rimbaud.

Le poète a déjà réussi, par exemple, dans *Le Bateau ivre*, à défier aussi bien le bon usage que le bon goût par son traitement provocateur de la combinatoire sémantique et le mélange des registres stylistiques, sans compter le contenu totalement onirique, mais là, il reste encore fidèle au rempart du canon classique,

i.e. à l'alexandrin, malgré la disproportion, certainement délibérée, entre le mètre et les sémantismes impliqués, « entre un système signifiant et un système signifié » (Felman, 1973 : 16). Ce contraste entre la forme et le contenu est pourtant une chose assez régulière dans la poésie, puisqu'il représente, selon Averintsev (2001), l'antinomie de l'universel, le sacré, la « musique des sphères » d'un côté, et l'humain, le subjectif, le passager, de l'autre.

Cette antinomie est-elle résolue dans les *Illuminations* ? À notre avis, l'opposition entre le divin et l'humain persiste mais elle ne consiste plus dans le conflit du mètre consolateur et la passion du contenu sinon dans l'affrontement de la langue, rationnelle et cohérente dans sa nature, et les images effleurant la sous-conscience, les images visuellement puissantes décrivant un rêve jovial et éclatant d'un enfant qui rencontre la Divinité :

- (1) *Cette idole, yeux noirs et crin jaune, sans parents ni cour, plus noble que la fable, mexicaine et flamande* (Enfance I)
 - (2) *Devant une neige, un Être de beauté de haute taille* (Being Beauteous)
 - (3) *Je ris au wasserfall qui s'échevela à travers les sapins : à la cime argentée je reconnus la déesse* (Aube)
- etc.

Relevons ici quelques propriétés textuelles des *Illuminations* qui ont été prises en considération lors de la traduction des poèmes. Les fragments du texte original sont cités en suivant Rimbaud, A. 2010. *Œuvres complètes*, Paris : Flammarion ; ceux de notre traduction, d'après Якубовіч, Я. 2018. « Вершы прозай з кнігі “Азарэнні” ». Літаратурная Беларусь, n° 9 (145), p. 16 (10).

3.2.1. Niveau strophique, syntagmatique et syntaxique

Bien qu'il s'agisse de la prose en tant que structure formelle, les textes en question possèdent une certaine construction strophique et rythmique. Telles qu'elles étaient éditées à titre posthume (cf., par exemple, l'édition de 1886 avec la notice de Verlaine et les postérieures), les *Illuminations* présentent de courts fragments textuels, divisés en paragraphes plus ou moins longs, sauf quelques textes qui ressemblent plutôt à ce que nous appelons d'habitude des *vers libres* (e.g. *Départ*, *Marine*, *Enfance III*, *Veillées I*) et dont les « strophes » sont réduites à des lignes - des vers.

Ces vers se distinguent, chez Rimbaud, par des répétitions anaphoriques régulières (habituellement excepté la première ou la dernière strophe) des structures prédicatives concrètes (e.g. *Assez + participe passé*, *Je suis N*, *Il y a N*, *C'est*

N). Il va sans dire que ces anaphores constituent les éléments organisateurs des poèmes et doivent être reprises dans le texte d'arrivée moyennant les structures lexico-syntaxiques correspondantes : les participes passés peuvent être remplacés par les verbes conjugués au passé à la troisième personne du singulier ; la structure impersonnelle *il y a* a son équivalent impersonnel en biélorusse - ёсьць ; les *Je suis* N se traduisent en biélorusse par le pronom Я N sans le verbe copule ; et le *C'est* N peut être substitué par le présentatif Вось N qui équivaut à *Voilà* N en français. Cela donne, par exemple, dans *Enfance III* :

Fragment de départ	Fragment d'arrivée
(4) Il y a une horloge qui ne sonne pas. Il y a une fondrière avec un nid de bêtes blanches. Il y a une cathédrale qui descend et un lac qui monte. Il y a une petite voiture abandonnée dans le taillis ou qui descend le sentier en courant, enrubannée.	(4) Ёсьць гадзіннік на вежы, што не вызвоньвае час. Ёсьць дрыгва з нарою белых звяроў. Ёсьць сабор, што ідзе на дно, і возера, што ўздымаецца. Ёсьць дзіцячая павозка, пакінутая ў ляску, або тая, што коціцца сцежкаю, застужкаваная.

Malgré la non-utilisation résolue de la rime, certaines des *Illuminations* de Rimbaud sont construites selon les mêmes règles stylistiques que les textes poétiques classiques : parallélismes, anaphores, répétitions. Mentionnons ici le parallélisme structurel du poème *Départ* (dont l'analyse structuraliste complète est proposée par Coquet, 1969) qui consiste dans les anaphores *Assez*, les répétitions des participes liés par les assonances (*vu - eu - connu*), des conjonctions *et*, et des signes de ponctuation mis en parallèle. Dans la traduction, cette composition parallèle est conservée :

Fragment de départ	Fragment d'arrivée
(5) <i>Assez vu. La vision s'est rencontrée à tous les airs.</i> <i>Assez eu. Rumeurs des villes, le soir, et au soleil, et toujours.</i> <i>Assez connu. Les arrêts de la vie. — Ô Rumeurs et Visions !</i> <i>Départ dans l'affection et le bruit neufs !</i>	(5) Даволі бачыў. Відзежа прыходзіла ў розных абліччах. Даволі чуў. Гоман гарадоў увечары, й на сонцы – і заўжды. Даволі зведаў. Спыненні жыцця. О гукі і здані! Адбыццё – ў новыя шумы і пачуцці!

Les phrases avec des prédicats nominaux, des verbes « adjectivalisés » (gérondifs, participes, adjectifs verbaux) ou des groupes nominaux avec des modifieurs (Riegel *et al.*, 1994) abondent dans les *Illuminations* ce qui communique aux strophes rimbaldiennes un caractère visuel, « anaglyptique » (le terme *Illuminations*, selon l'explication de Verlaine, serait un anglicisme qui ferait référence aux gravures colorisées, *coloured plates*, cf. Rimbaud, 1886).

La langue biélarusse ne résiste pas à ce genre de *transpositions* (terme de Vinay et Darbelnet (1977 : 97-100) que ces auteurs appliquent à la technique du changement de catégorie lexicale). En fait, en tant que langue jeune dont la codification moderne a un peu plus de cent ans, le bon usage du biélarusse semble être moins strict que celui du français avec sa longue histoire linguistique. Pourtant, comme la grammaire a tendance à être conservatrice, la syntaxe biélarusse dicte quand même ses contraintes, difficiles à contourner pour un traducteur : certains verbes biélarusses n'admettent pas de forme participiale. Le participe du texte original doit, donc, être rendu par une subordonnée relative dans la traduction. Ainsi, dans un des fragments de *Métropolitain*, nous avons dû recourir à la transformation *participe présent (contenant, damnant) => subordonnée relative* (што стрымліваюць, fr. *qui contiennent* ; што гняце, fr. *qui damne*) là, où dans le texte de départ on constate l'usage assez régulier, et donc significatif, du participe présent ou passé :

Fragment de départ	Fragment d'arrivée
<p style="text-align: center;">(6)</p> <p><i>Ces routes bordées de grilles et de murs, contenant à peine leurs bosquets, et les atroces fleurs qu'on appellerait cœurs et sœurs, Damas damnant de longueur, — possessions de féeriques aristocraties ultra-rhénales, Japonaises, Guaranies, propres encore à recevoir la musique des anciens...</i></p>	<p style="text-align: center;">(6)</p> <p>Дарогі, аточаныя мурамі і агароджамі, што ледзь стрымліваюць напор сваіх гаёў, і пачварныя кветкі, якія б ты назваў і сэрцамі і сёстрамі, Дамаск, што гняце знямогай, — ўладанні казачнай шляхты зарэйнскай, японскай, гуаранійскай, па-ранейшаму прыдатныя для прыёму музыкі старажытных...</p>

Néanmoins, comme certains contextes obligent de garder, à tout prix, le laconisme phrastique, il existe des moyens d'éviter les subordonnées qui alourdissent le texte. À titre d'exemple, dans le *Métropolitain* même, dans l'exemple (7) *Lève la tête : ce pont de bois, arqué...*, nous avons remplacé l'adjectif verbal par un substantif au cas instrumental (драўляны мост аркаю, fr. litt. *pont de bois* en arc). Nous avons réalisé une transformation semblable dans le fragment des *Fleurs* (8) *Des pièces d'or jaune semées sur l'agate, des piliers d'acajou supportant un dôme d'émeraudes...* où le participe présent *supportant* est substitué par le substantif à l'instrumental *анопаю* (fr. litt. *d'appui* à).

« Le courant de conscience » (ou, plus précisément, de sous-conscience) est renforcé par l'omission, dans certains cas, du verbe copule comme dans les exemples (1) et (2). Les verbes copules ne s'utilisent pas habituellement en biélarusse, leur absence est donc tout à fait naturelle dans la langue d'arrivée et est marquée souvent, à l'écrit, par des tirets.

D'autre part, les tirets, quoique pour d'autres raisons, sont inhérents aux *Illuminations* : ils coupent et en même temps lient rythmiquement les syntagmes, les séparent et les unissent, comme dans la strophe ci-dessous extraite des *Phrases* (cf. (9)). Dans la traduction, nous les avons conservés presque partout :

Fragment de départ	Fragment d'arrivée
(9)	(9)
Une matinée couverte, en Juillet. Un goût de cendres vole dans l'air ; — une odeur de bois suant dans l'âtre, — les fleurs rouies, — le saccage des promenades, — la bruine des canaux par les champs, — pourquoi pas déjà les joujoux et l'encens ?	Пахмурная раница, ліпень. Смак попелу у паветры ; — водар дроваў, што прэюць у печы, — мочаныя кветкі, — выкрадзеныя прагулкі, — імжа каналаў паўз палі, — тады чаму не забаўкі і не духмянасці?

Notons que, dans les *Illuminations*, on détecte des structures syntaxiques qui, sans être totalement agrammaticales, résultent pourtant fort atypiques. Comme traductrice, lors du transfert dans le système grammatical de la langue d'arrivée nous nous sommes posée la question : doit-on garder cet effet atypique ou bien faut-il y « donner un coup de peigne », dans l'intérêt du Lecteur ? À titre d'exemple, dans cet extrait des *Phrases* :

Fragment de départ	Fragment d'arrivée
(10)	(10)
<i>Que j'aie réalisé tous vos souvenirs, — que je sois celle qui sait vous garrotter, — je vous étoufferai.</i>	Хай бы спраўдзіў я ўсе вашыя ўспаміны, хай быў бы тою, што можа вас моцна звязаць — і я задушу вас.

Les subjonctifs passé et présent de la proposition subordonnée, enchaînée à la proposition relative déterminative avec l'indicatif présent, suivis d'un futur dans l'oraison principale, présentent un défi d'interprétation en biélarusse. Cependant, comme l'atypie et la rupture des règles est l'un des principes stylistiques des *mots en liberté* des *Illuminations*, nous nous sommes obstinée à garder dans la traduction, tous les temps et les modes de l'original (sauf la distinction entre le subjonctif passé et présent, impossible de transmettre en biélarusse par des moyens syntaxiques) ce qui donne au texte biélarusse un caractère légèrement anormal mais pas tout à fait anti-normatif.

Ici, il convient de rappeler Jakobson (1963 : 244) qui met en valeur « les ressources poétiques dissimulées dans la structure morphologique et syntaxique du langage », ressources qui, à défaut des figures et des tropes lexicaux, constituent les piliers du style d'un texte poétique.

3.2.2. Niveau lexicosémantique et stylistique

Plus que d'autres textes de Rimbaud (audacieux, eux aussi, dans leur contenu), le langage des *Illuminations* se distingue par des *anomalies linguistiques* (cf. Todorov, 1966). Il ne s'agit pas uniquement d'anomalies *sémantiques*, ou de combinatoires

sélectives transgressées, mais aussi d'anomalies d'ordre *référentiel*, ou *anthropologique*, si l'on utilise la typologie de Todorov (1966 : 113-114) :

On a affirmé et on affirme encore qu'une phrase paraît étrange parce que l'événement qu'elle décrit est étrange, parce que nous n'en avons jamais vu de pareil et que nous ne pouvons donc pas nous référer à notre expérience passée. Ainsi le caractère correct d'une phrase se trouverait être une fonction de la probabilité de la phrase et, d'une façon indirecte, de la probabilité de l'événement décrit.

Todorov lui-même, dans *Les Genres du discours* (1978), affirme que les *Illuminations* sont marquées par la « négation du référent ». Dans ce cas, nous aurions affaire à des textes où le message est secondaire et tout le jeu se produit uniquement au niveau formel. Mais alors, que devient-il de la composante visuelle, visionnaire, voyante, synesthétique des *Illuminations* ? Se centrer sur l'*agencement* (organisation grammaticale, cf. Vinay et Darbelnet, 1977 : 93-95) au lieu du message pourrait être un principe clé dans la traduction des textes en question puisque la langue y est effectivement le personnage principal. Et pourtant, nous insistons sur l'existence de la pertinence sémantique des *Illuminations* puisque la réalité visuelle des rêves est quand même une réalité tout à fait descriptible. Quant à la « probabilité de l'événement décrit », elle est, dans l'univers poétique (non seulement rimbaldien), facultative.

Les non-sens (ou *contresens*, cf. Prandi, 1987) peuvent être transmis, dans la traduction, par la rupture de la combinatoire habituelle qui aurait, dans la langue d'arrivée, le même effet de « bizarrerie » ou d'excentricité qu'elle produit dans le texte de Rimbaud. À titre d'exemple, dans le fragment (11), extrait de *Being Beauteous*, la sensation synesthétique suggérée par les combinaisons hors du paradigme sélectif *cercles de musique, les couleurs... dansent ou les frissons... grondent* se laissent traduire par les ruptures équivalentes de la langue biélarusse, i.e. par la traduction (presque) littérale, dans ce cas :

Cependant, il y a plusieurs images, chez Rimbaud, qui sont, à notre avis, tout à fait identifiables, grâce à un background commun de la sous-conscience collective.

Fragment de départ	Fragment d'arrivée
<p style="text-align: center;">(11)</p> <p><i>Des sifflements de mort et des cercles de musique sourde font monter, s'élargir et trembler comme un spectre ce corps adoré (...) Les couleurs propres de la vie se foncent, dansent, et se dégagent autour de la vision, sur le chantier. Et les frissons s'élèvent et grondent, et la saveur forcenée de ces effets se chargeant avec les sifflements mortels et les rauques musiques</i></p>	<p style="text-align: center;">(11)</p> <p>Шыпенне смерці і віхры прыглушанай музыкі вымушаюць ўздымацца, шырыцца і трымцець, нібы здань, гэтае за ўсё даражэйшае цела (...) Ясныя фарбы жыцця гуснуць, скачуць і развейваюцца наўкола Мроі падчас стварэння. І трапятанне ўзносіцца і гудзе, і ўтрапёны водар гэтых з'яў поўніцца смяротным шыпеннем і хрыплай музыкай</p>

Ainsi, dans *Aube*, un des poèmes les plus pittoresques des *Illuminations*, apparaît un personnage féminin, une déesse, chargée d'un tas de connotations mythologiques et littéraires. Soulignons que justement pour cette raison, nous ne pouvions pas traduire *aube* par son équivalent bélarusse exact *світанне* ou *світанак* : ces lexèmes bélarusses présentent le genre neutre et masculin respectivement ce qui altérerait la féminité de la figure principale du poème, déformerait l'image autour de laquelle se construit la signification du texte. Nous avons donc opté pour le synonyme au genre féminin *раніца* (fr. *matinée*, *matin*), plus large du point de vue sémantique et totalement admissible dans le contexte du poème.

Si l'on revient au conflit éternel du fond et de la forme, il serait à préciser que, selon Etkind (1982 : 13), un texte poétique est tout un « système de conflits » qui peuvent se produire non seulement entre le contenu sémantique et la forme strophique mais aussi entre « la tradition poétique et l'innovation de l'auteur », entre autres. Le conflit dominant est censé être reproduit dans la traduction.

Étant donné qu'il existe un décalage important, aussi bien chronologique que de tradition littéraire, entre l'original et la traduction, il fallait trouver un moyen de transmettre l'effet de « fraîcheur » linguistique des *Illuminations* qui rompt avec les clichés littéraires de son temps. Afin de mettre en lumière l'atypie du texte original, nous nous sommes permis d'outrer, dans certains cas, son effet de bizarrerie linguistique par le choix d'équivalents qui, en bélarusse, appartiennent soit au vocabulaire un peu recherché, soit à une couche lexicale de basse fréquence, en dehors du standard « scolaire » du bélarusse normatif établi dans la période soviétique. Ainsi, nous nous sommes servie de *відзежа* pour *vision* dans le *Départ*, un lexème qui, tout en étant un polonisme ou un dialectisme, n'est pas attesté dans les dictionnaires mais qui, en fait, reflète le mieux le sens de *vision* chez Rimbaud ; dans le même poème, nous traduisons *départ* par le lexème *адбыццё*, plus rare mais sémantiquement plus chargé que *ад'езд*, le plus habituel, voire banal.

En outre, et toujours pour les mêmes raisons, nous avons recours à des hapax, i.e. à nos propres dérivations lexicales. Pour le participe *enrubannée*, dans le fragment (4) cité de l'*Enfance III*, en bélarusse, il existe la possibilité de périphrases un peu « lourdes » *пакрытая стужкамі* ou bien *(уся) ў стужках* (fr. *couverte de rubans*), et par conséquent, nous avons inventé, pour cette occasion, l'adjectif verbal *застужкаваная* qui est un calque de *enrubannée*. De même, nous avons utilisé des lexèmes inexistantes *бянтэствы* (pour *embarras* dans les *Phrases*) et *недапеўкі* (pour *restants* (*des hymnes publiques*) dans les *Ponts*) mais dont la dérivation est transparente pour le lecteur bélarussophone.

Comme l'on constate, dans les *Illuminations*, l'absence presque totale de *phrasèmes* (même compositionnels, cf. Mel'čuk, 2013), nous optons souvent pour un choix d'équivalents très proches des lexèmes originaux, pour ne pas dire littéraux, tout en respectant les registres mais sans « conciliation » des combinatoires, forcées chez Rimbaud. La langue biélorusse moderne étant relativement jeune, son niveau de clichéisation n'est pas élevé ce qui permet d'expérimenter avec les combinatoires et le vocabulaire en suggérant, chez le Lecteur, la sensation de nouveauté sans que cela provoque un effet d'agrammaticalité ou de non-sens total.

4. Remarques de la traductrice (en guise de conclusion)

Comme on le sait, une traduction est toujours une interprétation, et dans le cas des *Illuminations*, c'est doublement vrai. Dans cet article, nous avons proposé des commentaires, en premier lieu, linguistiques de nos propres traductions en biélorusse de quelques poèmes appartenant aux *Illuminations*, toujours en relation avec le texte original.

Notre but, en tant que traductrice, était de transmettre la déviation de la tradition : pour le texte original, il s'agit de la tradition classique, romantique et parnassienne, et quant au texte d'arrivée, c'est la tradition de réalisme socialiste (socialement engagé, rimé et sans « élitisme » esthétique), d'un côté, et le « folklorisme », infligé à la jeune littérature biélorusse, de l'autre.

La dominante fonctionnelle du texte de départ nous a dicté la stratégie du traitement du vocabulaire consistant en une certaine outrance par rapport à l'original ce qui permet d'éveiller, chez le lecteur, l'effet d'insolence, de frustrer son attente et d'entrer en dialogue (voire, en discussion) avec le canon littéraire existant. En ce qui concerne l'organisation syntaxique et strophique, elle est préservée dans la traduction par tous les moyens possibles, en tant que marque capitale du langage des *Illuminations*. Notons que nous n'avons pas abordé ici le côté phonique et prosodique du texte original.

L'absence, dans la réalité littéraire biélorusse, de textes qui ressemblent aux *Illuminations*, fait de ces dernières un intrus, mais un intrus dont notre littérature a besoin pour élargir son horizon thématique et stylistique, démontrer son potentiel linguistique et son lien historique et culturel avec la tradition (et l'anti-tradition) européenne. Les traductions de textes comme les *Illuminations* sont d'autant plus importantes pour notre expérience textuelle qu'elles aident à extraire le biélorusse de son cocon de « petite langue rustique » où elle a été acculée par la politique linguistique de l'époque tsariste et surtout soviétique, à dépasser son standard scolaire d'une langue « en danger d'extinction » sans perdre quand même le « lignage » ni le respect de sa jeune tradition.

Remerciements

Nos très vifs remerciements vont à Xavier Blanco Escoda et Dolors Català Guitart pour la lecture minutieuse à laquelle ils ont soumis cet article ainsi que pour leurs commentaires pertinents.

Bibliographie

- Coquet, J.-C. 1969. *Combinaison et transformation en poésie* (Arthur Rimbaud : les *Illuminations*). *L'homme*, t. 9, n° 1, p. 23-41.
- Etkind, E., 1982. *Un art en crise. Essai de poésie de la traduction poétique*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- Felman, S., 1973. « Tu as bien fait de partir, Arthur Rimbaud ». *Poésie et modernité. Littérature*, n° 3, p. 3-21.
- Jakobson, R., 1963. Linguistique et poétique. In : R. Jakobson. *Essais de linguistique générale*. Paris : Minuit, p. 209-248.
- Mel'čuk, I. 2013. « Tout ce que nous voulions savoir sur les phrasèmes, mais... ». *Cahiers de Lexicologie. Revue Internationale de Lexicologie et de Lexicographie*, n° 102, p. 129-149.
- Prandi, M. 1987. *Sémantique du contresens*. Paris : Minuit.
- Riegel, M, Pellat, J.-C., Rioul, R., 2016. *Grammaire méthodique du français*. Paris : PUF.
- Rimbaud, A. 1886. *Les Illuminations : Notice par Paul Verlaine*. Paris : Publications de la Vogue.
- Rimbaud, A. 2010. *Œuvres complètes*. Paris : Flammarion.
- Tomorov, T., 1966. « Les anomalies sémantiques ». *Langages*, n° 1, p. 100-123.
- Tomorov, T. 1978. *Les genres du discours*. Paris : Seuil.
- Vinay, J.P., Darbelnet, J., 1977. *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier.
- Woolhiser, C. 2001. Language Ideology and Language Conflict in Post-Soviet Belarus. In : C. O'Reilly (éd.) *Language Ethnicity and the State*. London / New York : Palgrave, t. 2, p. 91-122.
- Zaprudnik, J. 1993. *Belarus : At a Crossroads in History*. Boulder / San Francisco / Oxford : Westview Press.
- Аверинцев, С., 2001. Ритм как теодицея . *Новый мир*, n° 2. [En ligne]: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/2001/2/aver.html [Consulté le 16 août 2018].
- Лотман, Ю. 1998. Структура художественного текста. In : Ю. Лотман. *Об искусстве*. Санкт-Петербург : Искусство, p. 14-285.
- Якубовіч, Я. 2018. « Вершы прозай з кнігі “Азарэнні” ». *Літаратурная Беларусь*, n° 9 (145), p. 16 (10).

Note

1. En relation avec les conditions sociolinguistiques au Bélarus post-soviétique, nous renvoyons le lecteur à la recherche de Woolhiser (2001).

Synergies Europe n° 14 / 2019

Enseignement,
apprentissage
et acquisition du français :
culture, société,
énaction, éthique



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Synergies Europe n° 14 - 2019 p. 121-133

Facteurs socioculturels dans la communication pour l'enseignement de la langue française : relectures de E.T Hall et G. Hofstede

Elena Ciprianová

Université Constantin le Philosophe, Slovaquie

eciprianova@ukf.sk

Jana Bírová

Université Ss. Cyril et Méthode à Trnava, Slovaquie

jana.birova@ucm.sk

<https://orcid.org/0000-0003-3378-7009>

Reçu le 29-09-2019 / Évalué le 15-10-2019 / Accepté le 30-10-2019

Résumé

Dans l'article nous présentons un nombre d'aspects socioculturels abordés profondément par E.T. Hall et G. Hofstede. Ces aspects influencent la communication et la prise de contact ainsi que les bonnes relations entre les interlocuteurs mais aussi entre les peuples de plusieurs pays. Les aspects comme les cultures à haut et bas contexte, tolérance de l'incertitude, les dimensions de la masculinité et féminité ainsi que certains aspects sociolinguistiques font l'objet de cette étude théorique.

Mots-clés : E.T. Hall, G. Hofstede, aspects socioculturels, relations humaines

Sociocultural Factors in Communication in French Language Teaching: Readings of E.T Hall and G. Hofstede

Abstract

In the article we present a number of socio-cultural aspects tackled deeply by E.T. Hall and G. Hofstede. These aspects influence communication and contact as well as the good relations between the interlocutors but also between the peoples of several countries. Aspects such as high and low context cultures, tolerance of uncertainty, the dimensions of masculinity and femininity as well as certain socio-linguistic aspects are the subject of this theoretical study.

Keywords: E.T. Hall, G. Hofstede, sociocultural aspects, human relations

Introduction

L'*approche interculturelle* dans l'enseignement de la langue française exige une caractérisation plus précise des aspects de la communication interculturelle qui sont pertinentes pour la création d'une approche intégrée de l'enseignement de

la langue et de la culture. La communication interculturelle peut être simplement décrite en tant que communication entre les membres des différentes cultures (Porter, Samovar, 1988). Le plus souvent, la culture est définie en termes nationaux, c'est pourquoi nous parlons de communications internationales, par exemple, entre les Slovaques et les Français, les Japonais et les Américains.

Au sein de toute culture sont présents de nombreux modes de vie associés à la vie dans la ville, à la campagne, avec les groupes minoritaires, entrelés avec l'orientation professionnelle dont les communautés individuelles diffèrent. L'utilisation du mot *interculturel* seulement en termes de culture nationale implique alors une nature trop monolithique et reflète un manque de *diversité culturelle* et de différenciation des différentes sous-cultures. En outre, dans cette ère de mondialisation, les cultures se chevauchent et interagissent beaucoup plus que dans le passé. La *transculturalité* signifie qu'aucune culture n'est homogène et strictement limitée. Tout individu est non seulement un support de caractères typiques et caractéristiques de la communauté où il a tenu une socialisation primaire mais il est aussi une personnalité ayant une identité unique. Dans aucun niveau du cercle de la famille on ne trouve des membres avec une vue identique du monde. Dans le cas où les différences culturelles ne sont pas définies strictement par une base nationale, chaque communication interpersonnelle peut être considérée comme interculturelle parce qu'au cours de sa vie, la personne devient membre de plusieurs cultures parallèles qui façonnent son identité (Gudykunst, Kim, 1997).

