

Synergies Mexique

Revue du GERFLINT

Concepts et pratiques revisités en langues et cultures

Coordonné par Monique Landais Choimet



Synergies Mexique

Numéro 8 / Année 2018

Concepts et pratiques revisités
en langues et cultures

Coordonné par Monique Landais Choimet



REVUE DU GERFLINT
2018

POLITIQUE EDITORIALE

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

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

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

Périodicité : annuelle

ISSN 2007-4654 /ISSN de l'édition en ligne 2260-8109

Directeur de publication

Jacques Cortès, Professeur émérite, Université de Rouen, France

Présidente

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

Rédactrice en chef

Silvia López del Hierro, Universidad Nacional Autónoma de México

Rédactrice en chef adjointe

Noëlle Groult Bois, Universidad Nacional Automoma de México

Secrétaire de publication

Víctor Martínez de Badereau, Universidad Nacional Autónoma de México

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

Siège de la Rédaction au Mexique

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Circuito interior s/n - Ciudad Universitaria

Delegación Coyoacán - C.P. 04510 - México D.F.

<http://enallt.unam.mx/>

Contact :

synergies.mexique@gmail.com

Comité scientifique

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

Comité de lecture

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

Coordinatrice invitée pour ce numéro

Monique Landais Choimet (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique).

Révision des résumés en anglais

Daniel Rodríguez Vergara (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique).

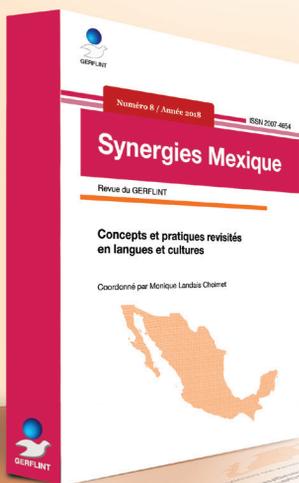
Patronages et partenariats

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris, Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (UK).

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

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Mexique n° 8 / 2018
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>



Indexations et références

Data.bnf.fr
DOAJ
EBSCOHost Communication Source
Emerging Sources Citation Index
Ent'revues
ERIH Plus
Héloïse
JournalSeek
Latindex (Répertoire)
LISEO (CIEP)
MIAR
Mir@bel
Mir@bel
OpenAIRE
ROAD (ISSN)
REDIB (CSIC)
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
ZDB

Synergies Mexique, comme toutes les *Revues Synergies du GERFLINT*, est indexée par la *Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (Pôle de soutien à la recherche)* et répertoriée par l'*ABES (Agence Bibliographique de l'Enseignement Supérieur, Catalogue SUDOC)*.

Synergies Mexique, Año 2018, No 8 es una publicación anual editada por el GERFLINT y la Universidad Nacional Autónoma de México a través de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción, Circuito interior s/n Ciudad Universitaria Del. Coyoacán C.P. 04510 México D.F, teléfono 56-22-06-50 y 56 22 06 78, Director de la publicación : Jacques Cortès, correo electrónico gerflint.edition@gmail.com, Redactora Jefe : Silvia López del Hierro, correo electrónico synergies.mexique@gmail.com, Reserva de Derechos al Uso Exclusivo del Título No 04 – 2011 – 100709472100 – 102, ISSN 2007-4654, Certificado de Licitud del Título y Contenidos No: 15395 otorgado por la Comisión Calificadora de Publicaciones y Revistas Ilustradas de la Secretaría de Gobernación, Impresa por Formación Gráfica S.A de C.V., Domicilio Matamoros No 112, Col Raúl Romero, C.P. 57630, Cd. Nezahualcóyotl Edo. de Méx. Este número se terminó de imprimir el día 28 de diciembre de 2018, con un tiraje de 500 ejemplares, impresión tipo offset, con papel bond blanco de 120 grms y cartulina couché 250 grms para forros. El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores y no refleja necesariamente el punto de vista de los árbitros de los editores.