Le processus de la communication interculturelle est donc d'abord entendu comme l'interaction des individus ayant différents degrés d'identification à la culture majoritaire dites dominante (et ses sous-cultures) dans laquelle ils vivent. Tout comme il existe des *variations dans le langage*, selon laquelle les communautés vivent dans un pays différent, nous détectons aussi des *variations intra-culturelles* dans la *mentalité*, le *comportement* et les *habitudes* (par exemple, en France, les différences entre le Nord et le Sud, en Slovaquie les différences entre la partie occidentale du pays et des régions de l'ouest du pays).

Quand on parle de la culture et de la communication, on n'arrive pas à s'abstenir d'un certain degré de généralisation. Toutefois, nous ne tentons pas d'évaluer ou de définir des règles normatives pour la communication dans une culture, nous mettons plutôt en évidence les domaines de contacts interpersonnels qui perturbent le déroulement de la communication interculturelle et qui sont en question pour les enseignants de français.

Le système de valeurs intériorisées

Parmi les facteurs socioculturels de la communication les plus importants se trouvent le *système de valeurs intériorisées*, la perception de la réalité, l'apprentissage des modes de pensée et de comportement. Beaucoup de malentendus dans la communication s'expliquent par des différences culturelles dans l'interprétation des comportements en situations de communication. Par exemple, la même réponse à un compliment peut être souhaitable dans une culture mais dans une autre culture tout à fait inappropriée. L'interprétation des significations et l'évaluation du comportement sont affectées par le *système de valeurs adopté* et par la *vision du monde*. Ceux-ci sont du point de vue des membres de la communauté considérés comme évidents et indiscutables. Donner des attitudes ethnocentriques ne peut conduire qu'à une interprétation inexacte du contenu des communications en contact avec des représentants de différentes cultures et à des conflits. L'effet de divers facteurs socioculturels sur le processus de la communication interculturelle peut être expliquée par les *modèles d'application générale* de la variabilité culturelle. La théorie du contexte et de la communication de E.T. Hall (Hall, 1976) et la classification des cultures de G. Hofstede (Hofstede, 1991) sont souvent citées parmi les modèles.

J. Birova (Birova, 2016) propose une échelle auto-évaluative par laquelle il est possible d'identifier le niveau de la compréhension de la diversité culturelle et le niveau de la compétence interculturelle qui peut varier.

La gamme des contextes

Selon E.T. Hall (1976), la langue, le contexte et la signification sont des éléments interdépendants et créent la partie éminente de la communication. Le rôle du contexte est essentiel pour l'efficacité de la communication interculturelle. Et c'est le contexte interne, composé de la personnalité de locuteur et de l'interlocuteur et également du contexte externe : la situation dans laquelle la communication a lieu. Selon le niveau de l'application du contexte, E.T. Hall a divisé les *cultures* en *faibles* (zones ou pays à *bas contexte*) et *fortes* (*haut contexte*). Dans la *communication à haut contexte*, le contenu des informations est principalement transmis par le contexte culturel et situationnel. Il est attendu que l'interlocuteur détecte le plan de la communication à base des signaux implicites. En d'autres termes, le locuteur attend à ce que l'interlocuteur lise « entre les lignes » et aussi comprenne ce qui reste non dit. Le langage allusif et le discours appuyé sur un arrière-plan sont pratiqués. Une communication à haut contexte exige un degré considérable d'identification avec les *valeurs sociales*, les *attitudes*, les *normes de conduite* et une

vue d'ensemble du monde. La Chine, le Japon et les pays arabes sont des cultures à haut contexte. En revanche, pour la forme de la *communication à bas contexte*, il est à noter que moins les participants d'une communication partagent la réalité non-linguistique, plus ils expriment explicitement les informations dans le texte. Ce type de communication est caractérisé par la clarté, la précision, la rectitude et l'ouverture. La manière de communication à bas contexte est plus caractéristique des cultures individualistes, par exemple celles des USA, de l'Australie, du Canada ou en Europe, celles de la Grande-Bretagne, de la Scandinavie, de l'Allemagne et de la Suisse.

E.T. Hall souligne qu'aucune culture ne se situe uniquement à une extrémité de la gamme des contextes. L'orientation contextuelle varie en fonction de la situation, mais toute culture a tendance à favoriser la communication plus ou moins par texte ou contexte. La France est placée autour du milieu de gamme (ni haut ni bas contexte). E.T. Hall dit à propos des Français : « Les Gaulois n'ont jamais été faciles à comprendre pour les Européens du Nord, les Américains ou les Anglais. La réponse est peut-être que la culture française est un mélange, un mélange de sociétés, d'institutions et de situations à haut ou bas contexte. Il n'est pas toujours possible pour l'étranger de prédire dans quelles proportions ou dans quel ordre on les trouvera » (1976 : 109)¹.

La préférence des Français pour exprimer les idées de manière implicite dans l'expression écrite démontre l'inclinaison vers le haut contexte. Les études scientifiques et intellectuelles sont conçues en français de sorte qu'elles ne découvrent pas toutes les pensées de l'auteur. Ce style de communication est nettement différent de l'approche pragmatique, des textes dévoilant un nombre de points, des réponses concrètes, significatifs pour les auteurs britanniques et américains. En revanche, les Français, à travers l'écriture de thèse et de dissertation, prouvent que ce sont des maîtres dans la structure d'une argumentation. Une autre manifestation de l'orientation vers le haut contexte de la culture française est l'importance qu'ils attachent à la construction progressive et à long terme, aux relations amicales et commerciales. L'importance accordée à la loyauté et à l'harmonie dans les relations interpersonnelles, le statut social, la courtoisie de la convention et de toute formalité vont de soi. La communication à haut contexte est typique dans les cultures asiatiques, latino-américaines ainsi que pour les cultures arabes qui allient le respect de la tradition avec les forts sentiments d'identité collective. Cependant, la France fait partie des pays très individualistes (Hofstede, 1991). Cela explique en partie le paradoxe de « l'imprévisibilité » de la culture française du point de vue des étrangers. Les cultures individualistes se caractérisent par l'accent sur l'autonomie, l'épanouissement, l'indépendance personnelle de l'individu ainsi que

par l'ouverture plus rapide et la formation de nouveaux contacts. Dans les cultures collectivistes, les intérêts d'un groupe sont au-dessus des intérêts d'un individu et l'identité des personnes est fondée sur l'appartenance à un *groupe* défini *linéaire* ou *collatéral*. L'*individualisme* se reflète au sein de la culture française notamment dans les activités de loisirs qui sont de plus en plus isolément pratiquées. « Les valeurs collectives ont reculé au profit du « chacun pour soi ». On dit souvent qu'il y a eu, durant les dernières décennies, une baisse des engagements collectifs, un recul des idéologies, allant de pair avec une montée de l'individualisme.

La distance au pouvoir

Une autre dimension essentielle des cultures nationales qui crée l'un des centres de recherche de G. Hofstede est la *distance au pouvoir*. Elle reflète le degré d'inégalité et la mesure dans lesquels les membres moins puissants de la société acceptent la répartition inégale du pouvoir et du prestige. Dans les cultures avec une petite distance au pouvoir, les relations entre les employés et leurs supérieurs hiérarchiques sont fondées sur l'interdépendance et le partenariat. Les employés expriment leurs désaccords plus volontiers que dans les cultures avec une grande distance au pouvoir. La France est rangée en tant que culture avec la grande distance au pouvoir. Dans un environnement de grande distance au pouvoir, il y a une hiérarchie dans les relations du travail. La puissance est largement centralisée, le supérieur garde une position privilégiée. Il représente l'autorité dont les employés attendent la responsabilité et la capacité à prendre des décisions. L'existence de la grande distance au pouvoir au niveau professionnel se manifeste par le fait que même si les employés sont en relation amicale avec le supérieur, ils le vouvoient. Dans les entreprises, l'idéologie de l'engagement et du tempérament reflète la position et le salaire. Pendant les entretiens d'embauche pour les cadres, plusieurs stages (stage de survie ou stages-risques) sont organisés. Le but est de prouver les capacités de survivre lors des situations difficiles. « Un bon cadre doit avoir l'esprit de concurrence et de compétition, il doit se défoncer pour être le meilleur » (ibid. : 69).

À l'école, l'élève respecte l'enseignant en tant qu'autorité et celui qui garde et dispose du savoir, mais en équipe, il n'hésite pas à se mettre en grève contre l'injustice. « Quand le professeur a du style, les enfants et lui sont soudés dans le consensus de la communauté culturelle, l'infériorité des élèves perdant son caractère humiliant dans la reconnaissance de la légitimité du pouvoir professoral. S'il ne sait pas dominer sa classe, par le ton, par les mots, il sera chahuté sans merci [...]. Le groupe des élèves se soude contre l'autorité défaillante de certains

professeurs, s’empare de la direction de la classe et crée une sorte de happening où enfin l’élève est libre d’exprimer sa volonté, son désir de parler, et ceci dans la miraculeuse unanimité avec tous ces camarades » (ibid. : 18).

La dimension de la masculinité et la féminité

La *dimension de la masculinité et la féminité* se réfère à un degré variable de différenciation des rôles entre les hommes et les femmes dans la société. Les différences de comportement entre les hommes et les femmes en raison de conditions biologiques et de la socialisation existent dans toutes les cultures. La frontière marquée entre les rôles masculins et féminins existe dans des cultures très masculines, par exemple au Japon, en Autriche, en Italie, en Suisse. Chez les hommes, les savoir-faire suivants sont recherchés : l’ambition, savoir se décider, l’intransigeance, la compétitivité et l’affirmation de soi afin d’obtenir des avantages matériels et la reconnaissance sociale. Les femmes sont censées être tournées vers la modestie, la sensibilité et la souplesse. Dans les cultures féminines, les rôles des hommes et des femmes ne sont pas strictement divisés. Pour les deux sexes, on s’aperçoit qu’il existe des comportements similaires : la convivialité, la serviabilité, la volonté de compromis, l’intérêt à poursuivre les aspects qualitatifs de la vie et le renforcement des relations interpersonnelles fondées sur l’égalité et la solidarité. Selon G. Hofstede (1991), la France a tendance à l’orientation un peu féminine. Dans le passé, l’homme était considéré en France comme chef de famille. Il prenait soin de nourrir sa famille, il prenait des décisions sur des questions importantes. Il représentait une autorité incontestée pour sa femme et ses enfants. Le rôle social des femmes se limitait à la garde d’enfants et au ménage. Avec l’avènement du féminisme dans les années 70 du dernier siècle est venue une autre division des rôles pour une coexistence des hommes et des femmes en France. Le premier signe de l’égalité des hommes et des femmes a été la répartition des tâches domestiques (Mauchamp, 1996 : 115).

La suppression de l’incertitude

La dernière dimension du modèle de G. Hofstede (1991) est la *suppression de l’incertitude*. La dimension représente une échelle de tolérance des situations inconnues et imprévues. Les cultures avec un score élevé d’évitement de l’incertitude, comme la Belgique, le Japon, la France, préfèrent structurer, utiliser un système organisé au sein des institutions et des règles formelles, qui contribuent à un sentiment de certitude. Ces cultures sont plus anxieuses. Elles ont tendance à

coller des catégories fixes à la connaissance ; elles ont une attitude négative envers les différences. Les Français ont toutes les règles, la bureaucratie est énorme, et la peur de l'incertitude se manifeste par leur désir d'assurer à l'avance. Au sein du thème de l'amour, les deux jeunes ne croient pas tomber en amour à première vue, les Français gèrent une manière rationnelle à partir de laquelle pourra peut-être naître une bonne relation. Ce trait ne s'applique pas seulement aux jeunes et célibataires, mais aussi aux personnes mariées. Les Français ont, en général, tendance à divorcer si la femme est la mère d'un enfant. Dans les autres cas, il n'y a pas de tendance à changer un partenaire permanent. Selon les statistiques, les Français ont peur : « du chômage (79%), des problèmes de la jeunesse (76%), des catastrophes écologiques (75%), d'une diminution du montant des retraites (73%), du cancer (70%), d'une récession économique (70%) » (Mauchamp, 1996 : 25).

Dans certaines cultures, avec une faible *suppression de l'incertitude*, il est acceptable d'exprimer ses émotions. Toutefois, il est à dire que le degré d'ouverture émotionnelle est relatif. On peut dire que les Français acceptent d'exprimer des émotions plus ouvertement que les Japonais ou les habitants de la Grande-Bretagne, mais par rapport aux peuples slaves, ils sont plus éloignés. Les pays à plus grande *tolérance de l'incertitude* sont plus ouverts au changement et au pluralisme des opinions : ce qui est différent est perçu plutôt comme intéressant que menaçant.

Une recherche systématique et globale effectuée sur ce point sur la Slovaquie n'est malheureusement pas disponible. Il existe cependant des ouvrages partiels (par exemple Richmond, 1995) basés sur les expériences et les impressions des étrangers de l'Europe de l'Est, qui, de « l'extérieur », proposent quelques caractéristiques de la culture slovaque.

Comparaison des cultures française et slovaque

Lorsqu'on compare la culture française et la culture slovaque, on trouve de nombreuses similitudes et différences.

1. Utilisation des pronoms personnels

Dans les deux cultures, il est important, par exemple, de manifester le respect par l'utilisation des pronoms personnels : *ty - tu, vy - vous*. Ceci bien sûr en fonction de la situation et de la relation entre les participants de la communication. Dans l'anglais moderne, le concept de tutoiement et vouvoiement est absent, mais plusieurs langues européennes ont deux formes pour exprimer le niveau approprié de formalité et d'informalité comme c'est aussi dans le cas du slovaque et du

français (par exemple, *du/Sie* en allemand, *tu/Lei* en italien, *tu/Usted/Ustedes* en espagnol). L'utilisation de *ty - tu*, *vy - vous* est similaire en français et en slovaque. Le pronom au pluriel témoigne du respect et de l'estime : par exemple dans la communication entre les proches éloignés qui sont âgés différemment. En France, dans certaines familles nobles persiste encore le vouvoiement aux parents. Les différences *ty - tu* et *vy - vous* indiquent la distance au pouvoir par rapport au supérieur du travail, à l'enseignant et l'élève. Le rapport enseignant-élève se révèle différent. À l'école primaire française, l'enseignant tutoie les enfants-élèves ; les élèves vouvoient. Au collège, certains professeurs tutoient les élèves, les autres vouvoient et dans les universités les étudiants et les enseignants se vouvoient réciproquement. Le *tu* informel qui est normalement utilisé pour parler aux amis et aux membres de la famille proche mais aussi aux personnes qui sont dans le même groupe d'âge, est un signe de solidarité et d'égalité du statut. Avant de commencer à se mettre au tutoiement, il est nécessaire de demander l'interlocuteur francophone d'être d'accord. S'il refuse, cela ne signifie pas qu'il veut tenir le locuteur à l'écart du corps mais plutôt qu'il lui faut plus de temps pour pouvoir passer du *vous* au *tu*. (Grand-Clément, Nováková, 2000 : 10).

2. Formules de salutation

Une autre des expressions culturellement spécifiques de politesse sont les formules de salutation. Les formules d'appel, telles que *Madame*, *Monsieur*, indiquant les personnes au masculin et féminin sont les mêmes dans les deux langues. Leur distribution dépend des situations de communication concrètes. En français, les formules d'appel sont accompagnées de *Bonjour - Bonjour madame* ou *Bonjour monsieur*. On salue *Bonjour docteur*, le docteur que nous connaissons. Dans les magasins français villageois, nous pouvons entendre la salutation *Bonjour messieurs dames*. (Grand-Clément, Nováková, 2000 : 5). Les salutations slovaques sont considérées comme polies sans devant être accompagnées de nom ou de profession. Les Slovaques n'ont pas d'habitude de dire : *Bonjour Pierre* ; *Bonjour Madame Nováková* ; *Bonjour docteur*. Les formules d'appel en français et en slovaque se distinguent également par la fréquence des diminutifs. En slovaque, les diminutifs sont plus fréquents dans les formules d'appels de membres de la famille et des amis (par exemple : *Pet'ko - Pierrot* ; *Jasmínka - Yasminette* ; *Martinko -* ; *Alžbetka -* n'ont pas d'équivalents, les pseudos tels que *srdce moje - mon coeur*, *miláčik - chérie*). Contrairement au français, en slovaque, il est possible de combiner naturellement les diminutifs avec les salutations formelles *madame - pani* et *vous - vy* en tant que : *Pani Evička*, *prosím...* Cette salutation exprime à la fois le respect et la chaleur. Les diminutifs expriment l'affection et la proximité, contrairement aux autres cultures, leur usage

et popularité en slovaque correspond à la tendance des peuples slaves d'exprimer ouvertement et spontanément des émotions vers l'extérieur (Wierzbicka, 2003).

Les formules d'appel comprennent également l'utilisation de titres. Dans la culture slovaque, plus qu'en France, les diplômés universitaires marquent le statut social et leur utilisation appropriée fait partie des conventions de la politesse. Les titres tels que *maître*, *docteur*, *maître de conférences* sont également utilisés en dehors du milieu de travail et même dans une communication informelle. En Slovaquie, le titre *professeur* a un double usage : il indique la qualification d'un professeur d'université (*profesor*) mais également, il désigne la profession de l'enseignant au lycée ou aux écoles professionnelles (*profesor*). En France, on distingue également les professeurs des universités (*professeur des universités*) et les professeurs des lycées (*professeur*). En Slovaquie, les titres acquis sont à remplir dans divers formulaires. Parfois, les médecins demandent aussi aux patients de mettre les titres exacts dans leur dossier de santé afin de bien formuler les appels. Les titres sont toujours associés aux appellations : *Monsieur - Pán / Madame - Pani* + titre (par exemple *Monsieur docteur** - *Pán doktor* ; *Madame ingénieur** - *Pani inžinierka*). Il est socialement inacceptable d'utiliser seul le titre dans l'appellation : *Professeur - Profesor* ; *Docteur - Doktor*. Il n'est non plus convenable d'utiliser un titre de valeur moins élevée. En d'autres termes, si un docteur est par exemple en même temps un professeur et on ne l'appelle pas docteur. Ceci est considéré impoli. L'utilisation du titre pour saluer l'épouse par exemple *Madame la Maréchale* est possible mais se considère en Slovaquie archaïque.

3. Stratégie de communication indirectes

L'utilisation des stratégies de communication indirectes est également à noter dans les cultures française et slovaque. Les Slovaques, pendant les négociations formelles, inclinent à utiliser l'expression *Nous verrons - Uvidíme* pour éviter la réponse directe *non*. Similairement, les Français préfèrent dire *On va voir* ou *Je prends mon temps* ou simplement ils ne s'expriment pas par rapport au sujet. Les actes indirects ne se manifestent pas pareillement dans toutes les situations. Par exemple, en offrant à manger, les Français n'offrent la nourriture qu'une seule fois. Forcer à manger est considéré comme étant impoli. En revanche, les Slovaques aiment et attendent qu'on leur offre plusieurs fois car ils considèrent malpoli de dire tout de suite oui. La réponse négative en slovaque ne signifie donc pas toujours le refus direct.

Dans les deux cultures, pour établir une relation plus étroite, par exemple pour inviter un étranger dans la maison, il est nécessaire de se connaître un certain

temps. Les Slovaques n'aiment pas la conversation facile, mais ils préfèrent un débat profond, vif et fougueux, où ils n'évitent pas des conflits d'opinions ou des sujets de confrontation, surtout concernant les situations informelles ; tout comme les Français. Les thèmes les plus populaires sont le sport, la politique (surtout les hommes), la musique, le voyage. Les questions relatives à la propriété et au revenu appartiennent au tabou dans les deux cultures. Cependant, les Slovaques ont parfois tendance à comparer les prix et les revenus entre les deux pays. Les Français évitent les thèmes religieux ou les débats sur les personnes en leur absence.

Conclusion

Pour contribuer au perfectionnement de l'enseignement du français langue étrangère et à la compréhension mutuelle entre les représentants des cultures différentes, nous devons connaître les facteurs socioculturels qui affectent le processus de la communication interculturelle. Ces modèles qui servent de variabilité culturelle sont utilisés comme un cadre de base pour comparer les similitudes et les différences entre les cultures. Toutefois, toute dimension culturelle n'expose que la préférence ou le modèle pour un style de communication, pour des valeurs sociales et des normes de comportement. Il n'est donc pas possible de lier les caractéristiques de la culture française et slovaques illustrées plus haut automatiquement à tout membre de la communauté. De la vue de l'enseignement de la langue étrangère, les études anthropologiques sont une source importante de connaissance sur les autres cultures. Elles jouent le rôle d'indicateur des aspects socioculturels de la communication auxquels l'enseignant devrait accorder une importance particulière.

Le présent article se voulait de présenter un nombre d'aspects socioculturels abordés profondément par E.T. Hall et G. Hofstede. Ils influencent la communication et la prise de contact ainsi que les bonnes relations entre les interlocuteurs mais aussi entre les peuples de plusieurs pays. Les aspects comme les cultures à haut et bas contextes, la tolérance de l'incertitude, les dimensions de la masculinité et féminité ainsi que certains aspects sociolinguistiques ont été abordés. La prise en compte de ces facteurs, l'étude de leur évolution restent essentielles pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française aujourd'hui.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M., Porcher, L. 1996. *Éducation et communication interculturelle*. Paris : P.U.F.
- Alekseeva, L. L., Sorokoumova, E. A., Vakhrusheva, L. N., Litvinov, A. V., Popovitskaya, N. V., Filipenkova, O. G. 2018. « Pedagogical opportunities of student communicative culture development ». *XLinguae*, Vol.11 N1, p. 203-217.

- Ambrozy, M., Kralik, R., Martin, J. G. 2017. « Determinism vs freedom : some ethics-social implications ». *XLinguae* Vol.10 N4, p. 48-57.
- Apple, M. W. 1990. *Ideology and curriculum*. New York and London: Routledge.
- Arzhanovskaya, A. V., Kulichenko, Y. N., Popova, O. Y., Linkova, Y. I., Korolevskaya, E. M. 2017. « Lexical units with the semantics of spatial extension in the Russian and English linguocultures ». *XLinguae*, Vol.10 N2, p. 78-84.
- Bağ, T., Kardis, M., Valco, M., Kalimullin, A. M., Galushkin, A.A. 2019. « A philosophical-sociological diagnosis of youth subcultures in the context of social changes ». *XLinguae*, Vol.12 N2, p. 163-185.
- Beacco, J. C., Byram, M. 2007. *De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Guide pour l'élaboration de politiques éducatives en Europe*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques, Conseil de l'Europe. [En ligne] www.coe.int/lang/fr [consulté le 15 décembre 2016].
- Bednarova-Gibova, K. 2017. « Minority in English literary translation : the case of Slovak culture-bound items ». *XLinguae*, Vol.10 N3, p. 202-217.
- Bernaus, M. et al. (eds.). 2007. *Plurilingual and pluricultural awareness in language teacher education. A training kit*. Strasbourg: Council of Europe.
- Birova, J., Barancova, M., Simkova, Z. 2016. « A note on terminology : bilingualism, plurilingualism and plurilingual intercultural competence or are we all plurilingual ? ». *XLinguae*, Vol.9 N2, p.114-127.
- Birova J., Vasbieva D.G., Masalimova, A.R. 2017. « Communication in French Foreign Language Learning by Implementing the Aspects of Interculturality ». *Komunikácie*, vol.19, n.4, p. 95-104.
- Bitokova, S. K., Kardanova, A. K., Shardanova, M. A., Efendieva, R. A., Dzaseszeva, L. C. 2018. « Learning English language and culture through idioms : a case study at Kabardino-Balkarian State University ». *XLinguae* Vol.11 N3, p. 28-38.
- Byram, M. 1991. « Teaching Culture and Language: Towards an Integrated Model ». In: Buttjes, D. - Byram, M. (eds.), *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters, p. 17-30.
- Byram, M. 1992. *Culture et éducation en langue étrangère*. Crédif-Hatier-Didier.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia : Multilingual Matters.
- Conseil de l'Europe. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : Enseigner, Apprendre, Évaluer*. Paris : Didier. Version slovaque : Spoločný európsky referenčný rámec pre jazyky. Štátny pedagogický ústav, 2006.
- Candelier, M. et al. 2011. *CARAP - Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. À travers les langues et les cultures*. Conseil de l'Europe - Centre européen pour les langues vivantes. [En ligne] <http://carap.ecml.at/LinkClick.aspx?fileticket=wnKszWV22dE%3d&tabid=425&language=en-GB> [Consulté le 12 juin 2016].
- Carlo, M. 1998. *L'interculturel*. CLE International.
- Collès, L. 2007. *Interculturel. Des questions vives pour le temps présent*. Louvain-la-Neuve : E.M.E.
- Collès, L., Dufays, J.-L., Thyron, F. 2006. *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes du FLE/S ?* Belgicko: Proximités E.M.E.
- Cortès, J. (dir) 1983. *Relectures*. (Sciences de l'homme, Sciences du langage). ENS de Saint Cloud CREDIF- Didier, coll. Essais.
- Coste, D., Moore, D., Zarate, G. 2009. *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg : Council de l'Europe Publishing.
- Coste, D. 2010. « Diversité des plurilinguismes et formes de l'éducation plurilingue et interculturelle ». *Les Cahiers de l'Acedle*, vol. 7, no 1. Notions en question en didactique des langues - Les plurilinguismes.

- Cuq, J-P. (Dir.) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Asdifle, Paris : CLE International.
- Geertz, C. 1975. *The Interpretation of Cultures*. London : Hutchinson.
- Grand-Clément, O., Novakova, S. 2000. *Savoir-vivre français aneb umět žít s Francouzi. Co dělat co říkat?* Hachette Livre - Fraus.
- Fairclough, N. 1989. *Language and Power*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. 1992. « The appropriacy of 'appropriateness' ». In: Fairclough, N. (ed.), *Critical Language Awareness*. London and New York: Longman, p. 33-56.
- Gromova, E., Muglova, D. 2008. Psychologické a sociologické aspekty interkultúrnej komunikácie. In: *Text a kontext*. Brno, Masarykova univerzita, p. 34-42.
- Gudykunst, B.W., Kim, Y. Y. 1997. *Communicating with Strangers: an Approach to Intercultural Communication*. New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Hall, E.T. 1976. *Beyond Culture*. New York: Anchor Books, Doubleday.
- Hofstede, G. 1991. *Culture and Organizations: Software of the Mind*. London: McGraw-Hill Book Company.
- Kay, P. 1984. What Is the Sapir-Whorf Hypothesis? In: *American Anthropologist*. Vol. 86, no.1, p. 65-79.
- Kollarova, E. 2004. Kulturologické smerovanie cudzojazyčnej edukácie. In : *Svet cudzích jazykov dnes*. Bratislava: Didaktis.
- Kramsch, C. 1993. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lange, D. L., Paige, M. R. (eds.) 2003. *Culture as the Core. Perspectives on Culture in Second Language Learning*. Greenwich: Connecticut: Information Age Publishing.
- Levine, D. R., Adelman, M. B. 1982. *Beyond Language. Intercultural Communication for English as a Second Language*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs.
- Masalimova, A.R., Levina, E.Y., Platonova, R.I., Yakubenko, K.Yu., Mamitova, N.V., Arzumanova, L.L., Grebennikov, V.V., Marchuk, N.N. 2017. « Cognitive Simulation as Integrated Innovative Technology in Teaching of Social and Humanitarian Disciplines ». *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, vol. 13, n. 8, p. 4915-4928.
- Mauchamp, N. 1996. *Les Français. Mentalités et comportements*. CLE-International.
- Meskova, L. : 2016. Cultural Differences between Western Europe and The Former Eastern Block. In: *Culture and Paradigmatic Identity, Instruments in Sustaining EU Policies*, Alina Stoica, Ioan Horga, Maria Manuela Tavares Ribeiro (eds.), Cambridge Scholars Publishing, p. 81-94.
- Meskova, L. 2007. *Communication interculturelle*. France - Slovaquie, Banská Bystrica: UMB EF.
- Meskova, L. 2008. Interkultúrna komunikácia Francúzov a Slovákov. In: Rouet, G., Chovancová, K. (eds.), *Európa v škole*. Nitra: Enigma, p. 141-158.
- Murzinova, A., Tymbolova, A., Yelshibaeva, K., Abdirasilova, G., Kushkimbayeva, A., Mirov, M. 2018. « The national and cultural peculiarities of stereotyped precedent names (A case study of the Kazakh, Russian, and English languages) ». *XLinguae*, Vol.11 N2, p. 703-717.
- Novikova, Y.B., Alipichev, A.Y., Kalugina, O.A., Esmurzaeva, Z.B., Grigoryeva, S.G., 2018. « Enhancement of socio-cultural and intercultural skills of EFL students by means of culture-related extra-curricular events ». *XLinguae*, 11 (2), 206-217.
- Porter, R.E., Samovar, L.A. 1988. Approaching Intercultural Communication. In: *Intercultural Communication. A Reader*. 5th edition. Belmont: Wadsworth, p. 15-30.
- Seregina, T. N., Masalimova, A. R., Usak, M., Dorozhkin, E. M., Galushkin, A. A. 2019. « Philosophical view on the problem of degradation and regeneration as potential trends in interethnic communication culture ». *XLinguae*, Vol.12 N2, p. 186-194.
- Schejbalova, Z. 2009. La vie à la couleur du vin. In : Kubátová, J. - Uvírová, J. : (eds.), *Vino jako multikulturní fenomén. Mezinárodní interdisciplinární konference Olomouc 23.-24. 4. 2009*. Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, p. 125-131.

- Singer, R.M. 1987. *Intercultural Communication: A Perceptual Approach*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, Inc.
- Sirotová, M., Slobodová Nováková, K., 2016. Concepts of university education and their application in the educational process of Slovak universities. In: *Universidad 2016: 10mo Congreso Internacional de Educación Superior: Memorias*.
- Tomalin, B., Stempleski, S. 1993. *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Vasbieva, D. G., Kalugina, O. A. 2014. « Formation of foreign language intercultural competence as the component of professional communicative competence of economics major students ». *Science Review: Humanities Research*. N5, p. 15-25.
- Vinsonneau, G. 2000. *Culture et comportement*. Armand Colin.
- Whorf, B. 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee Whorf*. Carroll, J. B. (ed.). New York: John Wiley and Sons.
- Windmüller, F. 2011. *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle*. Belin Education, Coll. Guide de l'enseignement.
- Wierzbicka, A. 2003. *Cross-Cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Yzerbyt, V., Schadron, G. 1996. Stéréotypes et jugement social. In: Bourhis, R.Y. - Leyens, J.-P. (eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. Mardaga, p. 118-125.
- Zarate, G. 1986. *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.
- Zarate, G. 2003. Identités et plurilinguisme : conditions préalables à la reconnaissance des compétences interculturelles. In : Byram, M. (ed.), *Compétence interculturelle*. p. 85-117. Strasbourg : éditions du Conseil de l'Europe. [En ligne] www.coe.int/lang/fr [consulté le 12 décembre 2011].

Note

1. The Gauls have never been easy for northern Europeans, the Americans, or the English to understand. The answer may be that French culture is a mixture, a mélange, of high and low context institutions and situations. It is not always possible for the foreigner to predict in what proportions they will be found or in what order they occur" (1976: 109).



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

L'approche interculturelle dans l'enseignement/ apprentissage de la politesse en Français Langue Étrangère auprès d'un public pluriculturel : le cas de l'université d'Astrakhan (Russie)

Angélique Masset-Martin

Université d'Artois, Arras, France
angelique.masset@hotmail.fr

Alfia Salkhenova

Université russe de l'Amitié des Peuples (RUDN), Moscou, Russie
salkhenova@yandex.ru

Reçu le 21-05-2019 / Évalué le 26-07-2019 / Accepté le 15-09-2019

Résumé

A l'heure actuelle, il est difficile de ne pas tenir compte de l'approche interculturelle dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. A l'université d'Astrakhan, le français est une des langues enseignées auprès d'un public très hétérogène culturellement du fait du caractère pluriethnique de la région. Cette hétérogénéité crée parfois des difficultés au sein des classes de français (en raison notamment des idées reçues que les uns et les autres portent sur les cultures en présence). L'exemple de la politesse (dont l'enseignement est nécessaire dès les débuts de l'apprentissage parce qu'un certain nombre de conventions ne sont pas partagées), confirmera la nécessité du recours à l'interculturalité en didactique des langues étrangères.

Mots-clés : interculturalité, politesse, enseignement du français langue étrangère

Intercultural approach in teaching of courtesy on lessons of French Foreign Language to multicultural publics: the experience of Astrakhan State University (Russia)

Abstract

At present, it is difficult to ignore the intercultural approach in the teaching / learning of foreign languages. At the University of Astrakhan, French is one of the languages taught to a culturally heterogeneous public because of the multi-ethnic character of the region. This heterogeneity sometimes creates difficulties within French classes (mainly because of the common misconceptions that both have about the cultures involved). The example of politeness (which is necessary to teach from the beginning because a number of conventions are not shared), will confirm the need for interculturality in the teaching of foreign languages.

Keywords: interculturality, politeness, FFL teaching

Introduction

L'enseignement d'une langue étrangère (ici le français), dans une région polyethnique telle que celle d'Astrakhan pose nécessairement la question de la place de l'interculturel à y consacrer, dans la mesure où le public d'étudiants est culturellement hétérogène, beaucoup d'ethnies étant représentées. A l'université d'Etat d'Astrakhan, la majorité des étudiants sont russes, ils partagent la langue russe, mais peuvent avoir des origines ethniques différentes et quand ils ne sont pas russes, ils viennent des pays limitrophes.

Nous nous interrogeons ainsi sur la problématique suivante : en quoi peut-il être judicieux de recourir à l'interculturalité en cours de français, y compris au sein d'un public dont les membres partagent la même langue ?

Dans un contexte où des tensions peuvent être palpables en raison de l'hétérogénéité culturelle, il est nécessaire de proposer aux apprenants des outils permettant d'atteindre une compétence interculturelle. Un certain nombre de difficultés, que nous décrirons à la lumière de notre situation (partie 2) sont à l'origine de ce besoin de recourir à l'interculturalité. Une comparaison entre plusieurs langues et cultures sur le thème de la politesse servira enfin à illustrer notre propos (partie 3).

1. Définitions et présentation de notre contexte

1.1. Approche, démarche et compétences interculturelles

Avant d'aborder les notions d'approche, de compétence et de démarche interculturelles, revenons rapidement à ce qu'il faut entendre par « culture ». La culture est une notion large, difficile à définir. Chaves *et alii* font, cependant, une distinction intéressante entre les cultures externe et interne :

Dans la culture externe sont présents les opinions et les comportements qui sont conscients, appris explicitement, faciles à changer et qui sont de l'ordre des connaissances objectives tels les arts, la littérature, les tenues vestimentaires, etc. Cette culture est immédiate et facile à identifier en tant que telle. Par opposition, la culture interne se définit par son caractère inconscient, par un apprentissage implicite, par la difficulté à être modifiée et par des connaissances subjectives. Il s'agit de valeurs, de pensées, de conceptions tels les modes conversationnels, le langage corporel, la notion de ce qui est juste ou non, les éléments relatifs à l'éducation des enfants, etc. Cette culture est plus difficilement perceptible de manière spontanée et donc plus difficile à mettre en évidence, (2012 : 9-10).

Dans cette culture interne, nous avons choisi de traiter¹ la politesse/civilité qui englobe justement les modes conversationnels et le langage corporel. Nous pensons qu'elle est à étudier rapidement parce qu'elle intervient dès le début de la

rencontre avec l'autre et augure de ce qui va suivre si les différences et similitudes entre cultures ne sont pas mises au jour rapidement.

L'interculturalité s'intéresse à ce qui se passe lors d'une interaction entre des interlocuteurs appartenant, même partiellement, à des communautés culturelles distinctes, même s'ils communiquent dans la même langue². Il s'agit de gérer les malentendus souvent dus à des préjugés, de prendre de la distance par rapport aux *a priori* culturels. La langue offre une « version du monde » spécifique, parfois éloignée de celle offerte par une autre langue. L'interculturel suppose que toutes les cultures soient considérées comme étant égales.

L'approche interculturelle propose une démarche

[...] qui débute, à échelle individuelle, par la décentration, prenant du recul vis-à-vis de soi pour essayer de se (re)connaître et de (re)trouver son identité, et à partir des propres observations donner un sens à ses propres références culturelles. Cela permet la pénétration dans la culture de l'Autre par un effort personnel d'ouverture, de curiosité et de découverte, d'interrogations et de comparaisons, et finalement arriver à la négociation et à l'empathie, par lesquelles on cherche à se comprendre, à éviter le choc culturel et à ressentir ce que l'Autre ressent sans pour cela cesser d'être soi-même [...] (Guillén-Díaz, 2007 : 192).

Approche et démarche interculturelles appellent donc, de la part de l'enseignant de langue, bienveillance et compréhension. Apprendre une nouvelle langue trouble beaucoup la personne qui apprend, puisque cela touche jusqu'à son identité propre, d'autant plus dans une approche véritablement interculturelle où certes, l'on va se questionner sur les autres cultures mais où l'on va surtout s'interroger sur la sienne.

De ce fait, se pose la question des stratégies à mettre en place pour la construction de la compétence interculturelle qui est, selon Puren (2013 : 10) :

La capacité à gérer les phénomènes de contact entre cultures différentes lorsque l'on communique avec des étrangers dans le cadre de rencontres ponctuelles, d'échanges, de voyages ou de séjours touristiques, en particulier en repérant les incompréhensions causées par ses représentations préalables de la culture de l'autre, et les mécompréhensions causées par les interprétations faites sur la base de son propre référentiel culturel.

1.2. L'Université d'Etat d'Astrakhan et les cours de français langue étrangère

Si, en Europe, l'enseignement d'une langue étrangère est surtout dû aux flux migratoires, comme c'est le cas avec le français en France par exemple³, en Russie, la pluriculturalité dans l'enseignement porte un caractère plutôt historique. Pour présenter la situation en Russie, on prendra l'exemple de la région d'Astrakhan. Ce choix est justifié par le fait qu'en Russie on compte 160 ethnies⁴ dont environ

100 sont présentes à Astrakhan, ce qui permet de considérer la région d'Astrakhan comme une des plus polyethniques. Le pluriculturalisme est un élément constitutif de l'identité nationale ce qui est prouvé historiquement.

L'Université d'Etat d'Astrakhan est la plus grande université de la région d'Astrakhan. C'est une université pluridisciplinaire : sciences exactes et naturelles, sciences humaines et sociales, sport. On y apprend l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol, l'italien, l'arabe, le turc, le persan, le chinois, le japonais et le coréen. Le français occupe la deuxième place de l'apprentissage, ce qui représente environ 600 étudiants. L'Université a des conventions de coopération avec des universités françaises telles que : l'Université d'Artois, l'Université de Grenoble, l'Université de Valenciennes, l'Université de Caen, l'INS HEA, ce qui explique la popularité du français parmi les étudiants, surtout dans les facultés des sciences où des programmes de mobilité sont proposés.

Pour illustrer notre propos, voici la composition ethnique d'une classe de FLE composée de 22 étudiants à la faculté de biologie pour cette année 2017-2018 :

Huit Russes, cinq Kazakhs, un Tatar, un Kalmouk, un Coréen, quatre Turkmènes, un Tchéchène et un Daghestanais. Cette hétérogénéité ethnique est due au caractère polyethnique, à la diversité culturelle de la région.

L'enseignant qui assure les cours de français est de nationalité russe mais d'origine ethnique kazakhe, c'est pourquoi étant bilingue russe/kazakh, il peut comprendre les réalités des cultures asiatiques : kazakhe et turkmène (proche de la culture kazakhe).

Presque tous les étudiants sont originaires de la région, donc le russe est la langue de communication qu'ils utilisent dans la sphère publique à côté de la langue qu'ils emploient dans le cadre familial. En effet, dans certains villages de la région on enseigne comme matière le russe langue maternelle, l'anglais/l'allemand langue étrangère et le kazakh/le tatar deuxième langue étrangère en fonction de la composition ethnique du village en respectant le pluriculturalisme comme stratégie éducative adoptée en Russie. On connaît ce fait en république fédérative de la Russie : Kalmoukie, Tatarstan, Sakha, etc. La majorité des étudiants maîtrisent donc le russe, mais il y a un certain nombre d'étudiants qui parlent très mal le russe, et même, qui n'arrivent pas à le comprendre. Il s'agit plutôt de nouveaux étudiants, inscrits en Licence1 Sciences. Ils sont originaires du Turkménistan, un pays assez isolé où à présent il y a très peu d'écoles proposant le russe comme langue étrangère. Quant aux jeunes originaires du Caucase, il s'agit plutôt des étudiants qui ont terminé une école secondaire dans un village en Caucase où les traditions et les coutumes sont assez fortes et où le russe est une deuxième langue dont l'apprentissage est faible.

La plus grande difficulté est éprouvée par les étudiants turkmènes originaires d'un pays assez isolé. Ils viennent en Russie pour obtenir un diplôme russe considéré comme prestigieux en Turkmenistan, pays très fermé qui est en voie de développement et qui reconnaît seulement la formation russe pour l'emploi. Les jeunes Turkmènes n'ont pas de choix. Venus en Russie, ils étudient tous le russe langue étrangère pendant deux ans. Ils sont obligés d'étudier en langue russe et de suivre le programme complet. C'est pourquoi ils suivent des cours de russe langue étrangère. Ils suivent également ceux de français langue étrangère, parce que le cursus universitaire impose l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour eux, la situation de dépaysement représente la plus grande difficulté mais c'est pendant le cours de français qu'ils se sentent le plus à l'aise, parce que tous les étudiants sont débutants. En abordant des sujets simples, ils aiment partager leurs réalités culturelles : nourriture, mode de vie, noms, etc.

Les étudiants kalmouks sont soit des habitants de la région astrakhanienne et donc pour eux, le russe est langue maternelle, soit ils viennent de la République de la Kalmoukie qui fait partie de la Fédération de Russie, dans ce cas ils sont bilingues.

Les étudiants d'origine caucasienne (Daghestanais, Avars, Tchéchènes) sont différents : ils proviennent de plusieurs ethnies, ne parlent pas les mêmes langues mais ont à cœur de sauvegarder leur culture, leur langue et parlent leur langue maternelle en famille, même parfois en insistant sur ce fait. C'est pourquoi, ces étudiants-là éprouvent souvent des difficultés en apprenant le français étant donnée leur mauvaise connaissance du russe à travers lequel s'effectue l'apprentissage.

2. Les difficultés inhérentes au pluriculturalisme en classe de langue illustrées par notre contexte

En général, le besoin de recourir à l'interculturel se fait sentir quand des problèmes jaillissent (malentendus, incompréhensions, voire « chocs ») et que la seule explication de ces « dysfonctionnements » (Abdallah-Preteceille, 1996) semble se trouver dans la dissemblance culturelle. En classe de langue, cela peut se traduire par une baisse de motivation, par le repli sur soi et donc la crainte de s'exprimer, par la méfiance, etc. si l'étudiant n'est pas à l'aise, non seulement par rapport à sa propre culture mais aussi par rapport à celles en présence. L'enseignant peut par conséquent se trouver face à une insécurité linguistique découlant directement de l'insécurité culturelle.

Tout le monde se forge un certain nombre de représentations sur l'Autre, qu'il soit de la même culture ou non. Chacun se construit sur autrui une image qui lui

donnera l'envie ou non d'aller à sa rencontre. Les préjugés, les stéréotypes et les clichés constituent ces images et il est important d'en prendre conscience.

Il existe des disparités d'origine et de fonction entre le cliché et le stéréotype⁵ : le cliché s'apparente un peu à un lieu commun, presque un proverbe à l'origine indéterminée tellement il paraît évident et avoir été toujours là, il se transmet dans la sphère familiale étendue au quartier, à la communauté sociale de proximité voire plus loin. Sa fonction est de permettre une communication qui n'engage pas la personne (sur ses idées, ses sentiments ou ses convictions).

Le stéréotype est souvent transmis par le milieu éducatif et les médias, il s'agit d'une réduction de la réalité qui a une fonction souvent pédagogique (les enseignants en usent dans leurs cours) ou argumentative, notamment dans les médias. Ils sont une « [...] construction d'images à la fois erronées et partiellement justes. [...] ils donnent en même temps des informations sur la culture du groupe qui les énonce et sur la culture à propos de laquelle on les énonce », (Chaves *et alii*, 2012 : 55). Il existe plusieurs catégories de stéréotypes : les autostéréotypes appliqués au groupe dont la personne est membre ; les hétérostéréotypes appliqués à un groupe étranger à la personne ; les stéréotypes projectifs qui sont les idées que l'individu se fait au sujet de la manière dont autrui le perçoit.

Quant au préjugé, il est une croyance, une opinion préconçue, souvent imposée par le milieu, l'époque, l'éducation familiale. Synonyme d'erreur, d'idée toute faite, de jugement préconçu, de parti pris, d'*a priori*, il est toujours négatif, défavorable. Il s'appuie souvent sur le stéréotype : « [...] le préjugé rejoint le stéréotype en tant que généralisation non fondée, jugement rigide et automatique. Toutefois, alors que le préjugé s'apparente davantage à l'opinion et est, en ce sens, susceptible de modifications, le stéréotype se caractérise par sa prégnance et son immuabilité' », (Abdallah-Preteceille, 1996 : 110-111).

Abdallah-Preteceille distingue également les malentendus et les dysfonctionnements de la communication, qui n'ont pas les mêmes résultats :

L'origine du malentendu est à rechercher dans la méconnaissance de traits culturels mais la relation n'est pas affectée. Le dysfonctionnement s'explique au contraire par une relation détériorée dès le départ que les individus expriment par des mots, du non-verbal, mais aussi en s'appuyant sur les faits culturels qu'ils manipulent, voire falsifient en fonction des intérêts attendus de l'échange communicationnel (2017 : 99).

Globalement à l'Université d'Astrakhan, l'ambiance dans la classe est tolérante, accueillante mais au début les étudiants russes se sentent plus à l'aise, disons

« supérieurs » ce qui provoque un certain repli parmi les étudiants étrangers, surtout chez les Turkmènes : on le constate en faisant les jeux de rôle ou lors du travail en binôme, quand les étudiants russes préfèrent travailler avec des étudiants russophones, les Turkmènes restent isolés, dans leur espace. En outre, les étudiants n'osent pas toujours s'exprimer à haute voix dans une langue autre et ils n'ont pas l'habitude de faire des gestes typiques de France (échange de bises en se saluant par exemple).

Le professeur peut et doit trouver des arguments et des motivations favorisant la qualité de l'apprentissage. De manière générale, plusieurs problèmes d'adaptation au milieu universitaire sont à déplorer, car les étudiants viennent de quitter leur famille, leur maison, la majorité vivent dans les foyers et le campus représente pour eux un milieu inconnu. L'apprentissage du français au niveau zéro met tous les étudiants sur un pied d'égalité et ce qui leur donne plus d'assurance. En effet, si dans d'autres cours (sciences, philosophie...) où le professeur explique un sujet en russe, les étudiants russes se sentent plus sûrs, dans un cours de français où tous les étudiants sont débutants, ce n'est plus le cas. Et si le professeur essaie de moins recourir au russe et utilise l'approche interculturelle, cela met les étudiants à un niveau égal et les motive davantage.

Les difficultés du point de vue socioculturel et linguistique sont donc liées au dépaysement, à la méconnaissance des particularités culturelles : subordination stricte, insécurité linguistique donc crainte de s'exprimer. Au point de vue linguistique, la confusion « tu », « vous », ou entre le genre féminin/masculin par exemple, entraîne parfois à une mauvaise communication ce qui est considéré comme une indignité. Une perspective interculturelle est donc à envisager et permettrait dans ce cas-là de montrer en comparaison des phénomènes présents dans les cultures en présence.

L'autre problème a trait aux préjugés et stéréotypes. Premièrement, en raison du faible niveau des connaissances générales chez les étudiants d'origine asiatique (on estime qu'un élève sorti d'école russophone est plus fort en sciences). Deuxièmement, à travers la méfiance envers les étrangers venus des pays asiatiques venus en Russie pour occuper les emplois des Russes.

Enfin, tous les sujets ne peuvent être abordés, certains étant en effet un peu « tabous » : les questions de religion⁶, d'hygiène et d'apparence⁷.

3. Illustration : la politesse⁸

Documents authentiques et supports vidéo sont de précieux alliés dans le cadre d'un enseignement interculturel mais une première entrée dans la langue se fait souvent par l'intermédiaire des manuels. Or, les dialogues présentés dans les méthodes de français⁹ présentent des difficultés ou même des malentendus pour les étudiants qui ne comprennent pas, par exemple, la différence entre « bonjour » et « bonne journée », pourquoi il faudrait ajouter « s'il vous plaît/s'il te plaît » si on utilise une forme de conditionnel présent considéré déjà implicitement comme formule de politesse, etc.

Par conséquent, s'il est un domaine qui peut être source de malentendus interculturels, c'est bien celui de la politesse.

[...] la politesse intervient dans la communication quotidienne et elle constitue le pont indispensable pour établir des relations entre personnes de cultures différentes ; envisagée comme un lubrifiant pour régler les conflits et établir des relations harmonieuses, elle est ainsi utilisée généralement par les interlocuteurs au cours de leur communication ; enfin, sa diversification est à la fois le reflet de l'histoire des pays, et des caractéristiques de leurs structures sociales (Pu, 2007 : 165).

La politesse, sujet traité par les manuels dès les premières leçons mais de manière assez superficielle, peut nous servir d'illustration quant au bien-fondé de l'utilisation d'une approche interculturelle au sein d'un public culturellement hétérogène. La politesse joue un rôle important dans les échanges interculturels, notamment parce qu'elle permet d'établir et d'entretenir les relations interpersonnelles et parce que si les codes de la politesse ne sont pas respectés, ces relations peuvent être rompues. Les règles de politesse mais aussi les manières de s'adresser à une personne varient énormément d'une culture à l'autre, et entre groupes sociaux au sein d'une même culture. Il s'agit par conséquent ici de travailler sur les règles de politesse « à la française » en lien avec celles présentes dans la classe de FLE décrite ci-dessus.

Dans ce qui suit, nous allons montrer quelques exemples de ce qui se dit ou se fait en russe et dans les autres langues en présence à l'université d'Astrakhan en parallèle du français pour une « prise de conscience interculturelle ». Savoir reconnaître les principaux obstacles facilitera la tâche de l'enseignant de FLE, pour qu'il trouve ensuite les activités et supports à utiliser dans sa classe¹⁰.

Entrer en contact

En russe, « Добрыдень (Dobry den') Bonjour » est traité comme une formule plus respectueuse par rapport à « Привет Privet (Salut) » pratiqué plutôt parmi les

jeunes, comme élément du style familier, ce qui se rapproche de ce qui se fait en français.

En kalmouk, on salue en vouvoyant « *Mendvt (De la santé !)* » et en tutoyant « *Mend* », c'est le suffixe qui nous montre la distinction entre *vous* et *tu*. En kazakh, on salue avec les mots « Сәлеметсізбе (Salemetsizbé) *Je vous offre/souhaite de la santé* et « Сәлеметсенбе (Salemetsenbé) *Je t'offre/souhaite de la santé* » qui sont des formules de politesse acceptées avec le vouvoiement et le tutoiement. En turkmène, c'est « Assalamu alleykum ! » en usage pour toutes les personnes. Pourtant, en kazakh, cette formule existe aussi mais ce sont plutôt des hommes qui l'utilisent en se disant bonjour ou bien les femmes pratiquant l'islam.