© Gerflint – Sylvains-les-Moulins - France
Dépôt légal Bibliothèque Nationale du Mexique 2018 (pour le format imprimé)

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

Disciplines couvertes par la revue

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

Concepts et pratiques revisités en langues et cultures

Coordonné par Monique Landais Choimet

👉 Sommaire 👈

Monique Landais Choimet	7
Préambule	
Réflexion autour de l'appropriation des langues et cultures	
Chantal Schnoller	15
Apprendre le français et apprendre à penser en français pour devenir un véritable acteur social	
Diego Damián Gómez Becerra	27
L'appropriation : un concept à revoir dans la didactique de langues-cultures	
Béatrice Blin	41
Rectifications orthographiques : analyses des graphies en usage chez les enseignants et les apprenants mexicains	
Rebeca Navarro Bajar	55
Une photographe conceptuelle en classe de français langue étrangère, ou une famille « modèle » qui fait parler d'elle !	
Éveil et préservation des langues et cultures	
Anne-Catherine Didier	69
Éveil aux langues pour les enfants : un projet en construction dans les écoles primaires de Guadalajara	
Catherine Marchand	81
La formalisation d'un alphabet : outil pertinent pour la revitalisation de la langue matlatzinca ?	
Laura Masello	91
L'Uruguay entre la francophilie et l'instabilité : le rôle incontournable de l'Université dans la permanence du français	
Palimpseste et re-traduction	
Maria Elena Isibasi Pouchin	103
" Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)": La más triste de las <i>grandes</i> (re)traducciones	

Notes de lecture

Marco Antonio Gallardo Uribe..... 121
Laura López Morales. *Ausencias y espejismos. Francofonía literaria*

Ingrid Ramírez David 123
Geoffrey Sockett. *The Online Informal Learning of English*

Annexes

Profils des contributeurs 127

Consignes aux auteurs 131

Publications du GERFLINT 135



Monique Landais Choimet

Université Nationale Autonome du Mexique, Mexique

À l'heure où les échanges linguistiques franchissent toutes les limites spatiales et temporelles, il nous faut en tant que chercheurs, professeurs et étudiants œuvrer en faveur d'une maîtrise optimale des langues. C'est la quête d'une efficacité des échanges portant sur l'apprentissage et l'appropriation, sans cesse plus exigeante, qui sous-tend ce numéro 8 de *Synergies Mexique*. En effet, les participants à cette nouvelle publication ont eu à cœur de répondre à certaines attentes de notre sphère professionnelle : s'approprier de manière critique à la fois la langue et ses diverses manières de penser ; s'adapter à l'évolution des langues afin de conserver notre compétitivité et fiabilité ; développer une créativité stimulante et enrichissante dans la diversité culturelle ; fomenteur l'intérêt, la curiosité et l'enthousiasme des plus jeunes pour leur assurer un futur soucieux d'une communication juste et égalitaire ; œuvrer à la préservation des langues en voie de disparition pour permettre à chacun d'exprimer et d'affirmer sa singularité dans la diversité ; expliquer le rôle primordial de l'éducation scolaire et universitaire dans la construction d'un acteur social conscient de ses droits et obligations ; illustrer le pouvoir de la langue écrite à travers la création poétique et la re-traduction.

Nous avons jugé pertinent de présenter ces articles en trois catégories afin de mieux en apprécier la lecture :

- Réflexion autour de l'appropriation des langues et cultures
- Éveil et préservation des langues et cultures
- Palimpseste et re-traduction

Le premier axe, *Réflexion autour de l'appropriation des langues et cultures*, s'ouvre par l'article de **Chantal Schnoller** intitulé « Apprendre le français et apprendre à penser en français pour devenir un véritable acteur social ». L'auteur souligne le caractère dynamique de la didactique des langues et des cultures. En conséquence, elle insiste sur la nécessité pour tout acteur concerné par l'enseignement du FLE de se tenir au courant des dernières tendances et innovations de cette discipline. En effet, la connaissance des données récentes fournies dans ce domaine s'avère indispensable pour les étudiants, enseignants et chercheurs

afin qu'ils puissent actualiser, approfondir et diversifier autant leurs réflexions que leurs pratiques. C'est dans ce but que l'auteur s'intéresse tout particulièrement à deux notions clés, Apprendre le français et Apprendre à penser en français ; notions dont elle montre la complémentarité avant de signaler leur but commun. Celui-ci revêt une importance cruciale puisqu'il consiste à faire de l'étudiant un acteur social à part entière. Être capable de défendre son point de vue dans une langue étrangère revient donc à s'affirmer dans sa singularité et à exiger le respect des droits en vigueur pour tous.

S'il est un sujet polémique à l'ordre du jour, c'est bien celui de l'appropriation d'une langue pour la simple raison que ce processus met en jeu l'autonomie et la liberté de l'apprenant. C'est cette perspective philosophique que **Damián Gómez** adopte pour élaborer l'article intitulé « L'appropriation : un concept à revoir dans la didactique des langues ». Il y décline les différentes significations attribuées à ce processus d'apprentissage au fil du temps. Face à l'amalgame constaté dans les articles consultés par l'auteur entre acquisition et appropriation, celui-ci va souligner l'élément affectif, subjectif et singularisant qui caractérise le second terme et l'illustrer à l'aide de référents artistiques, littéraires, entre autres. Le lecteur constate alors à l'aide de ces exemples combien l'empathie et la motivation sont indispensables à l'appropriation envisagée dans une perspective pragmatique. Afin de soumettre ce concept complexe à discussion, l'auteur offre quelques pistes concernant l'imposition néolibérale, l'hégémonie des médias, la perception du phénomène par l'individu et la difficulté à prendre en compte l'altérité.