S'adresser à quelqu'un

En France, il est fréquent d'ajouter « Madame » ou « Monsieur » à chaque phrase ce qui n'est plus le cas en russe. Au dix-huitième - dix-neuvième siècle on utilisait « Gospoja » ou « Gospodin » comme formule d'appellation. Cela concernait seulement les gens aristocrates. Mais à l'intérieur de ces mots, subsistait la notion de « maître » c'est pourquoi après la révolution la civilité a été modifiée pour préférer le mot « Товарищ (Tovaritch) *Camarade* » afin de marquer qu'on est tous égaux dans la même patrie. Il reste cependant une formule de politesse qui existe toujours pour s'adresser à une personne de manière officielle - c'est d'appeler cette personne par son prénom + son patronyme, ce qui pourrait sembler être de l'ordre de l'intime, du personnel, du familial. Cela peut choquer un Français. En employant le patronyme, l'élève sait comment s'appelle le père de son professeur. Ce qui n'est pas nécessairement le cas pour les autres cultures en présence : au Kazakhstan (ou au Turkménistan) on appelle le professeur « mohalem *professeur* », cela veut dire que les élèves ne connaissent parfois ni le nom ni prénom de leur professeur ce qui crée une certaine distance.

Mais il y a aussi un côté négatif dans cette disparition de « Gospoja » ou « Gospodin ». Cette formule n'existe qu'avec les gens que le locuteur connaît mais si c'est une personne inconnue, un passant, une vendeuse, etc. il ne reste que le recours à leurs traits visibles - le sexe. Donc un Russe peut approcher quelqu'un dans la rue et s'adresser à lui en le vouvoyant et en l'appelant juste « homme » ou « femme » et pour lui cela n'est pas quelque chose d'impoli c'est parce qu'il ne sait pas comment s'adresser à lui.

Dans les pays turcophones, dans la rue, dans un lieu public on appelle une dame « apaï », un homme « agaï ». Ces appellations peuvent désigner « maman, mamie, tante, soeur », c'est-à-dire une femme de la famille (même chose pour « agaï »). Donc, cela veut dire que dans les pays asiatiques appeler tout homme ou toute

femme « apaï, « agaï » c'est l'expression du respect. Cependant, en kazakh, on note que les formules de politesse sont variées et dépendent : 1) de l'âge des interlocuteurs ; 2) de la situation des interlocuteurs dans la hiérarchie sociale ; 3) du sexe ; 4) de la situation formelle/non-formelle ; 5) de la distance entre interlocuteurs : inconnu, connu, ami, parent ; 6) du lien de parenté.

Au quotidien, si les personnes se connaissent, le prénom est ajouté devant l'appellation désignant le lien de parenté : « Siraj-agaï, Menslou-apaï », etc. Il est à noter que même en famille les enfants vouvoient leur mère et leur père.

Souhait / vœux

L'habitude de souhaiter « bonne journée/bonne soirée » à l'interlocuteur dont on se sépare, dans la culture française, n'existe pas dans les pays asiatiques. Si, en Russie, cette formule existe « Khorochego dnia/Khorochego vetchera ! » (bien que peu pratiquée), il est difficile de trouver un synonyme correct en kazakh ou en turkmène ou dans d'autres langues turcophones. En kazakh, par exemple, on souhaite rester en bonne santé : « Сау бол(ыңыз) (Saou bol/Saou bolyniz) *Soyez en bonne santé !* » Par contre, en avare et dans d'autres langues caucasiennes parfois on ajoute : « Que le Dieu vous apporte de la joie ! Que le Dieu vous montre la bonne route! » En kalmouk, on dit « СЭНБЭЭТН (Sen béetn) *Que vous restiez heureux* », « СЭНЙОВТН (Sen yovtn) *Bonne route* ».

Les mots du type « A toute à l'heure ! A plus tard ! » sont à expliquer aux étudiants turcophones et même aux étudiants russes qui n'ont pas l'habitude de préciser le moment de la prochaine rencontre.

Sourire et distance

Une autre particularité est le sourire. Les Français, par politesse, sourient à tous, surtout pour établir le premier contact. Les Russes, les Kazakhs, les Turkmènes, les Avars, les Tchéchènes préfèrent rester plus formels surtout avec les inconnus. Ces ethnies traitent le sourire comme élément intime, c'est du partage des émotions très personnelles : on sourit aux gens de famille, aux proches, aux amis ; et sourit à une personne inconnue/rivière de l'hypocrisie. Même parfois, si une personne inconnue sourit en se présentant, le Russe peut lui demander : « Est-ce qu'on se connaît ? ». Inversement, les Français considèrent les Russes comme étant froids et distants, voire impolis par rapport à leurs propres normes.

La distance entre locuteurs lors de la communication représente aussi un intérêt du point de vue de l'approche interculturelle. En Asie, on évite le contact physique. Si le geste de se serrer les mains est devenu habituel, surtout dans les rencontres d'affaires, la situation de l'échange de bises sur la joue est presque irréaliste au

Kazakhstan ou au Turkménistan. Pourtant en Russie, sous l'influence occidentale, on peut déjà observer de semblables situations.

Bien sûr, ce ne sont ici que quelques exemples. Mais ils illustrent bien qu'il est indispensable de connaître les habitudes des uns et des autres, ce qui se fait et ne se fait pas, et pour quelle raison. Il y a ainsi prise de conscience non seulement des différences entre cultures, mais aussi des ressemblances, et surtout, une certaine prise de distance sur sa propre culture par l'apprenant.

Il nous semble important de donner ces explications aux étudiants russes, kazakhs, turkmènes, etc., afin de leur montrer que les langues véhiculent de la culture, que les explications linguistiques peuvent découler d'explications culturelles et que toutes les langues et cultures présentes dans la classe se valent. S'ils sont amenés à comprendre les cultures en présence dans la classe, ils seront plus à même de prendre du recul pour accéder à la culture et à la langue françaises.

Conclusion

Nous avons voulu montrer ici que, même au sein d'un même pays, d'un public partageant la même langue, des disparités culturelles existent et qu'elles doivent être prises en compte dans l'enseignement/apprentissage de la deuxième ou troisième langue étrangère.

Les méthodes souvent appliquées mettent en avant l'enseignement/apprentissage des éléments linguistiques sans pour autant tenir compte de la réalité socio-culturelle de l'apprenant. C'est cette réalité qui pousse parfois l'apprenant à une sorte de résistance, de malaise voire de rejet de ce que l'on lui propose. L'approche interculturelle part du fait que la présence de la culture de l'apprenant, lors de son apprentissage d'une langue étrangère, pourrait être un facteur motivant et incitant à la comparaison et à la découverte, ce qui ne peut que favoriser le nouvel apprentissage, car l'apprenant s'appuie sur un cadre de référence qui lui est propre et familier. Langue et culture sont ainsi intrinsèquement liées et le professeur de FLE doit nécessairement posséder cette flexibilité au niveau culturel.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. 1996. *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Anthropos.
- Chaves, R-M., Favier, L., Pélissier S. 2012. *L'interculturel en classe*. Grenoble : PUG.
- Cortès, J. 2008. « Mouche ton nez, dis bonjour à la dame ! » Réflexions didactologiques sur la politesse et sur sa vision spéculaire ». *Synergies Espagne*, n° 1, p. 47-58. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/cortes.pdf> [consulté le 2 mai 2019].

Guillén-Díaz, C. 2007. « Pour la mise en place de l'interculturel en classe de LE. Les annonces publicitaires au centre d'un dispositif didactique de décentration ». *Etudes de Linguistique Appliquée* n° 146, p. 189-204.

Iafasova, M. 2017. *La dimension interculturelle dans la politesse et la civilité*, Université d'Artois (travail de master 2 non publié).

Pu, Z. 2007. « La politesse comme entrée pour l'acquisition / apprentissage d'une langue étrangère », *Synergies Chine*, n°2, p.165-171. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine2/pu.pdf> [consulté le 2 mai 2019].

Puren, C. 2013. « La compétence culturelle et ses composantes », « Préambule » Hors-série de la revue *Savoirs et Formations* n°3, Montreuil : Fédération AEFTI, p. 6-15.

Notes

1. Cf. partie 3.

2. Ce qui est le cas ici comme nous le verrons, en russe en l'occurrence.

3. Notons d'ailleurs à ce propos que le terme « interculturel » est apparu en France dans les années 70 dans le cadre scolaire, au moment des forts courants migratoires, quand il a fallu notamment « intégrer » les enfants d'immigrés.

4. Selon les données du site <http://www.statdata.ru>

5. Merci à notre collègue J.M. Mangiante pour ces précisions terminologiques.

6. Certaines filles turkmènes, kazakhes, tatares portent des foulards.

7. Il existe le préjugé que les élèves d'origine kazakh/turkmène/kalmouke ne sont pas très propres vu que leurs ancêtres étaient nomades, vivant dans les déserts et à qui l'eau manquait.

8. Merci à notre étudiante M. Iafasova pour les précisions fournies dans cette partie.

9. *Nouveau Taxi*, *Alter Ego* sont celles qui sont utilisées à l'université d'Astrakhan.

10. Par exemple, l'ouvrage *L'interculturel en classe* de Chavès et alii propose de nombreuses fiches de cours.



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

De la Chine à la Croatie : adaptation d'un cours d'expression écrite de français

Julie Bohec

Université Fu-jen, Taïwan
bohecjulie@yahoo.fr

Reçu le 07-07-2018 / Évalué le 15-10-2019 / Accepté le 07-01-2019

Résumé

Nous avons enseigné l'expression écrite aux étudiants de licence dans différentes universités chinoises puis à l'université de Zagreb. Ayant utilisé une méthode d'enseignement en Asie qui avait beaucoup aidé les étudiants à progresser, nous avons voulu continuer à l'utiliser en Croatie. Ainsi, nous nous sommes demandée comment l'adapter à des étudiants croates. Dans cette recherche, nous présenterons la méthode et aussi les adaptations qui ont été nécessaires pour correspondre au mieux au public croate. En fin de semestre, des copies d'étudiants ont été comparées et des questionnaires distribués pour savoir si les apprenants avaient véritablement progressé et avoir leur point de vue.

Mots-clés : expression écrite, erreurs, étudiants chinois, étudiants croates

From China to Croatia: adaptation of a French writing class

Abstract

We taught French writing classes to bachelor's degree students in different Chinese universities and then, in the University of Zagreb. Teaching methods that we used in Asia helped students to improve a lot, we wanted to continue to use it in Croatia. That way, we wondered how to make it appropriate for Croatian students. In this research, we will introduce the way of teaching but also the adaptations that have been necessary to match at the very best with Croatian students. At the end of the semester, student's papers have been compared and a questionnaire have been distributed to see if learners have really improved and to get their point of view.

Keywords: writing, mistakes, Chinese students, Croatian students

Introduction

L'expression écrite est une compétence importante : lorsque les étudiants vont rechercher un emploi, ils devront parfois envoyer des curriculum vitae et des lettres de motivation en français. L'écrit sera donc leur premier contact avec un éventuel employeur. La première impression que ce dernier aura d'eux se fera donc par

l'expression écrite puisqu'il semble évident qu'un document incompréhensible ou contenant de nombreuses erreurs sera moins facilement retenu malgré son contenu intéressant. Dans leur vie professionnelle, s'ils deviennent traducteurs ou s'ils travaillent dans une entreprise française ou ayant des contacts avec les français, l'écrit aura une grande importance, l'envoi de mails fera partie de leur quotidien. Ainsi, il importe d'aider les apprenants à progresser en expression écrite. Face au faible nombre de manuels qui ne portent que sur cette compétence et aux contenus parfois peu adaptés, en Chine, nous avons créé notre propre méthode de travail. Lorsque nous avons donné des cours d'expression écrite en Croatie, nous nous sommes posé les questions suivantes : comment adapter une méthode conçue pour des Chinois à des Croates ? Alors qu'il semble y avoir une grande différence entre ces deux publics, peut-on enseigner de la même manière ? Si non, comment adapter notre méthode ?

Pour répondre à ces questions, nous présenterons la situation d'enseignement dans ces deux pays puis la méthode proposée et enfin, son adaptation au public croate.

1. Contexte d'enseignement

1.1. L'expression écrite

L'expression écrite est une compétence difficile ; contrairement à l'expression orale, le scripteur n'a pas de réaction en direct du lecteur. Lorsque l'activité a lieu dans une langue étrangère, l'apprenant ne parvient pas toujours à prendre de la distance par rapport à son texte, à se relire ou à s'autocorriger. Face à la complexité de l'écrit, certains étudiants réalisent des textes plus courts avec moins de contenu, le vocabulaire est retreint, les répétitions sont fréquentes et la syntaxe utilisée est plus simple, les apprenants essaient ainsi d'éviter les risques d'erreurs. Cependant, l'expression écrite a aussi quelques avantages : contrairement à l'oral, le scripteur peut se relire et reformuler son message, il peut modifier, organiser, ou corriger sa production.

1.2. Le travail sur les erreurs

Selon Luc Peeters (2009 : 45), l'enseignement indirect encourage l'activité de l'apprenant et utilise entre autres pour méthode « *la résolution de problèmes* ». Il permet aux étudiants de regarder avec attention, de faire des recherches, de tirer des conclusions et de faire des hypothèses. Il s'agit de mettre à profit la curiosité des apprenants en les mettant face à des problèmes qu'ils doivent résoudre. Ils

peuvent alors étudier plusieurs alternatives et la crainte de donner une mauvaise réponse diminue. Cela encourage les élèves à être créatifs.

D'après Jean-Pierre Astolfi, le plus utile pour les apprenants n'est pas de leur rappeler systématiquement une règle qu'ils connaissent mais qu'ils soient aidés à modifier leurs premiers travaux écrits et que soient réfléchis avec eux les choix à faire. Pour cet article, nous nous baserons sur cette idée : il convient d'aider les apprenants dans leur apprentissage de la langue française en réfléchissant sur leurs propres erreurs plutôt que de leur rappeler constamment les différentes règles de grammaire apprises avec d'autres enseignants. De plus, par ce travail, les apprenants se sentent plus concernés par les phrases présentées puisqu'il s'agit de leurs écrits très récents, non issus de documents didactiques qui leur seraient tout à fait extérieurs. Par ce travail, il importe de déculpabiliser les apprenants face à leurs erreurs puisque celles-ci sont inévitables dans l'apprentissage. Elles renseignent l'enseignant sur l'apprentissage de l'élève : où en est-il « *par rapport au but visé* » (Fahandj Saadi, 2010 : 99) et sont indispensables pour l'apprenant puisqu'elles sont un procédé d'apprentissage lui permettant de vérifier ses hypothèses.

1.3. Le public chinois

Les étudiants pour qui ces cours avaient été conçus, ont pour spécialité la langue française. Ils étaient tous chinois en deuxième année de licence et leur niveau était de A2 à B1. Etant donné qu'ils avaient tous commencé leur apprentissage du français en première année de licence et qu'ils avaient suivi les mêmes cours, le niveau pouvait différer d'un étudiant à l'autre mais moins qu'en Croatie. De plus, aucun n'était allé en France. Les deux publics avaient un cours d'expression écrite de deux heures par semaine.

Les étudiants chinois de deuxième année doivent passer à la fin du deuxième semestre un examen national : le TFS4 (Test national de Français comme Spécialité niveau 4¹). Cet examen comprend une partie expression écrite à laquelle nous avons préparé les étudiants lors du cours sur cette compétence. Dans cette partie, les candidats doivent rédiger un texte de cent cinquante à deux cents mots à partir de dessins proposés. Pour obtenir une note correcte à cette partie, il est important de pouvoir se faire comprendre dans un français sans trop d'erreurs orthographiques, grammaticales ou lexicales ce qui semble être également un objectif adaptable au public croatophone.

1.4. Le public croate

Les étudiants à qui nous avons enseigné l'expression écrite étaient en première année à l'université de Zagreb en Croatie. Tous étaient Croates. Le français était une de leurs spécialités (les étudiants croates étudient deux spécialités à l'université). Ils avaient tous appris la langue française avant leurs études universitaires, certains dès l'enfance, d'autres à partir du collège ou du lycée.

Quelques-uns avaient des origines françaises : une grand-mère ou un père français et une étudiante avait vécu en France, enfant. Certains étaient déjà allés en France ou dans un pays francophone. Pour ce cours, les étudiants étaient divisés en deux groupes. Le premier groupe comptait environ douze étudiants et le deuxième groupe vingt-deux étudiants. Cette différence numérique s'explique par leur emploi du temps lié à leur deuxième spécialité. Il n'était pas possible d'équilibrer ces deux groupes. Les meilleurs étudiants se trouvaient dans le deuxième groupe tout comme certains étudiants en difficulté alors que le premier groupe était d'un niveau plus homogène avec des étudiants d'un niveau « intermédiaire ». Il s'agissait de leur premier cours d'expression écrite à l'université puisqu'au premier semestre, cela ne leur est pas proposé.

1.5. Les types d'erreurs

Les erreurs relevées dans les copies en Chine portaient sur :

- la mauvaise utilisation du vocabulaire : *ces vacances étaient très occupées* (=j'ai été très occupé pendant ces vacances).
- l'invention de mots : *J'ai cru que personne n'en mémorerait le jour*
- les anglicismes (les chinois apprennent tous l'anglais avant leurs études universitaires) : place et lieu (étant donné que « a place » signifie « un endroit » en anglais)
- les conjugaisons (temps, accords sujet-verbe) : *En été mes amis et moi allaient à la campagne, Il y a 8 mois qu'on ne se voit pas*
- les genres et nombres des noms : *une exemple*
- les accords au féminin pluriel : *elles sont allé*
- l'orthographe : *toujour*
- les prépositions : *s'intéresser quelque chose*
- les répétitions : *je suis étudiante de français. J'ai choisi d'apprendre le français parce que j'aime la France et les Français*
- la place de l'adverbe dans la phrase : *j'aime le chocolat bien*
- une grande utilisation du mot chose *Vous pouvez acheter les choses que vous*

aimez (=ce que vous aimez)

- les phrases trop orales , *le salaire est pas mal*

Il est intéressant de remarquer que malgré les différences de langues maternelles, de cultures, de méthodes et de durées d'apprentissage, les erreurs des étudiants croatophones ressemblent beaucoup à celles des sinophones. En effet, les apprenants croates avaient des difficultés sur la majorité des points que nous avons mentionnés ci-dessus concernant les Chinois. Bien que la langue croate comporte des conjugaisons et que les noms aient des genres, les étudiants commettaient malgré tout des erreurs sur ces aspects. Connaître une situation similaire dans leur propre langue ne semble pas plus les sensibiliser à ce sujet. Nous avons insisté sur ces points chaque semaine pendant le cours.

2. La méthode proposée

2.1. En classe entière

Comme nous l'avons mentionné précédemment, il s'agissait d'un travail sur les erreurs pour en réduire le nombre. Le cours était magistral avec une présentation PowerPoint des différentes erreurs relevées dans les devoirs rendus de façon hebdomadaire, réparties de la manière suivante (adaptable en fonction des erreurs):

- l'orthographe d'usage : les étudiants devaient épeler les mots
- les articles : ils devaient indiquer le genre des noms
- les prépositions : cela consistait en des phrases à trous à compléter du type : *faire attention à quelque chose*
- les phrases erronées à corriger : elles étaient choisies en fonction de leur fréquence dans les devoirs et selon l'intérêt que cela présentait de travailler l'erreur en classe. Quinze à vingt-trois phrases étaient présentées par cours telle que : *le prix de ces énergies est haut (élevé)*
- le vocabulaire : expliquer la différence entre des mots que les étudiants confondent : *logement, maison et appartement*

La partie à laquelle le plus de temps est accordé est celle sur *les phrases erronées*. En général, les remarques, les articles et les prépositions sont présentés à chaque cours et toutes les erreurs s'y rapportant sont indiquées.

En résumé, nous présentons ce qui est d'utilisation fréquente ou ce qui peut leur servir dans leurs prochains devoirs ou à l'examen. Pour varier, les erreurs sont issues d'un maximum de copies. Les propositions de correction données par les apprenants les plus intéressantes sur lesquelles il est possible de retravailler aussitôt sont écrites pour que chacun note la correction. Dans la mesure des possibilités,

le professeur explique également pourquoi certaines corrections proposées par les étudiants en cours ne peuvent être satisfaisantes : vocabulaire inadapté, erreur grammaticale ou modification du sens. Les phrases ne sont pas présentées dans un ordre précis pour que les étudiants réfléchissent aux erreurs et non à la logique de présentation sans leur donner d'indices.

Lors du cours, l'objectif est de laisser les étudiants réfléchir sur les erreurs, mais en aucun cas leur donner directement la réponse. Lorsque les apprenants ne trouvent vraiment pas, il est possible de donner la première lettre du/ des mot(s) cherché(s) ou/ et son nombre total de lettres. Le cours est basé sur la participation et l'enseignant doit alors motiver les étudiants pour qu'ils s'expriment. Il guide les apprenants en cas de difficultés pour trouver la bonne réponse tout en expliquant pourquoi la phrase présentée était incorrecte.

2.2. La correction d'une copie anonyme

Pour réaliser cette activité, l'enseignant choisit la copie la plus intéressante après les avoir toutes corrigées. Il s'agit de celle qui a un nombre moyen d'erreurs très variées : certaines simples à corriger, d'autres plus complexes comme des phrases à reformuler complètement. S'il y a trop d'erreurs, les étudiants n'auront pas le temps de bien réfléchir sur la totalité. La copie est intégralement corrigée pour qu'elle serve d'exemple et surtout pour éviter qu'une erreur non corrigée ne soit ensuite assimilée comme correcte. Le devoir ne doit pas être trop personnel pour qu'il ne soit pas possible de deviner à qui appartient la copie ; celle-ci doit rester anonyme et ne pas occasionner de gêne pour l'apprenant. Sa longueur doit être acceptable et le texte ne doit pas porter sur un sujet trop particulier. Le texte doit aussi être compréhensible et logique : l'objectif est de travailler sur des erreurs et non de récrire tout le devoir. La difficulté doit être moyenne : nous sommes en cours d'expression écrite, les étudiants doivent le comprendre dès la première lecture : si l'enseignant doit réexpliquer tout le devoir, cela devient un cours de compréhension écrite.

L'enseignant indique le nombre d'erreurs présentes dans le texte. Sinon, certains ont l'impression d'en trouver à chaque mot et lorsqu'ils les ont toutes relevées, d'autres, ont tendance à en inventer. Trouver un nombre d'erreurs représente aussi un défi pour certains.

Les étudiants travaillent par groupes de quatre en moyenne ce qui permet d'avoir plusieurs avis et une discussion au sein du groupe. Pour avoir un nombre suffisant d'idées, un groupe de deux ne convient pas.

Lors de l'activité, l'enseignant passe alors parmi les apprenants pour leur préciser s'ils ont bien relevé les problèmes, si leur correction est juste et les guider en cas de difficultés. Ensuite, l'enseignant montre un document PowerPoint avec toutes les erreurs soulignées sans autre commentaire. L'activité continue alors pour corriger ce qui ne l'a pas été et certains groupes posent des questions sur leurs « fausses erreurs ». Lorsque les apprenants ne trouvent plus de solutions, l'enseignant doit d'abord leur donner des pistes. Une correction finale est réalisée en classe entière : les erreurs les plus complexes sont expliquées et travaillées si personne n'a trouvé de solution adaptée. Les erreurs sont toutes revues afin que chacun puisse corriger, comprendre la réponse mais aussi pour faire un rappel.

En Croatie, nous avons travaillé sur ce type d'activité en fin de semestre. Certains ont pu corriger la copie plus rapidement que d'autres mais pour tous, cela a demandé réflexion. Ces activités ne prenant que quarante-cinq minutes environ, cela représentait la première partie du cours ; lors de la deuxième, les étudiants ont appris à rédiger un écrit particulier tels que le CV et la lettre de motivation. Ensuite, les devoirs à faire chez soi portaient sur ce type d'écrit et les erreurs servaient de base pour l'activité de notre première partie de cours.

2.3. Adaptation au public croate

Lors de nos premiers cours d'expression écrite en Croatie, nous avons réutilisé notre méthode sans adaptation particulière. Les étudiants devaient rendre un devoir par semaine. Les erreurs relevées pouvant être classées de la même manière qu'en Chine, cela n'avait pas non plus été modifié.

Ce type de cours convenait tout à fait au premier groupe dont les étudiants étaient de niveaux homogènes, avec une participation de l'ensemble de la classe et une réflexion de tous sur les erreurs mais beaucoup moins au deuxième groupe. En effet, les meilleurs étudiants donnaient les réponses assez rapidement de façon spontanée ou après avoir été légèrement aidés par nos explications. Le reste de la classe ne participait pas du tout : soit, il n'avait pas le temps soit, il n'osait pas face à des étudiants dont le français était d'un excellent niveau. Interroger des étudiants n'arrangeait pas la situation puisqu'ils n'avaient pas le temps de réfléchir et ne savaient que répondre.

Ce cours ne convenait finalement à aucun étudiant du deuxième groupe : les meilleurs, aidés par des explications trouvaient cela trop simple et ceux de niveau moyen ou plus faible n'étaient que spectateurs, ils n'avaient pas le temps de réfléchir et encore moins de proposer des solutions. Nous avons donc décidé de

faire travailler les étudiants de façon autonome sur les formulations. Ainsi chacun pouvait réfléchir sur les erreurs à son rythme. De plus, le travail de groupe comporte de nombreux avantages non négligeables. Les élèves peuvent découvrir eux-mêmes leurs erreurs, travailler à leur propre rythme et se sentir concernés par le travail. Selon Meirieu, le groupe peut motiver : il a des objectifs à réaliser, cela doit être bien fait et, mal travailler signifie mettre en péril le travail du groupe entier et donc aussi celui des autres, ce qui peut motiver à réaliser un travail correct. Connaissant les avantages du travail de groupes, nous avons demandé aux étudiants de former des groupes de deux ou trois étudiants. La partie sur l'orthographe s'effectuant à l'oral, elle n'a pas été modifiée, tout comme celles sur les articles, les prépositions et le vocabulaire : celles-ci ne demandaient pas de réflexion particulière mais de savoir ou non le genre des noms et les prépositions qui convenaient. De même, il n'aurait pas été intéressant de noter sur la feuille ses réponses et d'attendre la correction de l'enseignante qui ne demande pas d'explications mais plutôt de la mémorisation. La même situation était rencontrée pour le vocabulaire c'est-à-dire faire la différence entre deux mots ou deux expressions qui étaient expliqués à la fin de l'activité. Toutes les phrases étaient revues en classe entière à la fin de l'activité pour que chacun comprenne les erreurs et la correction à apporter. Certaines remarques qui n'avaient pu être faites qu'à certains groupes étaient ainsi communiquées à l'ensemble de la classe et nous insistions sur les difficultés. Face à l'intérêt des étudiants du deuxième groupe pour cette façon d'apprendre, nous l'avons également proposée au premier groupe qui a également préféré travailler ainsi.

3. Les résultats de la méthode en Croatie

Cette méthode avait été très efficace pour les étudiants chinois : nous avons constaté une réelle progression des étudiants et leurs notes au TFS4 étaient également très satisfaisantes puisque la moyenne pour la partie expression écrite de nos étudiants était toujours supérieure à la moyenne nationale ; ce qui n'était pas le cas les années qui ont précédé et suivi notre enseignement.

3.1. Les erreurs travaillées en classe à Zagreb

Lorsqu'on compare les erreurs relevées dans les devoirs des étudiants pour les deux premiers et deux derniers cours afin de les travailler en classe, on remarque que pour les premiers cours, les phrases étaient basiques : « *je veux faire de la promenade* » (= me promener), « *j'étudie l'anglaise langue* » (=la langue anglaise) ou « *quand je suis heureuse, je aussi dessine* » (=dessine aussi). Les apprenants

avaient des difficultés avec les accords du pluriel et les genres des noms ou certaines conjugaisons : « *apprendu* » correspondait, selon certains, au participe passé du verbe apprendre.

Lors des deux derniers cours, les phrases relevées étaient beaucoup moins nombreuses et malgré les erreurs, elles étaient plus cohérentes et portaient principalement sur du vocabulaire plus complexe, mal utilisé telles que les nouvelles technologies présentées comme des « *choses techniques* » ou « *le film s'est inspiré de la véritable histoire* » (= d'une histoire vraie).

3.2. Les copies

Nous avons scanné les copies de neuf étudiants : trois en difficulté, trois de niveau moyen et trois d'un bon niveau. Les copies correspondaient à deux devoirs en début de semestre, le test de mi- semestre effectué fin avril et les deux derniers devoirs du semestre. En termes numériques, nous avons constaté que les deux tiers des étudiants font moins d'erreurs. Nous avons également remarqué que les erreurs de base ont diminué en fin de semestre: dans les premières copies nous avons trouvé des problèmes d'accords et de conjugaisons. Alors qu'en fin de semestre, ce sont des erreurs auxquelles il sera plus difficile de remédier : la différence entre l'imparfait et le passé composé, des articles mal employés ou des mots confondus mais les phrases sont moins orales. On retrouve encore des phrases peu claires dans les derniers devoirs mais sur des sujets plus complexes prouvant une certaine prise de risques. Notre méthode semble avoir aidé les étudiants à réduire très fortement le nombre voire même à éviter des erreurs trop basiques pour lesquelles ils peuvent s'autocorriger comme les accords. Les autres erreurs prendront plus de temps et certaines seront particulièrement complexes à maîtriser comme la différence des temps du passé, erreurs que l'on retrouve encore pour les étudiants de master. Notre cours faisait partie d'un ensemble et nos collègues ont, bien sûr, également aidé à la progression des étudiants en langue française mais nous pensons avoir pu influencer positivement les étudiants lors de leur rédaction et de leur relecture.

3.3. Les questionnaires

Les questionnaires (24 au total) ont été distribués lors du dernier cours ; ils étaient en français et traduits en anglais afin de s'assurer de la compréhension de tous. Les questions étaient à choix multiples pour obtenir des réponses plus claires. Nous avons obtenu huit questionnaires pour le premier groupe et seize pour le second soit un total de vingt-quatre questionnaires.

1 - La correction d'un devoir vous a-t-elle aidé à progresser ?

Oui 20 Non 4

2 - Avez-vous aimé corriger par 2 des phrases ?

Oui 18 Non 6

3 - Qu'avez-vous pensé de ce type de correction (plusieurs réponses possibles)?

Vous vous souvenez mieux des erreurs 12

Cela vous a semblé utile 19

Cela vous a ennuyé 5

Cela vous semblé trop long 5

Cela vous a semblé trop simple 0

Cela vous a semblé trop compliqué 5

Autre 3 : précisez:

- quelques fois, je ne savais pas ce qui était incorrect

- Les groupes étaient trop petits

- Cela ne m'a pas beaucoup aidé parce que je dois d'abord connaître les bases et ensuite les erreurs

4 - Avez-vous aimé corriger par 2 une copie anonyme (plusieurs réponses possibles) ?

Oui, cela vous a permis de mieux retenir les erreurs 11

Oui, vous avez mieux compris les erreurs 18

Non, cela a été une perte de temps 2

Non, vous n'avez pas su les corriger vous-même 0

Autre 0: précisez :

5 - Quelle activité vous a le plus aidé ?

Corriger des phrases 14

Corriger un devoir anonyme 9

6 - Quelle activité vous a semblé être la plus difficile ?

Corriger des phrases 12

Corriger un devoir anonyme 11

Pas de réponse 1

7 - Dans les exercices, y avait-il :

Trop de phrases 2

Trop peu de phrases 1

Un nombre correct de phrases 21

8-Trouvez-vous que vous avez progressé en écriture depuis le début du semestre?

Oui 22

Non 1

Je ne sais pas 1

Les réponses des questionnaires du premier groupe sont plus enthousiastes ; par contre, les réponses plus nuancées proviennent du deuxième groupe. Cependant, vingt et un étudiants ont indiqué que ce cours, dans son ensemble, les avait aidés à progresser en expression écrite et une très grande majorité pense que le travail sur la correction (de leur devoir, de phrases ou d'une copie anonyme) les a aidés à améliorer leur niveau de français écrit. De même, les trois quarts ont indiqué apprécier l'activité de correction de phrases : douze pensent qu'ils se souviennent mieux des erreurs et dix-neuf ont trouvé cela utile alors que cinq pensent que c'est une perte de temps. La correction d'une copie anonyme est aussi appréciée des étudiants puisqu'ils considèrent mieux retenir les erreurs et mieux les comprendre grâce à cette activité et quatorze auraient aimé faire plus d'exercices de ce genre même si une petite majorité préfère la correction de phrases à la correction d'une copie entière. La première activité les a plus aidés dans leur apprentissage alors que c'était selon eux la plus difficile. Une large majorité considère qu'écrire un devoir par semaine est une bonne moyenne et que le nombre de phrases à corriger était correct.

Par ce questionnaire, nous remarquons que le résultat est positif : les étudiants croates apprécient ce type d'activités, ne le trouvent pas ennuyeux et ils sont conscients de leur progression ce qui peut les motiver tout au long du semestre. Nous avons ainsi atteint nos objectifs : faire progresser les étudiants en expression écrite avec une activité qui les mette au centre de leur apprentissage mais aussi qui ne soit pas rébarbative.

Conclusion

Notre méthode semble être également une réussite auprès du public croate : comme nous avons pu le remarquer dans les phrases relevées pour le cours mais aussi, dans les copies des étudiants, les étudiants croates ont bien progressé dans le semestre. Par les questionnaires, nous savons aussi que les étudiants sont conscients de leur progression grâce à des activités appréciées par une large majorité des apprenants. Cependant, il a été nécessaire d'adapter notre méthode du fait de l'homogénéité du groupe en Croatie. On peut d'ailleurs se demander si la même situation ne se serait pas présentée dans un contexte comparable en Chine. De plus, peut-on véritablement adapter toutes les méthodes utilisées en Chine au public croate, sachant que les méthodes d'enseignement et la rapidité d'acquisition de la langue sont très différentes entre les deux pays ?

Bibliographie

- Allouche, V., Maurer, B. 2011. *L'écrit en FLE, Travail du style et Maîtrise de la langue*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée
- Astolfi J-P. 2011. *L'erreur, un outil pour enseigner*. Issy-Les-Moulineaux : collection Pratiques et enjeux pédagogiques, ESF.
- Cornaire C., Raymond P-M., Germain C. 1999. *La production écrite*. Paris : CLE international.
- Dong, Y. 2012. « Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois ». *Synergies Chine*, n° 7, p. 81-95. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/dong.pdf> [consulté le 05 juillet 2018].
- Fahandej Saadi, R. 2010. *Français langue étrangère, analyse des erreurs, le cas des persanophones*. Paris : Éditions Europerse.
- Fiard, J., Auriac, E. 2005. *L'erreur à l'école, Petite didactique de l'erreur scolaire*. Paris : L'Harmattan.
- Hidden, M-O. 2013. *Pratiques d'écriture, Apprendre à rédiger en langue étrangère*. Paris : Hachette Français langue étrangère.
- Meirieu, P. 2010. *Itinéraire des pédagogies de groupe, Apprendre en groupe-1*. Lyon : Éditions Chronique Sociale.
- Meirieu, P. 2010. *Outils pour apprendre en groupe, Apprendre en groupe-2*. Lyon : éditions Chronique sociale.
- Peeters, L. 2009. *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe*. Bruxelles : De Boeck.

Note

1. Traduction du nom de l'examen empruntée à Dong Yaoyao, dans son article « Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois ».



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Enaction : principe et moyens dans le cadre du Français Langue Etrangère

Christian Pelissero

Institut français du Japon, Tokyo
CREN EA 2661, Université de Loire-Bretagne, France
christian.pelissero@institutfrancais.jp

Reçu le 15-03-2019 / Évalué le 27-05-2019 / Accepté le 30-07-2019

Résumé

Cet article présente le paradigme épistémologique d'énaction. Il est issu des travaux de Francisco Varela qui a mis en lumière le phénomène d'autopoïèse. Celui-ci désigne le processus autonome d'adaptation d'une cellule à une perturbation du milieu dans lequel elle évolue. Cette adaptation motive une réorganisation de sa structure qui lui permet de progresser et de pouvoir être acceptée dans le milieu cible. Ce processus adaptatif du vivant est une des marques du processus d'apprentissage chez l'être humain et transposé dans le domaine de la cognition, il est fondateur de la notion d'énaction. Celle-ci, présuppose que la connaissance ne préexiste pas à l'action que l'individu fait pour se l'approprier et ce parce que nous n'avons pas à notre disposition et de manière innée, tous les « outils » nécessaires à son acquisition. C'est en faisant pour apprendre que les compétences se construisent, tout comme la cellule n'a pas « génétiquement » toutes les réponses adaptées à diverses perturbations.

Mots-clés : apprentissage, apprentissage des langues, apprentissage en autonomie, approche naturelle, énaction, évaluation

Enaction: principle and means in the framework of French as a Foreign Language

Abstract

This article presents the epistemological paradigm of enaction. It comes from the work of Francisco Varela who has brought to light the phenomenon of autopoiesis. This refers to the autonomous process of adaptation of a cell to a disturbance of the environment in which it evolves. This adaptation motivates a reorganization of its structure that allows it to progress and to be accepted in the target environment. This adaptive process of the living is one of the marks of the process of learning in the human being and transposed in the field of cognition, he is founder of the concept of enaction. This presupposes that knowledge does not pre-exist to the action that the subject takes to appropriate it and that because we do not have at our disposal and innately, all the necessary «tools» to its acquisition. It is by learning to learn that skills are built, just as the cell does not have «genetically» all the appropriate responses to various disturbances.

Keywords : learning, language learning, self-study, natural approach, enaction, evaluation

Le principe fondateur de l'énaction

L'énaction a pour origine le phénomène d'autopoïèse. Celui-ci désigne le processus adaptatif d'une cellule vivante à un milieu donné. Ce processus adaptatif dont la finalité est de faire perdurer dans le milieu rencontré la structure qui le construit, a pour conséquence une réorganisation partielle ou totale de cette même structure. L'adaptation de cette cellule modifie aussi le milieu hôte qui se trouve alors comme « complété ». Cette modification du milieu hôte est rendue possible par la capacité de celui-ci à s'adapter à une adaptation, en somme par sa capacité à l'« accueillir ». Dans le cas contraire on parlera de « milieu hostile ». Si le lecteur est intéressé par la description précise des modalités permettant cette adaptation, il trouvera toutes les explications nécessaires dans l'ouvrage de Francisco Varela intitulé « Autonomie et connaissance, Essai sur le vivant » (Varela, 1989). Car c'est en effet à ce célèbre neurobiologiste et philosophe mais aussi directeur de recherche au CNRS que l'on doit la paternité de cette théorie.

Les micro-organismes cellulaires, lorsqu'ils interagissent et réorganisent leur structure pour changer, ne font rien moins qu'« apprendre » au sens que le lui donne Stanislas Dehaene (2018) dans son livre « Apprendre ! » puisqu'ils se sont adaptés. Apprendre, c'est aussi à travers le prisme de l'autopoïèse, évaluer une situation, avoir besoin de modifier cette situation et avoir les moyens de la modifier ; c'est-à-dire avoir à sa disposition des champs de possibilités d'actions et agir pour créer, faire émerger et advenir une nouvelle situation plus pertinente. C'est ce processus de vie qui, transposé dans le domaine de la cognition, désigne l'énaction.

Pour aller plus loin, il faut ajouter que l'autopoïèse ne se limite pas à un mécanisme d'« input-output », à un ensemble de mécanismes présents (innés) dont la fonction serait de répondre à une perturbation qui pré-existerait puisque la réponse serait déjà en quelques sortes « programmées ». Pour Varela « ce qu'il convient de faire ne ressemble en rien à un programme qui serait stocké dans un répertoire d'alternatives potentielles, mais dépend cruciallement de la contingence, de l'improvisation et de la flexibilité. » (Varela, 1988 : III). Si donc la réponse n'est pas programmée, c'est que la perturbation ne pré-existe pas à la réponse. Dans le domaine de la cognition, ce fait esquisse et complète les 5 paradigmes de la théorie de l'apprentissage à savoir: le béhaviorisme (pour qui apprendre est transmettre des savoirs, en renforçant des comportements), la théorie gestaltiste (pour qui apprendre est utiliser ses prédispositions naturelles à organiser et structurer la connaissance), le cognitivisme (pour qui apprendre est traiter de l'information, par les mécanismes mentaux internes constitutifs de la pensée et de l'action), le constructivisme (pour qui apprendre est construire des images de la réalité dans des situations d'action) et le socio-constructivisme (pour qui apprendre est échanger du sens dans des

rappports sociaux). Comment l'énaction complète-t-elle ces paradigmes ? Par le fait que la connaissance ne préexiste pas l'action que le sujet fait pour l'acquérir : « L'information doit apparaître non comme un ordre intrinsèque mais comme un ordre émergeant des activités cognitives elles-mêmes. » (Varela, 1988 : 13). Et c'est cela son principe fondateur.

Les activités cognitives en jeu dans l'énaction

1. La représentation

A ce stade de la réflexion, sera proposée une description des activités cognitives en question pour, dans une dernière étape, décrire quelques moyens susceptibles de les favoriser dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Etrangères (FLE).

De quelles activités cognitives est-il donc question ? Les plus déterminantes sont pour nous au nombre de trois. Elles représentent des méta-activités cognitives sous-tendues par d'autres plus spécifiques. Pour Varela, il s'agit d'abord de la « représentation ». Afin de ne pas tomber dans le travers selon lequel l'apprentissage serait l'assimilation d'une « donnée », il convient de ne pas amalgamer « représentation » et « interprétation ». Dans le paradigme de l'énaction, le monde n'est pas une entité que je dois comprendre, comme je ne suis pas un sujet qui donne sens au monde :

L'argument cognitif est que le comportement intelligent présuppose la faculté de représenter le monde d'une certaine façon. Ainsi le comportement cognitif est la faculté d'une personne à se représenter les éléments pertinents d'une situation dans laquelle il se trouve. (Varela, 1988 :37).

C'est plutôt l'environnement qui suscite l'acquisition de la connaissance et ce faisant le sujet-apprenant¹ définit la connaissance comme telle et cette acquisition le fait évoluer. Il s'agit donc d'une co-détermination car c'est en agissant que le sujet-apprenant détermine une connaissance et en la déterminant, il progresse car il a appris. Dehaene nous montre à ce propos qu'un apprentissage va de pair avec une réorganisation des circuits de neurones déjà en place chez le sujet et un accroissement des connexions neuronales. Lors d'un nouvel apprentissage, c'est une partie de la structure du cerveau utile à cet apprentissage qui est réorganisée. Cette capacité de réorganisation fait bien évidemment écho au processus d'autopoïèse décrit plus haut. C'est aussi en partie sur ce constat qu'est fondée la théorie du développement proposée par Vygotski pour qui « L'apprentissage scolaire peut non seulement suivre le développement mais il peut le devancer, le faisant progresser et suscitant en lui de nouvelles formations. » (Vygotski, 1997 : 330).

2. Les interactions

Voyons maintenant la seconde activité. Pour Joëlle Aden, c'est par « les interactions » qu'émerge la connaissance : « Si la connaissance advient dans l'interaction sensorimotrice du sujet avec l'environnement, alors elle n'est pas pré-donnée, mais elle émerge dans l'interaction. » (Aden, 2017, np). Rejoignant ainsi cette conception d'une connaissance se construisant dans et par l'action, elle attire l'attention sur l'importance des rapports entre le sujet apprenant et son milieu comme déclencheur de cette construction. Dans le domaine de la didactique, « le milieu » envisagé va se limiter, pour les besoins de notre réflexion, à la classe. Nous reviendrons plus loin sur les pratiques et les matériels susceptibles de favoriser des interactions-apprentissages mais d'ores et déjà, Joëlle Aden place en leur centre le langage :

L'énaction est un paradigme de la connaissance dans lequel le langage tient une place centrale car il constitue la sève qui nous relie aux autres, à la connaissance du monde. C'est par le langage que nous créons le monde où nous habitons (Aden, 2017, np).

À ce propos, Vygotski montre aussi, en citant Claparède, que la prise de conscience du monde chez l'enfant passe par le langage :

Les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience de cette activité ; l'apparition du langage témoigne toujours de cette prise de conscience (Vygotski, 199 : 96).

Certes, la prise de conscience dont il est question ici ne désigne pas de fait l'acquisition d'une connaissance incluse dans un curriculum scolaire mais elle fait écho aux perturbations survenant dans une routine et qui mettent en marche le processus d'autopoïèse débouchant sur une possible adaptation. Ainsi, la formulation de la prise de conscience du problème déclenchant le possible processus d'adaptation passe par le langage et le fait émerger.

Dans la petite enfance, ce langage audible qui construit le monde est nommé par Vygotski « langage égocentrique ». Il se tait peu à peu pour se muer en « langage intérieur », source de la pensée dont l'expression est le langage. D'où l'importance dans une classe, mais cela nous éloigne un peu du sujet, d'un langage précis et riche pour rendre compte au mieux de la réalité qui nous entoure et qui nous habite.

Ainsi, quand les diverses interactions du sujet-apprenant avec le milieu où il se trouve en action sont empêchées, apparaît un besoin dont la formulation plus que la simple description passe par le langage car « Parler c'est essayer de faire émerger un monde commun plutôt que de le décrire. » (Aden, 2017, np).

Ce besoin peut déclencher un désir d'adaptation, donc de connaissance dont le vecteur est aussi le langage. Ce qui est au final essentiel dans le domaine de la didactique, est de créer des besoins, de les satisfaire en créant un matériel idoine et en aidant le sujet-apprenant.

3. La supervision

Dernière activité cognitive : « la supervision ». Dans le cadre de l'intelligence enactive qui se décline en trois modalités, dispositionnelle, positionnelle et gestuelle, elle relève de la seconde et elle se définit de la sorte :

[C'est un] système pré- et proactif qui permet à l'individu de maîtriser les situations. Le pouvoir essentiel de l'intelligence positionnelle est de générer des possibilités d'actions - en termes de réseau d'actions virtuelles et de spielraum - plus que de les exécuter, ce qui relève de l'intelligence gestuelle (Masciotra, Roth, Morel, 2008 :100).

Plus loin les auteurs notent que : « Le dispositionnel est à la maîtrise de soi, ce que le positionnel et la compétence qu'il permet sont à la maîtrise des situations. ». Si « Le dispositionnel » désigne en substance les bonnes ou mauvaises dispositions du sujet à agir, l'intelligence positionnelle est celle qui permet au sujet-apprenant de planifier ses actions, d'élaborer un ensemble d'actions possibles (spielraum) en vue de la réalisation d'une tâche donnée. Mais il est essentiel que le sujet-apprenant soit disposé à agir par le biais d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque. Aussi, pour la mise en action du sujet-apprenant, trois variables nous paraissent importantes car l'entrée en action n'est pas toujours automatique ni désirée. Il faut la motiver. Il s'agit : du sentiment d'efficacité personnelle, de la planification et de la projection ». Pour Albert Bandura un individu ressent une forte motivation quand on lui donne la possibilité d'exercer un contrôle sur son action afin de l'orienter vers des résultats espérés ou éviter des résultats non désirés. Le fait que l'individu se sente capable de contrôler son action est appelé « efficacité personnelle » (Bandura, 2003 :12). Une fois en action et quand l'individu est à l'origine de ses actes, c'est-à-dire, qu'il n'a pas reçu d'instructions lui ordonnant de faire ceci plutôt que cela, il fait l'expérience de « l'agentivité personnelle » (*Ibid.* :13). Cette notion fait référence à l'individu en tant qu'« agent », c'est-à-dire, capable d'agir sur le monde qui l'entoure mais aussi comme objet, c'est-à-dire, agissant et réfléchissant sur lui-même. Pourtant le concept d'agentivité ne concerne pas seulement la possibilité d'actions de l'individu sur son environnement, elle implique aussi leur

évaluation : « C'est la même personne qui use de pensée stratégique sur la manière de gérer son environnement et qui évalue ultérieurement la pertinence de ses connaissances, de ses aptitudes cognitives et de ses stratégies comportementales. » (Bandura, 2003 :15).

Les actions dont la personne est la source, qui ne relèvent pas de la routine ou du réflexe et exécutées lors d'un apprentissage, sont autant de décisions faites face à des alternatives diverses. Et si une action plutôt qu'une autre est commencée, c'est que l'individu est capable d'en prévoir et d'en évaluer les résultats hors certitude de toute performance assurée. Il s'agit ici d'une auto-évaluation qualitative faite par le regard de l'individu sur lui-même mais aussi des « personnes importantes pour lui-même ». (*Ibid.* :23). Cette auto-évaluation de soi est appelée « croyance d'efficacité » et joue « un rôle crucial dans l'autorégulation de la motivation [...] » (*Ibid.* : 28). Elle peut désigner un regard global sur la tâche finale à réaliser et le nom sera alors au singulier ; elle peut aussi désigner l'efficacité de l'individu sur quelques « micro-tâches » qui conduisent à réaliser la tâche finale, et le nom sera alors au pluriel. « Les croyances d'efficacité » ou « la croyance d'efficacité » personnelle évoluent selon « les expériences directes de maîtrise », c'est-à-dire sans intermédiaire, donc en autodidaxie, ou bien « des expériences vicariantes [et] les appréciations provenant de personnes significatives. » (*Ibid.* :19). Par ailleurs, la motivation peut ne pas porter uniquement sur le produit final de la tâche et provenir des diverses actions qui construisent la tâche, actions que l'individu aura plaisir à faire parce qu'il a un fort sentiment d'efficacité personnelle et qu'elles sont sources de plaisir.

En somme, un sujet-apprenant, c'est un individu qui sait quoi faire (ou qui pense savoir quoi faire) dans une situation-problème pour parvenir à une solution sans pour autant que celle-ci soit la réalisation d'une performance assurée parce que cette dernière relève aussi d'une intelligence gestuelle. On sait en effet qu'une performance n'est pas toujours liée à une compétence tant les paramètres en prendre en compte dans la réussite d'une action sont divers et parfois indépendants du sujet (émotions, conditions, etc.) Ce contrôle que l'on perçoit pourrait s'apparenter à la métacognition que Scallon définit ainsi :

La métacognition est une capacité de nature cognitive puisqu'elle couvre la connaissance qu'un individu possède de ses propres processus mentaux et sa capacité à les réguler. On distingue trois niveaux dans la métacognition : la conscience que le sujet a de ses activités cognitives, le jugement qu'il porte sur ses activités et la décision de modifier ces activités ou d'en changer. La métacognition régulatrice est le troisième niveau (Scallon, 2007 : 87).

Mais ce serait limiter l'intelligence énaïve et par là l'énaïve à une simple activité cognitive qui ferait de la conscience du sujet un pilote de ses actions. Elle est aussi ce qui met en relation le sujet avec son milieu (le contexte) et ce par le vecteur de l'action, de divers supports ou outils (manuel, crayons, etc.) ou de ses émotions ; ces données sont à prendre en compte dans la réalisation d'une action et de sa gestion. Par ailleurs, la métacognition véhicule l'image d'un contrôle froid et systématique de l'action du sujet, laissant espérer une prise de décision autonome. Or, comme le fait remarquer Edgard Morin, le sujet autonome est un sujet dépendant et il est capable d'une pensée complexe, c'est-à-dire qui se déploie dans ses relations et qui n'est pas enfermée dans une pensée unique : « La pensée complexe (qui établit) des relations, est facteur d'autonomie dans la mesure où elle n'est pas enfermée dans un programme. » (Morin, 2005, p.16). La réflexion d'Edgard Morin rejoint ici celle de Varela dans la mesure où il insiste sur le caractère créatif de la pensée qui n'est pas « programmée » pour répondre à une situation donnée. La pensée est autonome et l'autonomie passe par la possibilité d'action donnée pour s'adapter.

Il faut aussi noter que cette supervision n'est pas toujours nécessaire et consciente dans des actions qui relèvent de la « routine » ou pour le dire plus précisément qui témoignent d'une compétence et d'un « savoir agir ». Pour Huver et Springer, la réalisation de cette notion passe par trois étapes : « savoir mobiliser, savoir intégrer et savoir transférer. » (Huver, Springer, 2011, p.56). La première action semble désigner la métacognition en tant que savoir qui permet de sélectionner une ou des ressources à partir de l'analyse d'une situation donnée, un peu comme un artisan sélectionnerait ses outils en prévision de la tâche à accomplir, outils lui permettant de réaliser les possibles qu'il projette et planifie et ce selon la théorie du « spielraum ». Les deux dernières actions font référence à des processus qui ont aussi leur importance. D'abord, le processus d'« intégration » qui ne se fait pas sans une évolution de la compétence d'origine. Huver et Springer précisent à ce sujet : « Cette dynamique n'est pas une simple application de connaissances et de règles mais relève plutôt d'une construction à chaque fois nouvelle. » (Huver et Springer, 2011, p.56). Ici le sujet n'applique pas telle qu'elle une connaissance, il l'adapte, l'intègre à la situation présente. Ensuite, celui de « transfert » où le sujet applique une connaissance dans diverses situations. Cette réflexion sur l'acquisition d'une compétence montre bien que la métacognition n'est pas détachée de l'action du sujet dans le monde et ne se limite donc pas à un contrôle cognitif. C'est en faisant, en adaptant son action que le sujet fait intervenir ses capacités métacognitives et construit son autonomie.

Des moyens pour réaliser l'énaction

1. Les lois naturelles de l'apprentissage

Si l'énaction a donc comme principe la représentation d'une connaissance dont l'acquisition se fait par des interactions qui se réalisent par la supervision des actions, quels sont les moyens susceptibles de favoriser ce processus que l'on nommera désormais « apprentissage énatif » ? Il nous semble que c'est par une acquisition active et autonome des connaissances, par la possibilité donnée au sujet-apprenant de créer des champs d'action dans lesquels il pourra projeter, planifier ses actions et former des hypothèses à partir des interrogations suivantes : qu'est-ce que je peux/dois faire dans cette situation et comment ? Qui ou qu'est-ce qui peut m'aider ?

Dans cet objectif, il est important de respecter le processus naturel d'apprentissage naturel. Joëlle Aden précise à ce sujet :

Nous sommes tous amnésiques de la façon dont nous sommes entrés « en langage » et de la façon dont nous avons appris notre ou nos langue(s) première(s), ce qui peut nous donner l'impression que les langues sont uniquement des processus symboliques abstraits et désincarnés. Le fait que la didactique des langues se soit développée à partir des travaux des linguistes a renforcé cette croyance (Aden, 2013 :104).

Toute une littérature décrit le processus d'apprentissage chez l'enfant et de celle-ci on apprend que les apprentissages se construisent par « essai-erreur », formation d'hypothèses, des interactions diverses avec les objets de son milieu et les personnes qui l'occupent. Vygotsky et bien plus près de nous Dehaene font remarquer pour le second que les apprentissages scolaires « recyclent » des réseaux neuronaux innés, par exemple ceux alloués au calcul, à l'étude des mathématiques. Le premier a de ce point de vue décrit ce phénomène en distinguant les « concepts spontanés » et les « concepts scientifiques ». Il précise que « Les concepts scientifiques qui se forment dans le processus de l'apprentissage scolaire, se distinguent des concepts spontanés issus de l'expérience. » (Vygotski, 1997, p.292). Il prend plus loin l'exemple de la locution « parce que » qu'un enfant sait utiliser mais pas toujours définir. C'est par la mise en mot (le langage comme le précisait Joëlle Aden) de cette définition que se construit la connaissance et qui témoigne du passage d'un concept spontané à un concept scientifique. L'enjeu est donc d'utiliser ce que l'individu sait faire inconsciemment et faire évoluer ces savoirs vers des savoirs conscients et maîtrisés. Le chemin inverse est important aussi puisque l'apprentissage a pour but de faire évoluer un savoir conscient vers un savoir inconscient. Cette absence de réflexion et de contrôle mécanique (un peu

comme un pilote aux commandes de son avion) dans l'action témoigne de l'acquisition d'une compétence. Ce processus d'évolution d'un concept spontané vers un concept scientifique et inversement décrivant un apprentissage naturel, appliqué à l'enseignement d'une langue étrangère peut se représenter de la façon suivante :

Concepts scientifiques	Concepts scientifiques
↓	↓
Concepts spontanés	Concepts spontanés
Langue étrangère.	Langue maternelle

Ensuite, il faut s'intéresser aux découvertes de Stanislas Dehaene afin de comprendre comment se forme un concept spontané. Il précise dans les premières pages de son livre « Apprendre », qu' « apprendre c'est faire des déductions », (Dehaene, 2018, p.88). L'enfant apprend en faisant des hypothèses dont il déduit des connaissances ; il apprend en faisant des expériences et c'est d'ailleurs de cette manière qu'il expérimente les mathématiques, la probabilité et même la gravité en faisant tomber des objets au grand dam de ses parents... Il est donc important de favoriser l'expérimentation, la construction voire l'expression d'hypothèse selon l'âge pour qu'un apprentissage s'inscrive dans la durée.

2. Les pratiques, dispositifs et approches

Dans cette seconde partie, afin de décrire les moyens de l'apprentissage éactif dans le domaine de la didactique du Français Langue Etrangère (FLE), une distinction sera faite entre « les pratiques », « les dispositifs » et « les approches ». Le premier terme désignera les activités proposées par l'enseignant dans sa classe ; le second fera référence à une organisation de classe particulière mettant à la disposition des apprenants des ressources et des pratiques dédiées à un objectif particulier ; le dernier, une mise en œuvre d'une certaine représentation de l'enseignement/apprentissage. Dans notre esprit ces trois termes ne sont pas sans relation puisqu'une approche propose des dispositifs s'élaborant autour de diverses pratiques ; ils se complètent souvent selon le modèle des poupées russes.

Avant l'application de toute pratique, dispositif ou approche, il semble essentiel de préparer le « terrain » de l'action. Et il ne s'agit pas uniquement du matériel ni de la pertinence de l'ingénierie pédagogique. Pour ce, il faut instaurer une certaine confiance en soi chez le sujet-apprenant et faire preuve d'empathie. Ce sentiment de confiance en soi est construit par une action de l'enseignant sur un des moteurs de l'action évoqué plus haut à savoir le « dispositionnel » et ses variables.

Quant à l'empathie il faut, pour la comprendre, la différencier de la sympathie et après Gérard Jordland la concevoir comme l'identification de la cause un problème chez l'autre en adoptant son point de vue et d'une action sur cette cause alors que la sympathie ne serait qu'une aide qu'on apporte à l'autre pour surmonter ce problème (Jordland, 2004). Il est bien entendu que la construction de la confiance en soi comme les bénéfices d'un comportement empathique ne sont pas posés une fois pour toute. Ils doivent être un des cadres de toute action pédagogique.

Venons-en donc aux pratiques. L'une d'entre elle des plus à même pour favoriser l'émission d'hypothèses, puis la représentation d'une connaissance pour ensuite la formuler voire la transmettre, est l'induction. Elle s'applique à beaucoup de domaine et de contenus. Dans le cas de la grammaire, il est parfois plus économe en temps et en énergie de fournir aux apprenants un corpus que l'enseignant aura créé en vue de l'acquisition d'une connaissance comme celle d'une règle syntaxique par exemple. Prenons le corpus suivant concernant l'accord du participe passé :

J'ai lavé *les assiettes*.
Les assiettes, tu *les* as lavées ?
Elle *s'est* lavée.
Elle *s'est* lavé *les cheveux*.
La musique que j'ai entendue était magnifique !
Les musiciens que j'ai entendu *jouer* étaient très forts !

Une simple observation fait rapidement comprendre que lorsque l'objet direct du verbe se trouve à gauche, il y a accord du participe passé. Comment passer de l'observation à la règle ? Il y a au moins trois étapes selon Vincent, F., Dezutter, O., et Lefrançois, P. : « 1/ l'observation du corpus ; 2/l'émission d'une hypothèse ; 3/ la validation de l'hypothèse ». (Vincent, F., Dezutter, O., Lefrançois, P., 2013 : 93). La validation de l'hypothèse se fait par l'enseignant qui demeure la référence dans la classe. La phase d'observation est parfois le moment où l'enseignant doit orienter les apprenants vers la découverte. Cette étape peut être suivie d'une présentation de la règle par les élèves, ce qui les invite à une formulation de ce qu'ils ont compris (nous avons vu plus haut toute l'importance du langage dans l'approche éactive). Elle peut encore conduire à des pratiques de connaissances dans divers contextes ce qui fait écho à la notion de transfert dans l'acquisition d'une compétence. Nous avons vu que les interactions étaient des activités cognitives importantes dans l'apprentissage éactif et placer les apprenants en groupe au travers d'une telle pratique peut en favoriser beaucoup. Il en est de même pour le jeu.

L'autonomie est au centre de l'apprentissage énaactif. En ce sens les activités ludiques favorisent l'autonomisation en permettant à l'apprenant d'établir des relations, de prendre des décisions et surtout d'expérimenter ses compétences en évaluation. Ma thèse de doctorat (Pelissero, 2016a) a montré une relation de co-construction entre l'autonomisation des apprentissages et l'acte d'évaluation. En se référant au début de cet article, on se souvient que l'autopoïèse est un processus autonome d'adaptation dont le moteur est « l'évaluation ». En effet, c'est la cellule qui « juge » des évolutions à apporter à son organisation pour s'adapter à un milieu dont elle aura aussi par ailleurs évaluer les bénéfiques. Un des nombreux paramètres de la prise de décision est l'évaluation et il nous paraît important de la favoriser en classe. Mais ne s'agissant pas d'une évaluation de type scolaire ou certificative, il est plus approprié de parler avec Patrick Chardenet d'« activité évaluative » :

L'activité évaluative naturelle issue de l'acquisition de l'opération de catégorisation est un comportement actif que conditionne le potentiel génétique et les contraintes d'adaptation de l'espèce au milieu. C'est un fonctionnement psychique fondamental et élémentaire qui se transforme par la socialisation de l'individu en comportement autonome des contraintes héritées de l'espèce (potentiel génétique et adaptation) en capacités d'action sur l'environnement au travers d'actes mettant en jeu la cognition et le langage (Chardenet, 2012 :16).

Il est important que l'enseignant se serve de cette capacité naturelle et la fasse intervenir dans des pratiques comme le jeu certes mais aussi l'élaboration collégiale de critères de réussite à la composition d'un résumé de texte par exemple et ce afin de favoriser l'auto-évaluation ou bien encore il peut abandonner sa position de référent unique en matière d'évaluation pour la partager avec les élèves. D'où l'importance de déléguer parfois la transmission d'une connaissance apprise par le biais de la classe inversée qui sera abordée plus loin.

Lorsque les apprenants organisent cette présentation, ils le font par leur capacité à créer dans l'espace de la classe des « possibles » et cela fait référence à la notion de *spielraum* que nous présentions plus haut. Mais il est d'autres activités pouvant mettre à l'épreuve la possibilité de créer. Il s'agit d'abord des documents adaptables en opposition aux documents « préadaptés » que l'on trouve dans les manuels de Français Langue Etrangère. Cette distinction a été faite par Emmanuel Carrette et Henri Holec. Les premiers peuvent être adaptés à chaque apprenant et à l'utilisation qu'il souhaite en faire et les second ne sont utilisables que pour le public pour lequel ils ont été conçus. (Carrette, Holec, 2001). Ainsi, par exemple, une image représentant une mère et son enfant dans une cuisine, peut permettre de proposer diverses activités aux apprenants : présentation des personnes, raconter ce que la mère a fait avant ou va faire après, faire un exposé sur la répartition des

tâches ménagères, etc. Ou bien de les laisser libre de « traiter » cette image. Il en va de même pour un texte qui peut à la fois servir pour faire créer aux apprenants un questionnaire de compréhension écrite, pour composer un résumé ou un compte rendu, etc.

Il s'agit ensuite des « situations problèmes » décrites par des consignes minimalistes afin d'encourager le questionnement, la recherche, l'expression d'idées, d'hypothèses et de diverses interactions entre les apprenants et l'enseignant. Par exemple : « Rédigez la charte écologique de votre école. ». Dans cette activité, les apprenants devront planifier et créer à partir de leurs connaissances, se mettre en action afin de s'approprier les diverses données nécessaires à la production du résultat.

Pour finir, il est intéressant de se pencher sur les pratiques de jeux de rôles et de théâtralisation en classe de langue. Joëlle Aden précise à leur sujet :

Penser le théâtre dans l'apprentissage d'une ou des langues, c'est d'abord remettre les langues au cœur du langage et de l'expérience conjointe, et c'est précisément ce qui relie langues et théâtre dans une conception énaïve du langage. H. R. Maturana et F. Varela décrivent le langage comme l'outil d'organisation de l'interaction sociale. Pour ces chercheurs, communiquer c'est co-construire un monde commun par l'action conjointe d'organismes autopoïétiques (qui s'autoproduisent dans l'interaction) (Aden, 2013 :101).

Les deux chercheurs qu'elle mentionne ont montré que la communication n'était pas subordonnée aux mots mais plutôt à la manière dont le message est reçu par l'interlocuteur. Dans une communication, il y a donc des interactions autopoïétiques entre les interlocuteurs, chacun modifiant et adaptant son message selon les actions/réactions de l'autre. Il est donc important de proposer des jeux de rôles dont le temps de préparation sera limité et surtout d'interdire l'écriture de phrases qui auront pour vocation d'être apprises par cœur puis lues. Ce qui est aussi pertinent dans ce type d'activité au regard d'une pratique énaïve du langage est le fait que le sujet-apprenant co-construit un espace imaginaire dans lequel il agit et interagit par la communication et dans lequel il est souvent amené à improviser.

Un autre moyen pour permettre aux apprenants de participer activement à leur enseignement/apprentissage est le dispositif de la classe inversée dont le principe bien connu est de proposer des connaissances à acquérir hors-classe aux élèves puis de faire du moment de classe celui de leur présentation, de leur pratique et/ou de leur mise au point. Outre le bénéfice de la formulation des connaissances qui sert leur représentation, la classe inversée donne la part belle à l'organisation de groupes de travail de type coopératif ou collaboratif mais aussi aide à construire un

enseignement de type *éactif* dont une des particularités est d'organiser la situation d'apprentissage (se donner des objectifs, des défis, etc.), de transmettre des objectifs et de juger de la pertinence des actions pour l'apprentissage. (Masciotra, Roth, W-M, Morel, 2008 :141). Car dans l'apprentissage éactif, le sujet-apprenant n'est pas libre de ses découvertes et de toutes ses expériences. Il est constamment guidé par l'enseignant qui donne des repères plus que des balises.

Un second dispositif mérite aussi l'attention en matière de construction de la représentation des connaissances, d'interactions et d'activité évaluative ; il s'agit des « Ateliers de français ». Leur organisation décrite dans *Le Français dans le monde* (n.397) s'inspire de Nicole Anne Tremblay qui définit les ateliers de la manière suivante :

Réunion d'un petit nombre de personnes en vue de réaliser un objectif bien délimité et accepté par chacun [...] et de favoriser le développement de l'autonomie et de l'esprit d'initiative. Le contenu même du cours doit se prêter au travail en atelier, les apprenants doivent également se rejoindre au niveau de leurs intérêts et de leurs besoins. (Tremblay, 2003 :271).

Plus que de cours avec tout ce que ce vocable véhicule comme représentations traditionnelles, il faudrait parler de « sessions d'apprentissage ». Les apprenants choisissent au moyen d'une enquête le contenu des sessions et l'enseignant se charge d'élaborer des activités en relation avec ces contenus. Ces contenus sont donc assimilables à des besoins exprimés par les apprenants et auxquels l'enseignant se charge de répondre. Les connaissances sont à acquérir avant la session au moyen du dispositif de la classe inversée, permettant ainsi leur représentation ; en classe, ces connaissances sont pratiquées en présentiel et en groupe ce qui favorise donc les interactions. L'enseignant supervise et organise l'ensemble du travail des apprenants. Ce dispositif fait écho à la pédagogie Montessori dont nous allons parler maintenant.

La pédagogie Montessori a pour support tout un matériel dédié à l'apprentissage. Ainsi, l'apprentissage passe par la manipulation et la matérialisation de concepts abstraits notamment en mathématiques. C'est en faisant, en interagissant avec le matériel, ses camarades et l'enseignement que l'enfant apprend. La pédagogie Montessori a aussi pour but de perfectionner les lois naturelles de l'apprentissage en favorisant l'expérimentation et l'autonomie ; en ce sens elle est un terrain privilégié pour des pratiques éactives. En ce qui concerne l'apprentissage des langues étrangères, la pédagogie Montessori reproduit l'acquisition naturelle de la langue maternelle selon un déroulé précis. Prenons l'exemple d'un objectif tel que : « Saluer, dire et écrire son prénom » avec des enfants de 6 ans débutants complets ou ayant déjà quelques compétences :

- a. **Message** « Bonjour, je m'appelle Christian ».
- b. **Prononciation des syllabes du message** : Bon / jour / Je / m'a/ppelle
- c. **Pratique des enfants avec leur prénom.**
- d. **Tableau des syllabes** : Bon / jour/ Je / m'a/ppelle/ + prénom des enfants.
- e. **Présentation et lecture des mots** : Bonjour / je / m'appelle/ Christian
- f. **Ecriture** : copie de la phrase reconstituée : Bonjour je m'appelle Christian.
- g. **Activités** :
Coloriage des mots séparés : Bonjour / je / m'appelle/ Christian ; chanson ; découpage de lettres ; reconnaissance des syllabes ; copie de la phrase « Bonjour, je m'appelle (prénom de l'enfant). » ; remplir une fiche d'identité.

L'enseignant prononce la phrase « Bonjour, je m'appelle Christian » sans l'écrire (*message*). Il fait répéter la phrase par les enfants (*prononciation des syllabes du message*). Suit une phase de pratique pendant laquelle les enfants manient les sons du message et où peu à peu la signification se construit. Une fois cette étape terminée, l'enseignant fait lire les syllabes qui correspondent aux mots composant le message (*tableau des syllabes*). Ensuite, l'enseignant fait lire les mots qui composant le message (*présentation et lecture des mots*). Enfin, une dernière phase d'écriture dédiée à la copie des mots constituant le message (*écriture*). Cette organisation a le mérite d'utiliser les canaux naturels de l'acquisition des concepts spontanés du langage (étapes a, b, c) puis peu à peu de les faire évoluer vers des concepts scientifiques, (étapes d, e, f). La dernière étape permet de « mettre à l'épreuve » ces concepts dans des activités où les enfants auront à mobiliser ces savoirs pour réaliser quelque chose seuls, avec l'aide des camarades ou de l'enseignant. L'intérêt de l'approche Montessori est qu'elle présente les savoirs à acquérir comme autant de réponses à des besoins (que l'on peut considérer comme des désirs d'adaptation) exprimés par les enfants, certes, mais aussi et surtout suscités par l'enseignant. La pédagogie Montessori n'est pas une pédagogie de la découverte au sens propre comme les approches Freinet, Dewey, etc., une pédagogie où l'enseignant laisserait seul l'enfant découvrir ce qu'au bout du compte l'humanité a mis des millions d'années à découvrir. Dans la pédagogie Montessori, l'enfant est encadré, il utilise des outils adaptés à des besoins repérés par l'enseignant puis proposés à l'enfant. Si liberté il y a, elle n'est que dans un cadre défini par l'enseignant.

Conclusion

Ainsi, si dans le paradigme de l'énaction, la connaissance et son sens ne préexistent pas à l'action du sujet-apprenant, on peut s'interroger sur l'efficacité d'un enseignement transmissif car, même dans ce contexte, rien ne pourra provoquer l'action

du sujet pour assimiler la connaissance ; lui seul en est le moteur et c'est pourquoi la transmission ne favorise pas l'assimilation. Pour ce, il faut mettre en action le sujet. Mais est-ce à dire que l'acquisition d'un savoir n'est possible que par l'expérience sensori-motrice ? Pour Stanislas Dehaene, la réponse est négative et il cite pour cela le cas des mathématiciens qui sont capables de concevoir des hypothèses et de les tester sans pour autant en faire l'expérience motrice. La raison en est que notre cerveau contient déjà tous les circuits utiles pour faire des hypothèses et les infirmer ou les confirmer. Le concept d'enaction ne se limite pas à l'action du sujet, à ses mouvements. Il comprend aussi toute démarche active de la pensée pour apprendre et enseigner.

Bibliographie

Aden, J. 2017. « Langues et langage dans un paradigme éactif », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne] : URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/1085> ; DOI : 10.4000/rdlc.1085 [consulté le 26 décembre 2018].

Aden, J. 2013. « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues ». *Langages*, n° 192, p. 101-110. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-langages-2013-4-page-101.htm>, [consulté le 15 février 2019].

Bandura, A. 2003. *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : De Boeck Université, 859 p.

Carette, E., Holec, H. 2001. « Quels matériels pour les centres de ressources ? ». *Mélanges*, CRAPEL, n° 26, p.86-94.

Charденet, P.2012. *De l'activité évaluative à l'acte d'évaluation*. Paris : L'Harmattan.

Cortès, J. 2018. *Langue-culture française et neurosciences cognitives. Essai de Bilan en 2018. Essais francophones*, Volume 5. Collection scientifique du GERFLINT. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Essais_francophones/essais_francophones_vol_5_2018.pdf [consulté le 21 janvier 2019].

Dehaene, S.2018. *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Paris : Odile Jacob.

Huвер, E., Springer, C. 2011. *Evaluation en langues*. Paris : Didier.

Jorland, G. 2004. L'empathie, histoire d'un concept. In : Alain Berthoz et Gérard Jorland (dir.), *L'empathie*. Paris : Odile Jacob, p. 19-49.

Masciotra, D., Roth, W-M., Morel, D. 2008. *Enaction. Apprendre et enseigner en situation*. De Boeck Supérieur.

Morin, E. 2005. Complexité restreinte, complexité générale. Colloque Intelligence de la complexité : épistémologie et pragmatique, CCIC, 26 juin 2005, Cerisy-La-Salle.

Pelissero, C. 2016a. *Les relations de co-construction entre l'activité évaluative et l'autonomisation des apprentissages dans le cas de l'enseignement du Français Langue Etrangère au Japon*. Sciences de l'éducation, Didactique des langues, Le Mans, Université de Bretagne-Loire, France.

Pelissero, C. 2016b. « Pour une approche autopoïétique de l'enseignement/apprentissage ». *Synergies Europe*, n° 11, p. 119-132. [En ligne] : <http://gerflint.fr/Base/Europe11/pelissero.pdf> [consulté le 21 janvier 2019].

Scallon, G. 2007. *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Paris : De Boeck.

Tremblay, N.A. 2003. *Autoformation pour apprendre autrement*. Montréal : Presses Universitaires de Montréal.

Varela, J.F. 1989. *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Seuil.

Varela, J.F. 1988. *Invitation aux sciences cognitives*. Paris : Seuil.

Vincent, F., Dezutter, O., Lefrançois, P. 2013. « Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive ? ». [En ligne] : id.erudit.org/iderudit/70522ac [consulté le 21 janvier 2019].

Vygotski, L. 1997. *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.

Note

1. J'ajoute ici « sujet » à l'appellation commune « apprenant » afin de mettre en relief que l'apprentissage est le résultat de l'action d'un sujet.



GERFLINT

ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Agir éthique dans les recherches qualitatives en acquisition d'une deuxième langue

Rea Lujic

Université de Zadar, Croatie

rlujic@unizd.hr

<https://orcid.org/0000-0002-5931-3867>

Reçu le 12-05-2019 / Évalué le 22-07-2019 / Accepté le 30-09-2019

Résumé

Le présent article a pour objectif d'approfondir et d'élargir la métaréflexion sur les questions d'éthique dans les travaux de recherches en acquisition d'une deuxième langue. À travers les exemples issus d'une étude qualitative, menée dans le contexte multilingue d'une école internationale dans un cours de français langue étrangère, nous présenterons plusieurs interrogations éthiques nées au moment de la conception et de la rédaction de notre cadre et nous mettrons en évidence l'agir éthique du chercheur pendant et après la recherche.

Mots-clés : acquisition des langues, agir éthique du chercheur, recherche qualitative, questions éthiques

Researcher's ethical behavior in second language acquisition qualitative research

Abstract

The purpose of this article is to both deepen and broaden the reflection on ethical issues in second language acquisition qualitative research. Several ethical questions that had been arising before, during and after the study conducted in the multilingual context of an international school, during French as a foreign language course, will be emphasized and presented, as well as the researcher's ethical behavior as the response to those questions.

Keywords: ethical questions, qualitative research, researcher's ethical behavior, second language acquisition

Introduction

Soumettre la science à la question (éthique), c'est lui demander de rendre compte des puissances sur lesquelles elle est mise, Gosselin, 1987 :127.

Les premiers travaux consacrés à la métaréflexion sur les questions méthodologiques dans le champ de l'acquisition d'une deuxième langue (désormais ADL)

datent des années 90 (Seliger, Shohamy, 1989 ; Tarone, Gass, Cohen, 1994). Si l'on considère la fin des années 60 comme le début de la création de la discipline (Corder, 1967), on peut dire qu'il a dû se passer deux décennies de recherches systématiques en ADL pour que les premières métaréflexions sur ses recherches voient le jour.

La question éthique soulève un problème typiquement complexe, car nos valeurs sont multiples (Morin, 1990). La nécessité de repenser l'éthique se révèle comme essentiel dans la science car les résultats de nos actions sont imprévisibles. Pourtant, pour que les questions éthiques commencent à attirer d'avantage l'attention des chercheurs en ADL, il a fallu attendre le début du 21^e siècle, soit un demi-siècle après que le questionnement éthique est entré dans les autres recherches sociales appliquées. D'une part, ce retard peut s'expliquer par le fait que jusque dans les années 90, les recherches en ADL ont été majoritairement de type quantitatif, c'est-à-dire qu'elles ne soulevaient pas trop de questions éthiques, surtout si on les compare avec le questionnement éthique qui apparaît dans les recherches qualitatives. Par ailleurs, les questions éthiques en ADL ont été, et le sont encore, en comparaison avec celles de la médecine ou de la politique, moins complexes. Désormais, il est possible de constater une hausse importante du nombre de recherches qualitatives, d'études de cas ou d'études ethnographiques, qui s'inscrivent dans le paradigme social de la recherche en ADL, tel que le poststructuralisme (Norton-Peirce, 1995 ; Pavlenko, Blackledge, 2004) ou la théorie socio-culturelle (Lantolf, Pavlenko, 1995). Ce développement au sein de la discipline a apporté de nouveaux défis et responsabilités pour les chercheurs, ce qui a déclenché la rédaction des premiers textes entièrement consacrés à l'éthique en ADL (Ortega, 2005 ; Kubanyiova, 2008). Dès lors, un certain nombre de travaux sur le sujet a été publié (De Costa, 2014 ; Duff, Abdi, 2016).

1. Qu'entend-on par « recherche éthique en acquisition d'une deuxième langue » ?

Nos définitions de l'éthique sont façonnées par nos croyances culturelles, personnelles et sociétales. Ainsi, un travail de clarification conceptuelle s'impose avant d'entrer dans le vif de l'analyse. Qu'entend-on par « recherche éthique en ADL » ? Pour qu'une recherche en ADL soit éthique, il est nécessaire que certains principes soient adoptés par le chercheur et qu'il les applique à tout moment de la recherche, c'est-à-dire avant, au cours et une fois la recherche terminée. Les trois principes qui s'imposent comme essentiels sont celui de la bienfaisance, celui de la non-malveillance et celui du bénéfice.

Le premier principe, la bienfaisance, se réfère à l'exigence de respecter les droits des participants à la recherche dans toute ses étapes. Respecter leurs droits signifie tout d'abord de protéger les droits garantis dans les documents mondialement reconnus, tels que la Déclaration universelle des droits de l'homme ou la Convention relative aux droits de l'enfant. De plus, tout chercheur est censé respecter des conventions, règlements et lois qui sont en vigueur dans le(s) pays et institution(s) concernés par la recherche.

La mise en place du deuxième principe, celui de la non-malveillance, consiste à éviter l'exploitation des participants et de ne pas les blesser au sens physique, émotionnel et social (le stress, l'anxiété, la honte, la déception etc.). Notons cependant qu'il est très difficile de préciser, prédire et décrire ce qui peut nuire aux participants dans une recherche qualitative parce que cela peut surgir à tout moment de la recherche. Ainsi, les procédures éthiques entreprises avant le début d'une recherche semblent souvent inadéquates, ou du moins, insuffisamment adéquates, pour protéger les participants de la malveillance. Alors, Guillemin et Gillam (2004) introduisent la notion de la réflexivité du chercheur qui consiste à être capable de prendre conscience d'un moment éthiquement important et d'y réagir avec sagesse et humanisme. Voici comment Legault (2016) décrit la tâche d'un chercheur réflexif :

articuler plus clairement ses choix d'intervention en précisant les conséquences que son action entraînera chez les parties prenantes, en évaluant celles-ci, en cernant les conflits de jugements de valeurs impliqués, en déterminant concrètement son choix d'intervention en assurant, malgré la priorisation d'une valeur, la maximisation possible des autres en contexte.

Le troisième principe, celui du bénéfique, comprend deux dimensions, l'une sociale et l'autre personnelle. La première, souvent appelée la justice, désigne l'utilité sociale de la recherche et se réfère à sa valeur contributive à la société. Autrement dit, pour qu'une recherche soit juste, il serait nécessaire que le chercheur choisisse les participants selon le critère de pertinence, au lieu de convenance, qu'il prête attention aux groupes marginalisés de la société qu'il étudie et/ou qu'il s'engage en faveur des groupes d'apprenants de langue sous-représentés. Par ailleurs, pour qu'une recherche en ADL soit éthique, il serait nécessaire que le chercheur rende son travail visible non seulement aux autres chercheurs mais aussi aux enseignants de langue. Il serait souhaitable aussi que l'article soit suivi d'un autre type de travail qui mettrait en pratique les résultats. La mise en place de la deuxième dimension, la dimension personnelle, désigne la conception d'une recherche bénéfique aux participants. Qu'entend-on par le bénéfique que les participants pourraient en tirer ?

Comment faire pour qu'ils puissent en tirer profit ? Par exemple, on pourrait supposer que pour un participant appartenant à un groupe marginalisé de la société, tel un immigré, il serait gratifiant de lui permettre de raconter son histoire personnelle, d'entendre et faire entendre sa voix à un public plus large.

Outre le respect des principes mentionnés, pour qu'une recherche soit éthique, il est aussi nécessaire que le chercheur soit compétent et capable de concevoir sa recherche de manière fiable et valide du point de vue méthodologique (Rallis, Rossman, 2009). Pour faciliter la mise en œuvre de ces trois principes, la compétence du chercheur incluse, Rallis et Rossman (2009) ont proposé une liste de contrôle dont le respect assurerait le caractère éthique d'une recherche qualitative. Une telle proposition semble bien pratique et utile, mais en réalité, elle ne l'est pas parce que toute recherche est unique et la mise en œuvre de ces principes dépend de plusieurs facteurs. Parmi ces facteurs De Costa (2015) cite le paradigme méthodologique, la formation du chercheur, le domaine de recherche, la personnalité individuelle du chercheur et les macro et micro facteurs de la recherche menée. Alors, pour un chercheur qui s'inscrit dans le paradigme poststructuraliste, l'application de ces principes signifiera mettre en évidence, par exemple, le rôle du chercheur dans le contexte recherché. Par contre, la mise en œuvre de ces principes pour un chercheur positiviste se ferait plutôt dans le respect des procédures rigoureuses et bien établies en avance.

2. Approche prescriptive vs approche réflexive

La plupart des chercheurs de l'éthique en ADL s'inspire du travail fait par Guillemin et Gillam (2004). Elles, par contre, ont été inspirées par le travail de Komesaroff (1995) qui a indiqué la différence entre deux types de problèmes éthiques : de grands problèmes éthiques, tels que le clonage, et des problèmes éthiques quotidiens, comme les petits mensonges. Ainsi, Guillemin et Gillam (2004) distinguent deux dimensions de l'éthique en recherche qualitative : la dimension « macro-éthique » et la dimension « micro-éthique »¹. Selon eux, la dimension macro-éthique se réfère à l'éthique procédurale qui consiste à chercher le consentement d'un conseil d'examen institutionnel. Par contre, la micro-éthique, ou éthique en pratique, se réfère aux questions éthiques qui apparaissent lors de la recherche.

La mise en place de la dimension macro-éthique, qu'on appelle désormais l'éthique prescriptive, consiste en plusieurs activités entreprises en majorité au début de la recherche. Avant de démarrer la recherche sur le terrain, tout chercheur est censé obtenir le consentement d'un conseil d'examen institutionnel

qui confirme que la recherche a été conçue en accord avec les principes du code d'éthique procuré par le pays et/ou l'université concerné(e)s, de manière à ce que les institutions concernées par la recherche, par exemple l'université en tant que lieu de travail du chercheur et l'école en tant que lieu de recherche, soient protégées. Ensuite, si l'on s'engage dans une institution, par exemple dans une école, il est indispensable d'obtenir un consentement libre et éclairé de la part de son représentant légal, qui serait, dans ce cas-là, le directeur de l'école. Il devra, bien évidemment, délivrer une fiche informative sur la recherche. L'activité suivante consiste à demander le consentement libre et éclairé aux participants, ou un assentiment libre et éclairé du représentant légal des participants². Avant de le leur faire signer, il est obligatoire de leur expliquer les attentes du chercheur, aussi bien que leurs droits, par exemple, le droit de se retirer de la recherche à n'importe quel moment, sans aucune conséquence pour eux. Même si le déroulement de ces activités semble, à premier vue, assez simple, de nombreuses difficultés peuvent apparaître lors de cette première étape (Duff et Abdi, 2016).

Néanmoins, on peut se demander si les activités qui font partie de l'éthique prescriptive font partie du quotidien de tout chercheur en ADL. Selon Morin (2008) il est possible d'entendre « aujourd'hui encore des scientifiques présumés responsables répondre lorsqu'on les interroge sur la portée éthique de leurs recherches : « l'éthique, ce n'est pas mon affaire, il y a des comités pour cela ». Les résultats d'une méta-analyse effectuée par Thomas et Pettitt (2016) sur un échantillon de 259 études menées dans 35 pays ont révélés des résultats plutôt déplorables : le consentement libre et éclairé a été obtenu dans seulement 16.2% des recherches, dans 9.3% est mentionnée une forme de consentement, et 74.5% ne le mentionne pas du tout. Pourtant, ce grand pourcentage ne dénonce pas le caractère non-éthique de ces recherches. Par contre, il pourrait être dû à la structure traditionnelle des articles - IMRD (Introduction, Méthodologie, Résultats, Discussion), qui peut limiter le contenu que les chercheurs choisissent d'intégrer dans le texte (Canagarajah, Lee, 2014).

En plus des codes institutionnels ou nationaux qui servent à concevoir et mettre en place une recherche éthique, il existe plusieurs textes de recommandations publiés par différentes organisations professionnelles de linguistes (BAAL, 2006) qui servent de guide uniquement pour les chercheurs en linguistique appliquée.

Cependant, nous prétendons, comme les autres auteurs, que la mise en place de l'éthique prescriptive ne garantit pas le caractère éthique d'une recherche. Or, appliquer les règles issues de différents codes ne suffit pas au chercheur pour dormir sur ses deux oreilles. D'une part, parce que l'éthique prescriptive « ne tient pas compte du caractère situationnel de l'éthique et des complexités

de l'interaction humaine dans le processus de la recherche » (Lee, 2011 : 48). Par exemple, le conseil d'examen institutionnel ne peut pas venir en aide dans le cas où le chercheur rencontre une situation *difficile* sur le terrain. Le respect des activités prescrites par l'éthique prescriptive « ne peut pas garantir une pratique éthique de la recherche, car elle néglige les conséquences de nos choix sur les individus particuliers » (Kubanyiova, 2008 : 511). Alors, la question suivante posée par Guillemin et Gillam (2004) semble tout à fait pertinente : Est-ce que ma réaction à *un moment éthiquement important*³ serait plus éthique si j'avais entrepris la procédure prescrite par le comité et par les règlements ? De plus, l'éthique prescriptive « peut facilement devenir un peu plus qu'une partie de la bureaucratie inutile » (Kubanyiova, 2008 : 503), ce que Hammerslay (2000) appelle « l'éthicisme ».

Contrairement à la macro-éthique, la micro-éthique, désormais appelée l'éthique réflexive, se réfère à la prise des décisions circonstanciées, et ainsi demande une réflexion de la part du chercheur et se réfère également à son agir éthique guidé par les principes mentionnés auparavant. Dans ce sens, l'éthique réflexive invite à la réflexion et à la réaction, souvent immédiate, à une situation rencontrée sur le terrain. Selon Legault (2016), au lieu de poser la question de la conformité de l'action proposée avec une norme cherchant à savoir si l'on est obligé d'accomplir cette action, le chercheur devrait se demander si l'action envisagée est la « meilleure action » à poser dans ce contexte. Ainsi, afin de pouvoir agir, il est nécessaire que le chercheur développe une capacité à reconnaître des « situations difficiles, souvent subtiles et généralement imprévisibles qui surgissent dans la pratique de la recherche » (Guillemin, Gillam, 2004 : 262). Il s'agit « des moments éthiquement significatifs » (Guillemin et Gillam, 2004) que De Costa (2014) appelle « des points de pression éthique ». Comme il n'y a jamais de vrai ou de faux, qui sont des valeurs subjectives et propres à chacun, les chercheurs doivent apprendre à évaluer de façon critique et réfléchie les risques inhérents à toute décision et à agir de manière responsable, en prenant en considération l'importance des valeurs humanistes universelles et la responsabilité personnelle et sociale.

Selon Kubanyiova (2008), pour que l'éthique réflexive soit mise en place, il est obligatoire que le chercheur adopte deux approches de conduite : celle de l'éthique de protection des participants et celle de l'éthique de la vertu. L'éthique de protection des participants consiste à reconnaître des moments éthiquement significatifs et à prendre soin des participants en considérant le contexte de la recherche et ses conséquences possibles. Appliquer le principe de l'éthique de la vertu désigne la prise de décisions judicieuses. Par exemple, de la part du chercheur il n'est pas très pertinent de donner un consentement libre et éclairé à une personne

analphabète. Par conséquent, un chercheur réflexif devra en être conscient et lui procurer une explication à l'oral. Evidemment, les moments éthiquement significatifs demandent de la part du chercheur de s'engager dans un raisonnement moral complexe et subtil à plusieurs niveaux. Tout d'abord, par le biais de l'intuition, il doit se rendre compte d'une situation éthiquement importante, et ensuite agir selon les principes éthiques. Dans le même sillon, Legault (2016) propose un modèle de délibération éthique en tant qu'outil réflexif d'aide à la décision : « l'analyse des conséquences de la décision, l'évaluation de celles-ci permettant d'articuler le conflit de valeurs à résoudre, la pondération finale déterminant le choix final et, grâce à ce processus, l'exposition dans un dialogue avec les parties prenantes des raisons qui justifient la décision en contexte (p. 15) ».

3. Réflexions et mise en œuvre des décisions éthiques - exemple d'une étude de cas

Dans la deuxième partie de cet article, nous illustrons la problématique évoquée à partir des exemples issus d'une étude qualitative menée dans le contexte multilingue d'une école internationale dans un cours du français langue étrangère⁴ (Lujčić, 2017). On présente plusieurs questionnements éthiques nés au moment de la conception et de la rédaction du cadre de recherche, au cours de sa réalisation et après cette dernière, ainsi que le processus de la réflexion du chercheur autour de moments éthiquement importants et la mise en œuvre de ses décisions.

a. Concevoir et rédiger un cadre de recherche éthique

Pour que la recherche soit éthique, il a été nécessaire de concevoir un cadre de recherche solide et crédible du point de vue méthodologique car « une connaissance qui n'est pas solide méthodologiquement ne peut pas être utile » (Ortega, 2005 : 428). Etant donné que la recherche était de type qualitatif, il a été obligatoire de prévoir deux types de triangulation, celle des données et celle des interprétations.

Pour mettre en place la triangulation des données, on a dû prévoir plusieurs sources de données. Ainsi, une des décisions prises avant la recherche portait sur le choix des instruments. Les instruments choisis devaient répondre à deux exigences : leur adéquation aux objectifs de la recherche et leur volume raisonné du point de vue du temps nécessaire pour les mettre en place. En satisfaisant cette deuxième exigence, le chercheur montre son respect pour le temps que les participants investissent dans la recherche car, comme Holliday (2015) l'indique, « les gens auront très probablement des choses beaucoup plus importantes à faire et à penser que de prendre part à vos recherches ».

Pour pouvoir fournir plusieurs interprétations des données recueillies et analysées, et assurer de cette manière la crédibilité de la recherche, on a décidé de faire lire nos interprétations par plusieurs personnes concernées par celle-ci. A part le tuteur, qui est le meilleur ami critique des jeunes chercheurs, on a fait lire certains chapitres par d'autres personnes : la coordinatrice du programme au sein duquel la recherche a eu lieu, qui a assuré la véracité du chapitre dédié à la description du programme, l'enseignante de français qui a confirmé le caractère exact du texte dont la source des données était sa propre interview, et, finalement, l'enseignante du primaire qui a pu réviser les détails issus des biographies langagières des élèves participant à la recherche.

Evidemment, un de nos buts était d'accorder plus de pouvoir aux personnes de la communauté étudiée. Autrement dit, nous voulions la rendre active et concevoir la recherche de manière à ce que les participants prennent la place de l'acteur social ou de co-chercheur, plutôt que celle de l'objet (Christensen, Prout, 2002 ; Maguire, 2005 ; Pinter, 2014). Pourtant, plusieurs questions relatives à la problématique du pouvoir ont été soulevées avant et pendant la recherche. Pour n'en mentionner que quelques-unes : Quel pouvoir accorder aux participants pour ne pas trop les charger ? Comment leur attribuer plus de pouvoir ? Que faire s'ils refusent ce pouvoir ? Pinter (2014) évoque encore une question : à qui appartiennent les droits d'auteur d'un tel article, au chercheur ou aux participants ? Dans notre recherche, on a décidé d'accorder plus de pouvoir aux élèves lors du deuxième entretien qui a servi de vérification des conclusions préliminaires. On a partagé avec eux les conclusions sous forme de questions et on leur a demandé de les commenter afin d'arriver à des conclusions plus valides. On a voulu leur fournir les conclusions de la recherche sous forme écrite pour qu'ils puissent les lire et noter leurs commentaires mais nous ne l'avons pas fait car plusieurs difficultés envisageables ont surgi : les conclusions ont été écrites en croate, ce qui n'était pas une langue suffisamment maîtrisée par tous les participants, et le discours était trop scientifique mais nous craignons de le simplifier pour ne pas perdre le sens du texte original.

Au moment de la conception du cadre de la recherche, il était également nécessaire de décider du temps prévu pour la collecte des données sur le terrain. C'est un sujet sur lequel la position des chercheurs varie. De Coste (2014), par exemple, conseille d'éviter une stratégie « guerre-éclair », c'est-à-dire le travail sur le terrain très court et intense, tandis que Rallis et Rossman (2009) suggèrent deux approches possibles de la collecte de données : soit longue et douce soit courte et intense. On était bien conscients que les deux positions avaient leurs avantages et désavantages. En évitant la « guerre-éclair », le chercheur envoie aux participants le message qu'il n'est pas là que pour les utiliser et aller au plus vite se recacher

dans sa grotte de chercheur. De cette manière, il leur montre son respect et sa gratitude. D'autre part, passer plus de temps sur le terrain permet au chercheur d'obtenir une image plus holistique du lieu et des processus qui se déroulent dans le contexte recherché. Par contre, plus de temps sur le terrain signifie souvent un risque de surcharge de travail des participants. De plus, l'écoulement du temps peut influencer les résultats de la recherche. Pour réconcilier les deux points évoqués, nous étions d'avis qu'il serait prudent d'impliquer l'enseignante de français dans cet aspect de la conception du cadre de la recherche et lui demander combien de temps elle pouvait accorder à la recherche afin d'éviter la surcharge car elle incombaît la plus grande responsabilité - elle organisait, réalisait et enregistrerait des cours. De fait, le nombre d'interventions dans des cours a été envisagé en accord avec l'enseignante. Toutefois, lors de la soutenance du sujet de la thèse, ce qui a dû précéder la recherche, le comité a décidé d'augmenter le nombre d'interventions dans des cours et ainsi de prolonger la durée de la recherche. Aussi, même si le chercheur voulait démarrer la recherche dès la rentrée, nous n'avons commencé qu'au mois de novembre pour respecter la demande faite par l'enseignante.

Tout au long de la collecte des données, le chercheur ne pressait pas l'enseignante, même si la réalisation des activités ne répondait pas strictement aux délais anticipés. On était conscients que la majorité des recherches qualitatives, surtout ethnographiques, se déroulaient de manière dynamique, et qu'il était impossible de prévoir toutes les activités scolaires qui sont apparues au cours de la recherche (l'excursion scolaire, les préparations pour la fête de Noël et pour la fête de la Francophonie etc.). Finalement, au lieu de trois mois, la recherche en a duré six. Rester flexible et respecter le temps et l'espace des participants importaient plus que respecter le cadre de recherche.

Avant de démarrer la recherche, on a dû décider la rémunération des participants pour leur montrer notre reconnaissance et notre gratitude pour avoir accepté de participer à la recherche. Cet aspect de la recherche est très rarement mentionné dans la littérature, alors que dans toutes les relations interpersonnelles un geste de reconnaissance est important pour montrer l'appréciation de la personne comme un être qui mérite le respect. Ganassin et Holmes (2013) suggèrent de proposer et d'organiser une activité de rémunération, telle que la visite d'une galerie d'art. Nous, on a décidé d'aller ensemble se régaler dans une pâtisserie française. De cette manière, nous les avons remerciés pour leur temps et leur collaboration dans la recherche d'une façon éthique et appropriée.

Siskin (1994) signale un autre problème éthique qui est très présent dans les recherches de type qualitatif, surtout dans les recherches ethnographiques où le chercheur passe beaucoup de temps avec ses participants, et c'est le problème de

« séduction et abandon ». Au début et pendant la recherche le chercheur « séduit » ses participants de manière à ce qu'ils se croient importants pour lui. Une fois la recherche finie, il les abandonne. Comment faire pour qu'ils ne se sentent pas abandonnés ? Faut-il rester en contact avec eux, et si oui, comment procéder, si non, comment le faire avec soin ? Dans notre recherche, les relations entre le chercheur et les participants étaient déjà personnelles avant que la recherche débute - à l'époque le chercheur était l'enseignant de ces participants, et l'enseignante impliquée était la collègue du chercheur. Alors, le chercheur a maintenu ce type de relation au cours de la recherche mais aussi une fois celle-ci terminée. Même si la discussion scientifique sur les relations avec les participants, plus ou moins personnelles, semble loin d'être résolue, décider de ces relations au moment de la conception du cadre de la recherche et en informer le lecteur semble un sine qua non de toute recherche éthique en ADL.

Un autre aspect éthique qui nécessitait une réflexion au moment de la conception du cadre de la recherche, c'était le rôle du chercheur. Nous, en tant que chercheurs, et surtout ceux parmi nous impliqués dans les recherches qualitatives, nous sommes bien conscients de notre impact sur la recherche. Il faut l'admettre. La conception de notre recherche et l'interprétation des données dépeignent notre identité, c'est-à-dire nos valeurs, nos constructions, nos expériences, nos positions. Si je raconte la vie de mes participants, c'est que je raconte la mienne parce que je mène des recherches sur des sujets que je trouve importants pour moi-même, pour mon identité et pour mes positions. Ainsi, pour que le lecteur puisse mieux comprendre l'interprétation des données faite par le chercheur, il est important qu'il connaisse l'histoire personnelle du chercheur, ses relations avec les langues et les communautés, ses rôles et ses implications dans la recherche, aussi bien que sa relation avec le phénomène étudié. Autrement dit, il faudrait procurer au lecteur une vignette (Creese, Blackledge, 2015), c'est-à-dire la biographie du chercheur, comme un outil méthodologique, un méta-commentaire qui rend la lecture plus claire, mais aussi qui prouve la réflexivité et les bonnes intentions.

Une des questions éthiques propres aux recherches menées dans les contextes multilingues est de savoir « Quelle(s) langue(s) utiliser lors de la communication avec les participants à la recherche ? ». La première fois que cette question s'est avérée comme importante, c'était déjà au moment de la préparation des consentements libres et éclairés pour des parents - en quelle(s) langue(s) les rédiger ? En anglais, langue officielle de l'école ? Et si les parents ne maîtrisaient pas l'anglais ? Dans une langue maîtrisée par les parents ? Et si le chercheur ne maîtrisait pas cette langue ? Et comment connaître les langues que les parents maîtrisent ? Demander au conseiller pédagogique ? Est-ce une question trop personnelle ? Ethique ? Dans

notre cas, on a procédé de manière suivante : on a rédigé deux consentements, un en anglais, et un deuxième en croate, parce que tous les parents, ou au moins un des parents maîtrisaient une de ces deux langues. La source de cette information était le chercheur lui-même parce qu'il connaissait les parents puisqu'il était, à l'époque, l'enseignant de français des participants à cette recherche. Evidemment, le fait que le chercheur était personnellement impliqué s'est révélé cette fois-ci comme une solution plutôt qu'un problème. La deuxième fois qu'on a dû décider du choix de langue, c'était au moment de la rédaction des questions pour l'entretien avec les élèves : fallait-il choisir l'anglais, langue officielle que maîtrisaient mieux les élèves que le chercheur, ou bien le croate, langue maternelle du chercheur et d'une partie des élèves ? Nous avons, bien évidemment, rédigé les questions dans les deux langues et sur place on leur a proposé de choisir la langue. Lors de l'entretien, une élève, dont la langue maternelle est le croate, a proposé au chercheur de choisir la langue qui lui plaisait le plus parce que pour elle c'était égal. Cela a énormément influencé les relations de pouvoir dans la recherche : le chercheur leur a permis de prendre la place de celui qui possède plus de pouvoir parce que dans le contexte dans lequel la recherche a été entreprise, du point de vue linguistique, les élèves possédaient plus de pouvoir que le chercheur.

Une fois la langue choisie, un autre questionnement est apparu - comment choisir la terminologie utilisée lors des entretiens ? Un chercheur réflexif est conscient que par le biais de la terminologie il démontre sa position théorique et sa position idéologique. Par exemple, le choix du terme « le parler bilingue », au lieu du « code switching » informe le lecteur sur la position prise de l'auteur. Pourtant, quelle terminologie était la plus prudente d'utiliser lors des entretiens - celle qui est la plus transparente, ce qui était dans notre exemple « le code switching » ou celle qui reflète la position du chercheur, ce qui était dans notre cas « le parler bilingue ». Ce dilemme s'est avéré comme éthique car l'entretien avec le chercheur, qui est perçu comme une source de savoir, peut influencer les représentations des participants et de cette manière influencer leur comportement ce qui peut être en concordance, ou non, avec l'idéologie de l'espace dans lequel la recherche est entreprise. Finalement, on a utilisé le terme « le code switching » pour être plus clair.

b. Agir éthique au début de la mise en place de la recherche

Une des premières actions éthiques entreprises au début de la recherche sur le terrain, était la présentation de l'idée de la recherche au(x) représentant(s) légal(aux) de la communauté dans laquelle nous voulions la mettre en place. Au

lieu d'envoyer une lettre d'introduction au directeur de l'école, nous lui avons rendu visite. Lors de cette rencontre, nous nous sommes positionnée en tant que ressource, comme quelqu'un qui pouvait leur proposer quelque chose afin d'éviter le sentiment chez les participants d'être seulement exploités. Alors, nous leur avons proposé de leur présenter les résultats de la recherche une fois celle-ci publiée.

Ensuite, il a été nécessaire de solliciter les assentiments libres et éclairés de la part des représentants légaux des participants. Il fallait les informer sur les objectifs et la procédure de la recherche et leur expliquer que le consentement était volontaire et qu'ils pouvaient se retirer à tout moment sans aucune conséquence. Même si cette étape de la recherche semble assez simple, en réalité, elle ne l'est souvent pas. Tout d'abord, pour récupérer les fiches distribuées aux élèves, cela prend du temps. Il est possible de contacter leurs représentants légaux par courriel pour les rappeler, mais cet acte peut être envisagé comme un acte d'entrave à leur espace privé et personnel. Alors, il serait recommandé, au lieu de distribuer aux élèves des feuilles à faire signer par leurs parents, d'organiser une réunion avec les parents, pour s'y présenter, présenter la recherche et leur demander la permission. Toutefois, une autre « difficulté » peut surgir : que faire si un des parents refuse que son enfant prenne part à la recherche mais que son enfant le veut absolument ? Une des solutions serait de, en accord avec ses parents, le faire participer mais à l'issue de la recherche retirer ses données.

Une des exigences éthiques, est de préserver la confidentialité des participants. Protéger l'identité des participants dans la recherche est un sine qua non. Un pseudonyme est l'outil le plus simple qui « garantit » leur anonymat. De plus, si quelqu'un veut (re)connaître l'identité de la personne cachée derrière son pseudonyme, c'est très simple à faire, surtout pour leurs enseignants. Ainsi, même si le chercheur promet aux élèves et à leurs parents au début de la recherche que la participation n'aura pas d'influence sur les notes dans la matière scolaire concernée, il est tout de même possible que l'enseignante lise la recherche et adapte son comportement selon les commentaires des élèves lus. Outre l'anonymat des personnes, on peut questionner la nécessité de préserver l'anonymat de l'école où la recherche se déroulait. D'une part, si on veut que le lecteur comprenne bien le contexte de la recherche, il est nécessaire que le contexte soit présenté en détails. Cependant, les détails révèlent l'identité de l'école. Et même si on décide de ne pas mentionner le nom de l'école, il serait difficile, voire impossible, en même temps, de masquer et démasquer son identité. C'est une des décisions éthiques qui ne sont pas résolubles, mais le chercheur doit en être conscient. Finalement, préserver la confidentialité des participants implique de s'assurer d'avoir un espace privé pour les entretiens. Néanmoins, dans notre cas, il était possible de les laisser choisir s'ils voulaient participer aux entretiens seuls ou à deux si cela les rassurait.

Comme mentionné dans l'introduction, mener une recherche éthique ne signifie pas seulement tenir compte de l'éthique prescriptive mais demande aussi de la part du chercheur d'être prêt à saisir un moment éthiquement significatif et de savoir comment y réagir avec soin et efficacité. Les procédures prescriptives ne peuvent pas préparer le chercheur à toutes les situations qui peuvent surgir lors de la recherche, et il n'est pas possible de rédiger tous les protocoles qui aideraient à résoudre tous les problèmes soulevés. Parmi plusieurs moments éthiquement significatifs apparus lors de cette recherche, il paraît nécessaire d'en mentionner deux. Premièrement, l'analyse des cours se faisait au fur et au mesure de la recherche : une fois un cours enregistré, l'enseignante l'envoyait au chercheur pour qu'il puisse l'analyser. A un moment donné, le chercheur a ressenti de la culpabilité, il s'est senti comme un intrus, un voyeur qui observait et examinait minutieusement ses participants derrière une double fenêtre - il les voit, eux, ne le voient pas. Ce sentiment est apparu parce que les élèves, au début de chaque cours, saluaient le chercheur, comme s'il était là. Alors, pour remédier à ce sentiment, on a enregistré quelques vidéos pour leur dire bonjour, pour les encourager et les remercier de leur participation. Et ils ont beaucoup apprécié ce geste. Le deuxième moment éthiquement significatif est apparu lors du second entretien : un élève a refusé de regarder l'enregistrement pour observer et expliquer certains aspects de son comportement. Il l'a refusé, étant très vexé, en disant qu'il avait trop honte. On aurait pu insister sur le visionnement de l'enregistrement, mais on ne l'a pas fait car on s'est rendu compte que c'était toujours prioritaire d'éviter la malveillance, c'est-à-dire d'éviter de provoquer de l'anxiété ou du stress.

c. Quelques réflexions éthiques apparues après la recherche

Au moment de la rédaction du texte de la recherche, il était difficile de décider où inclure les aspects éthiques de la recherche et comment les représenter parce que la structure traditionnelle IMRD n'était pas assez flexible. Finalement, pour ne pas les exclure de la recherche, on a rajouté un chapitre, court mais important, consacré entièrement au questionnement éthique.

Notre deuxième questionnement éthique apparu après la recherche était relatif à la publication et à la présentation des résultats de la recherche. Pour que ces activités soient éthiques il faudrait les envisager de manière à ce que notre travail touche un public très large regroupant un maximum de personnes concernées par la problématique. De cette manière aussi on honorerait les participants et les remercierait d'avoir permis au chercheur de faire partie de leur quotidien. Pourtant, plusieurs questions ont été soulevées : Comment rendre les résultats visibles non

seulement aux autres collègues mais aussi aux enseignants de langue ? Où présenter les résultats ? Comment choisir une conférence ou un journal, selon quels critères ? En quelle(s) langue(s) présenter les résultats de travail ? A combien de reprises les présenter ? Et finalement, quel type de travail envisager pour mettre en avant d'une manière pratique les résultats obtenus ?

Conclusion

La métaréflexion sur l'éthique dans les recherches en ADL est en plein essor mais encore peu développée. Partant de ce constat, nos objectifs étaient de faire un état de lieux des métaréflexions sur la problématique de l'éthique dans les recherches en ADL, d'indiquer quels étaient les questionnements éthiques concrets rencontrés lors d'une précédente recherche et de présenter et argumenter les décisions éthiques prises lors de leur rencontre. Au lieu d'essayer de déterminer une théorie éthique unique et complète qui répondrait à *toutes* les questions qui peuvent surgir lors d'une recherche, il nous semblait plus important de dévoiler et d'indiquer plusieurs interrogations éthiques et, de cette manière, contribuer au débat et, par conséquent, au développement de cet aspect de la recherche en ADL.

Notre recherche a affirmé que l'agir du chercheur fondé uniquement sur la base de l'éthique prescriptive, est une condition préalable à toute recherche mais qu'il n'est pas suffisant pour garantir le caractère éthique d'une recherche. En effet, mettre en place l'éthique prescriptive peut protéger en partie les trois principes éthiques (la bienfaisance, la non-malveillance et le bénéfique) mais cela n'offre pas un guidage assez concret dans des situations où on se rend compte des moments éthiquement significatifs. Alors, on a mis en évidence la nécessité de souligner l'importance du développement des compétences du chercheur en éthique réflexive. Un chercheur réflexif devrait être capable de rédiger un cadre de recherche qui démontrerait sa considération envers les droits de ses participants, leurs biographies, leur temps personnel, et devrait également être capable de réagir avec compétence, sagesse et humanisme à tout moment de la recherche.

Reconnaissant que les idées présentées dans cet article sont influencées par les positions personnelles de l'auteur et limitées par le contexte spécifique de la recherche, il est nécessaire d'indiquer que cet article ne doit pas se lire comme une morale, mais plutôt comme un texte de référence et un travail qui incitera, et invitera, les chercheurs, surtout jeunes chercheurs, à la réflexion sur les questions éthiques pertinentes dans notre champ de recherche.

Bibliographie

- Canagarajah, S., Lee, E. 2014. Negotiating Alternative Discourses in Academic Writing and Publishing: Risks with Hybridity. In: Thesen, L. et Cooper, L., *Risk in Academic Writing: Postgraduate Students, their Teachers and the Making of Knowledge*. Multilingual Matters: Clevedon.
- Corder, S. P. 1967. « The Significance of Learners' Errors ». *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, n°5, p.161-170.
- Creese, A., Blackledge, A. 2015. Researching Bilingual and Multilingual Education Multilingually: A Linguistic Ethnographic Approach. In: Wright, W. E., Boun, S., Garcia, O. *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education*, p. 127-144.
- Christensen, P., Prout, A. 2002. « Working with ethical symmetry in social research with children ». *Childhood*, 9(4), p.477-497.
- De Costa, P. I. 2014. « Making Ethical Decisions in an Ethnographic Study ». *Tesol Quarterly*, 48(2), p.413-422.
- De Costa, P. I. 2015. Ethics and Applied Linguistics Research. In: Paltridge, B., Phakiti, A. (eds.). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*, p.245-257. Bloomsbury: London.
- Duff, P., Abdi, K. 2016. Negotiating ethical research engagements in multilingual ethnographic studies in education: Narratives from the field. In: P. De Costa (eds.), *Ethics in applied linguistics research: Language researcher narratives*. New York, NY: Routledge.
- Ganassin, S., Holmes, P. 2013. « Multilingual research practices in community research : The case of migrant/refugee women in North East England ». *International Journal of Applied Linguistics*, n° 23(3), p.342-356.
- Gosselin, G. 1987. « La science selon Edgar Morin et la désacralisation de la raison ». *Cahiers Internationaux de la Sociologie*, Nouvelle série, Vol. 83, *Les Théories revisitées*, p. 377-392.
- Guillemin, M., Gillam, L. 2004. « Ethics, Reflexivity, and Ethically Important Moments ». *Research. Qualitative Inquiry*, 10(2), p. 261-280.
- Hammersley, M. 2000. *Taking sides in social research*. London: Routledge.
- Herbert, W. S., Shohamy, E. 1989. *Second Language Research Methods*. Oxford University Press.
- Holliday, A. 2015. Qualitative research and analysis. In: Paltridge, B. et Phakiti, A. (eds). *Research methods in applied linguistics: A practical resource*, p. 49-62. Bloomsbury: London.
- Komesaroff, P. 1995. (eds). *Troubled Bodies: Critical Perspective of Postmodernism. Medical Ethics, and the Body*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Kubanyiova, M. 2008. « Rethinking research ethics in contemporary applied linguistics : The tension between macroethical and microethical perspectives in situated research ». *Modern Language Journal*, n° 92, p. 503-518.
- Lee, E. 2011. « Ethical issues in addressing inequity in/through ESL research ». *TESL Canada Journal*, n° 28(5), 31-52.
- Lujčić, R. 2017. *Utjecaj višejezičnog pristupa na sudjelovanje višejezičnih učenika u nastavi trećeg jezika*. Unpublished doctoral thesis.
- Lantolf, J., Pavlenko, A. 1995. « Sociocultural Theory and Second Language Acquisition ». *Annual Review of Applied Linguistics*, n° 15, p.108-124.
- Legault, G. 2016. « La délibération éthique au cœur de l'éthique appliquée ». *Revue française d'éthique appliquée*, n° 1(1), p. 37-44. [En ligne]: <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-ethique-appliquee-2016-1-page-37.htm>. [consulté le 10 mai 2019].
- Maguire, M. H. 2005. What if You Talked to Me? I Could Be Interesting! Ethical Research Considerations in Engaging with Bilingual / Multilingual Child Participants in Human Inquiry. Forum: Qualitative Social Research, 6(1). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/530/1148#gref> [consulté le 10 mai 2019].

- Morin, E. 1990. *Science avec conscience*. Paris: Seuil.
- Norton-Peirce, B. 1995. « Social Identity, Investment, and Language Learning ». *TESOL Quarterly*, 29(1), p. 9-31.
- Ortega, L. 2005. « For what and for whom is our research? The ethical as transformative lens in instructed SLA ». *Modern Language Journal*, 89(3), p.427-443.
- Pavlenko, A., Blackledge, A. 2004. (eds). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pinter, A. 2014. « Child Participant Roles in Applied Linguistics Research ». *Applied Linguistics* 35(2), p.168-183.
- Rallis, S., Rossman, G. 2009. Ethics and trustworthiness. In: J. Heigham et R. A. Croker (eds). *Qualitative research in applied linguistics*. London: Palgrave Macmillan, p.263-287.
- Siskin, L. 1994. *Seduction and desertion: Implicit promises in qualitative research*. Unpublished remarks delivered at the Spencer Hall Conference on teacher Development, London, Ontario, Canada.
- Thomas, M., Pettitt. 2016. « Informed consent in research on second language acquisition ». *Second Language Research*, n° 33(2), p. 271-288.
- Tarone, E. E., Gass, S. M., Cohen, A. D. (eds.). 1994. *Research methodology in second language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- The British Association for Applied Linguistics. 2006. *Recommendations on Good Practice in Applied Linguistics* [En ligne]: https://baalweb.files.wordpress.com/2017/08/goodpractice_full.pdf [consulté le 10 mai 2019].

Notes

1. Lagault (2016) fait la distinction entre l'éthique normative et l'éthique évaluative.
2. En Croatie, un consentement est demandé pour les participants âgés 16 ou plus ans, et l'assentiment pour les participants qui ont moins de 16 ans.
3. Legault (2016) le dénomme le moment moral ou le moment éthique.
4. Les exemples utilisés pour illustrer la problématique relevée dans cet article sont issus de la thèse de doctorat de l'auteur.

Synergies Europe n° 14 / 2019



Annexes



Profils des contributeurs

• Coordinatrices scientifiques •

Sophie Aubin, ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence en Espagne (1988-2008), est Docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (1996, France). Professeur depuis 2008 à l'Université de Valence (Espagne) de langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et de didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont particulièrement axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013, sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

Jana Bírová est maître de conférences habilité à diriger des recherches (Université Ss. Cyril et Méthode à Trnava), ancienne directrice de l'école doctorale *Langues et cultures romanes*, Présidente des enseignants slovaques de français. Elle consacre sa vie professionnelle à la didactique des langues, à la didactique du plurilinguisme en accentuant le français langue étrangère. Ses axes professionnels témoignent de l'intérêt porté aux pratiques, démarches et méthodologies particulières utilisées dans l'enseignement des compétences, aptitudes et à leur efficacité dans le cours. Elle est l'auteur de plusieurs manuels de FLE et de 4 monographies dont une est éditée en France (2011) ; une autre en Allemagne (2018).

• Auteurs des articles •

Dhurata Hoxha est Professeure à l'Université « Luigj Gurakuqi » Shkoder, Albanie, depuis 1991. Docteur en Didactique de FLE, Maître de conférences en Science du langage et coordinatrice du Master « Formation de futurs enseignants de français ». Auteure de plusieurs articles dans des revues scientifiques et communications dans des conférences internationales en Albanie et à l'étranger. Ses centres d'intérêt et de recherches concernent l'interculturel, la pédagogie du projet, la pratique artistique en classe de Fle, et récemment les questions de la variation dans l'enseignement/apprentissage du français en vue d'optimiser cet enseignement. Chevalier des Palmes Académiques en 2006.

Teresa Maria Wlosowicz a fait son doctorat en co-tutelle à l'Université de Silésie et à l'Université de Strasbourg en 2009, intitulé : « Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue : une approche cognitivo-pragmatique ». Elle prépare actuellement son habilitation intitulée : « The Interface Between Grammar and the Mental Lexicon in Multilingualism ». Elle enseigne maintenant à l'Université WSB à Dabrowa Gornicza, Pologne. Ses principaux axes de recherche sont le plurilinguisme, l'acquisition et le traitement des langues, la psycholinguistique, l'anglais des affaires, la traductologie et les aspects culturels de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Carlos Martinez est, depuis 2004, professeur Titulaire de français à l'École Officielle de Langues (EO) de Valence (Espagne) et professeur associé de langue et littérature françaises à l'Universitat de València. Dans les années 2000-2003, il a été traducteur de poésie pour la maison d'édition Alfons el Magnànim de la Diputaci6n de Valence et Traducteur de sous-titre pour Subtitula'm (Valence). Doctorant de l'Universitat de València (Espagne), département de Philologie française et italienne, il poursuit ses recherches en littérature, théâtre et culture françaises et participe à divers colloques dans ces domaines.

Après des études d'histoire à l'Université de Strasbourg, **François Schmitt** complète sa formation en français langue étrangère à l'Université Stendhal de Grenoble. En 2014, il soutient sa thèse en études culturelles européennes à l'Université Matej Bel de Banská Bystrica (Slovaquie) où il est actuellement en poste au département des Études romanes de la Faculté des Lettres. Dans le cadre de ses travaux de recherche, il se consacre à la comparaison interculturelle et à la didactique des cultures en français langue étrangère.

Teutë Blakqori est Docteur en Sciences du langage de l'Université Paris VIII et enseignant-chercheur à l'Université de Prishtina, Kosovo, depuis 2014, Faculté de philologie, Département de la Langue et Littérature Françaises, en tant que chargée « de travaux dirigés en français » (Phonétique, Morphologie, Morphosyntaxe, Syntaxe, Introduction à la Traduction et Lexicologie Française et Français langue étrangère pour tout niveau). Depuis 2014, elle est membre et contributrice du projet 'Langues et Grammaires en Ile de France': projet coordonné par l'Université Paris-8/ CNRS, et soutenu par la MSH PN (Maison des Sciences de l'Homme-Paris Nord). Elle est auteure de plusieurs articles en albanais et en français parus dans des revues à visibilité (inter)nationale. Ses travaux se situent dans le domaine de la linguistique contrastive à des fins pédagogiques, académiques et de recherche.

Bade Bajrami est Professeure associée chargée des cours de Morphologie, Morphosyntaxe, Syntaxe, Lexicologie Française, Didactique du Lexique et Traduction au Département de français de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina, Kosovo. Actuellement, co-représentante de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF) pour l'Europe Centrale et Orientale, Mme Bajrami est également membre du Conseil de la Faculté et des doctorants de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina depuis 2012. Ses recherches portent sur la lexicologie et la linguistique contrastive entre le français et l'albanais. Auteure d'un livre sur les locutions phraséologiques en français et en albanais, d'articles parus en albanais et en français dans diverses revues (*Seminari Nderkombëtar për Gjuhën dhe Letërsinë Shqipe, Filologji*) dans la région ainsi que dans *Cahiers d'histoire culturelle*, « Voyage de mots de la France au Kosovo nr 28.

Valbona Gashi-Berisha est Professeure associée chargée des cours de Littérature française et comparée. Elle assure également des cours de FLE au Département de français de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina, Kosovo. Responsable du Département de la langue et littérature française à l'Université de Philologie de Prishtina, elle est Membre du Conseil de l'enseignement et des sciences de la Faculté de Philologie à Prishtina, Membre du Conseil des doctorants de la Faculté de Philologie de l'Université de Prishtina depuis 2012, Présidente de la conférence internationale francophone depuis 2014, actuellement représentante de l'Agence Universitaire de Francophonie de l'Université de Prishtina et coordinatrice du Centre Universitaire Francophone (CUF) à Prishtina. Ses recherches portent sur la littérature et la didactique françaises, dans le cadre du FLE. Auteure de plusieurs articles scientifiques parus en albanais et en français (*Seminari Nderkombëtar për Gjuhën*

dhe Letërsinë Shqipe, Filologji) dans la région ainsi que dans *Cahiers d'histoire culturelle*, « Voyage de mots de la France au Kosovo nr 28.

Yauheniya Yakubovich est *Professeure adjointe docteure* à l'Université de Valence (Espagne) et possède un doctorat en Langues et cultures romanes (Université Autonome de Barcelone, Espagne). En tant qu'enseignante, elle réalise des cours de thématiques variées. Elle est auteure de plus d'une douzaine d'articles (en français, anglais, espagnol, biélorusse) rédigés dans le cadre de différents projets scientifiques internationaux et concernant surtout les études de corpus littéraires multilingues. Ses intérêts scientifiques se situent à l'intersection de la lexicologie, la poétique et la stylistique comparée. Plus précisément, sa recherche porte sur la comparaison des phénomènes linguistiques (défigement, usage non normatif des phrasèmes, anomalies linguistiques, etc.) dans le langage littéraire (en particulier, poétique), dans les langues romanes (principalement le français, mais aussi l'espagnol et le catalan) et slaves (biélorusse, russe et polonais).

Elena Ciprianová est Professeur agrégé au département des études anglaises et américaines, à l'Université Constantin le Philosophe Nitra, Slovaquie. Elle a été impliquée dans la formation des enseignants et traducteurs. Elle enseigne la morphologique, la sociolinguistique, l'analyse de textes linguistiques et l'écriture académique. Ses principaux domaines de recherche comprennent la langue en variation, l'analyse du discours, la communication interculturelle, l'intégration du contenu socio-culturel dans l'enseignement des langues et le développement de compétence communicative interculturelle des élèves. Elle est l'auteur de deux monographies : *Culture et enseignement des langues étrangères* (2008) et *Métaphore : phénomène cognitif, linguistique et culturelle en anglais* (2013) et co-auteur de plusieurs matériels didactiques pour les étudiants en langues.

Angélique Masset-Martin est maître de conférences en didactique au sein du master *FLE/FLS/FOS en milieu scolaire et entrepreneurial* de l'université d'Artois (Arras, France) depuis 2010. Elle enseigne auprès des étudiants de licence mention FLE et de master FLE et donne également des cours de français aux étudiants d'échange de l'université. Elle a soutenu en 2009 une thèse de doctorat portant sur la métalangue dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Etrangère/Langue seconde (FLE/S) auprès de publics d'élèves scolarisés en France. Ses recherches portent sur la didactique du FLE et du FOU et ses derniers travaux s'inscrivent en phraséodidactique, l'objectif étant de parvenir à concilier les préoccupations didactiques et linguistiques de l'enseignement/apprentissage du français aux publics non natifs.

Alfia Salkhenova est docteur de l'Université d'Etat de Voronezh (Russie), sa thèse étant intitulée « Champs fonctionnel et sémantique de la temporalité en français, russe et kazakh ». Elle est actuellement maître de conférences chargée des cours du département de la théorie et de la pratique des langues étrangères (disciplines enseignées: français général, français des affaires, traduction français-russe) à l'Université russe de l'amitié des peuples, Moscou. Ses recherches portent principalement sur la grammaire comparée du russe, du français et du kazakh et sur l'interculturalité.

Actuellement professeur assistant à l'Université Fu-jeu à Taïwan, **Julie Bohec** a travaillé pendant 6 ans dans des universités en Chine puis à l'université de Zagreb en Croatie. Diplômée d'un doctorat en sciences du langage à l'université d'Artois à Arras, le titre de sa thèse était : *Quelles possibilités de remédiation pour la partie expression écrite du TFS4 ? Une étude en contexte universitaire chinois*. Elle a écrit des articles portant sur l'expression écrite et sur

les activités ludiques telles que « Les erreurs grammaticales persistantes des apprenants chinois en expression écrite » dans les annales de l'université de Craïova et « Activités pour motiver les étudiants et les aider à assimiler les conjugaisons en cours d'expression orale » dans *Etudes franco-chinoises*.

Christian Pelissero est Docteur de l'Université de Bretagne-Loire (France) depuis 2016. Enseignant, coordinateur et formateur à l'Institut Français du Japon à Tokyo, il est également collaborateur scientifique au CREN (Centre de Recherche en Éducation de Nantes). Ses recherches se situent dans les domaines des sciences de l'éducation, de la didactique des langues et des sciences cognitives.

Rea Lujić, après avoir enseigné le FLE, a obtenu un doctorat en didactique en langues vivantes étrangères en 2017 à l'Université de Zagreb. Depuis 2014, elle est enseignante-chercheuse à l'Université de Zadar dans le Département d'études françaises et francophones. Elle est responsable d'enseignements dans le cadre du Master FLE et travaille également pour le Ministère de la science et de l'éducation croate en tant que responsables pour l'élaboration et la mise en place de nouveau programme en FLE. Elle mène ses recherches autour des problématiques liées à l'acquisition de plusieurs langues, la didactique du français, le plurilinguisme et l'identité.

Projet pour le n° 15 / 2020



La *Philologie française* en Europe :
d'hier à aujourd'hui, état des lieux et perspectives (suite)
Coordonné par Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

La revue *Synergies Europe* poursuit la réflexion déjà entreprise sur les sens, statuts, fonctions, à travers l'Europe, de la Philologie française aujourd'hui, considérée comme domaine d'études, de recherches scientifiques et de formation. Il s'inscrit dans la continuité directe du n° 14/ 2019 consacré aux premiers résultats de ce « Tour d'Europe de la philologie française », sans perdre de vue, en particulier, les rapports entre Philologie française et Didactique de la langue-culture française.

Les grands axes de ce numéro sont les suivants :

1. Définition, évolution, description, perception, avenir de la Philologie française dans un pays d'Europe donné ;
2. Travaux de chercheurs des Départements de Philologie française de facultés européennes ;
3. Points de vue depuis d'autres continents sur la Philologie française ;
4. Articles Varia de didactique du français en Europe, quel que soit le statut de cette langue.

Un appel à contributions a été lancé en octobre 2019
Contact : synergies.europe.gerflint@gmail.com

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.europe.gerflint@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche en pièces jointes. L'auteur recevra une notification. Les articles complets seront ensuite adressés au Comité de rédaction de la revue selon les consignes énoncées dans ce document. Tout texte ne s'y conformant pas sera retourné. Aucune participation financière ne sera demandée à l'auteur pour la soumission de son article. Il en sera de même pour toutes les expertises des textes (articles, comptes rendus, résumés) qui parviendront à la Rédaction.
- 2** L'article sera inédit et n'aura pas été envoyé à d'autres lieux de publication. Il n'aura pas non plus été proposé simultanément à plusieurs revues du Gerflint. L'auteur signera une « déclaration d'originalité et de cession de droits de reproduction et de représentation ». Un article ne pourra pas avoir plus de deux auteurs.
- 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.
- 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 et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes 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 unique est Times New Roman, toujours 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 doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus 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. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

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 française.

22 Graphiques, schémas, figures, photos 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 et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. 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.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

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 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. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.



Synergies Europe, n° 14 / 2019
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

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies Brésil
Synergies Espagne	Synergies Roumanie
Synergies Europe	Synergies Royaume-Uni et Irlande
Synergies France	Synergies Sud-Est européen
Synergies Inde	Synergies Tunisie
Synergies Italie	Synergies Turquie
Synergies Mexique	Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact : gerflint.edition@gmail.com

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

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

Synergies Europe, n° 14 / 2019

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

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM2E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France

Achevé d'imprimer en novembre 2019 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS
ul. Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Certes, mettre au premier plan la *Philologie française* dans un espace éditorial européen consacré à la promotion de la langue française ne correspond pas aux discours et préoccupations actuelles sur les langues vivantes en Europe mais notre démarche géo-philologique est fondée sur un constat : l'Europe d'aujourd'hui compte bien, dans ses rangs universitaires, des Départements de *Philologie française* formant des générations de jeunes et moins jeunes *philologues francophones* passionnés par la langue-culture française, inscrits à la fois dans l'Histoire et la Modernité, dotés d'un solide bagage culturel, littéraire et linguistique. Ce numéro contient études et recherches sur/en philologie française et didactique du français. Il poursuit l'objectif de progresser vers une meilleure connaissance de cette Philologie française européenne œuvrant hors de France et vers le conditionnement du dialogue entre *Philologie française et Didactique de la langue-culture française*.