Dans le troisième texte de ce premier axe, « Rectifications orthographiques : analyses des graphies en usage chez les enseignants et les apprenants mexicains », **Béatrice Blin** nous fait part de la mise en place d'une enquête qu'elle a elle-même menée et de ses résultats. Après avoir procédé à un bref historique des réformes de l'orthographe tout en explicitant les justifications avancées par les autorités compétentes, l'auteur souligne les réticences constatées de tout temps quant à leur adoption. Puis elle nous présente la structure de son enquête qui se base sur les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 ainsi que les conditions de son application. L'objectif est donc de savoir si les innovations orthographiques sont prises en compte par les enseignants et apprenants mexicains ou non et pour quelles raisons. Tout comme le souligne l'auteur, il est étonnant et sans doute un peu inquiétant de constater qu'à l'heure de l'hypermédiatisation la connaissance et l'application des dernières instructions en matière d'orthographe soit si peu répandue.

Jouer la carte de sa propre originalité semble bien être l'objectif de **Rebeca Navarro Bajar** quand elle nous propose une suite d'activités à la fois ludiques et instructives par le biais de la découverte d'une série-photo contemporaine, «

Life Once Removed ». Très motivante pour sa perspective interdisciplinaire, cette approche mêle la photographie, la sociologie, la psychologie et à partir d'un regard féministe fort critique. « Une photographe conceptuelle en classe de FLE, ou une famille « modèle » qui fait parler d'elle ! » constitue un article fort intéressant à divers points de vue : d'une part, il expose clairement le double jeu très ironique de l'auteur de cette série-photo ; d'autre part, il facilite la mise en pratique de ce support grâce aux propositions variées et stimulantes. Motiver les apprenants à s'engager personnellement dans les expressions écrites ou les interactions orales démultiplie toujours leur potentiel d'apprentissage dans la mesure où il leur importe vraiment de s'affirmer de manière authentique ou, au contraire, travestie. De fait, la thématique se prête à une créativité illimitée étant donné qu'elle peut être envisagée sous de multiples angles.

Le deuxième axe, Éveil et préservation des langues et cultures, commence avec **Anne-Catherine Didier** qui relate pour sa part une expérience très intéressante visant à motiver les enfants : « Éveil aux langues pour les enfants : un projet en construction dans les écoles primaires de Guadalajara ». Cet article rend compte de la structuration du projet ainsi que de sa mise en place avant de fournir les résultats obtenus qui s'avèrent très positifs. En s'engageant dans cette réflexion avec enthousiasme, les enfants se sont ouverts à la diversité linguistique et culturelle ; notion indispensable pour apprendre à valoriser selon des critères spécifiques aussi bien l'anglais que le nahuatl que le français. Réalisé dans le cadre des stages professionnels des étudiants de la Licence en Didactique du Français comme Langue Étrangère (LIDIFLE) du Département de Langues modernes (DELEM) de l'université de Guadalajara, ce programme témoigne de la grande vitalité et inventivité des nouvelles générations étudiantes en matière de didactique des langues. Il semble bien que la volonté d'éduquer ces enfants dans l'esprit d'une citoyenneté globale réponde aux attentes néo-humanistes de l'enseignement actuel du FLE.

Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture, « la chose la plus importante que l'on puisse faire pour empêcher une langue de disparaître est de créer des conditions favorables pour que ses locuteurs la parlent et l'enseignent à leurs enfants. ». C'est de ce postulat que semble partir **Catherine Marchand** pour enquêter sur le danger de disparition qui guette la langue matlatzinca. Dans sa contribution, « La formalisation d'un alphabet : outil pertinent pour la revitalisation de la langue matlatzinca ? », l'auteur précise que, d'une part, l'implication des aînés dans l'effort pour préserver, protéger et revitaliser leur langue autochtone est réduite et que, d'autre part, les mesures gouvernementales œuvrant à l'élaboration d'un code écrit n'intéressent véritablement que les chercheurs et les enseignants. Ainsi est-il urgent d'optimiser la transmission orale

par les parents et grands-parents qui doivent donc saisir son impact fondamental sur le développement de cette langue dans leur village et sur la préservation des pratiques sociales de la communauté.

La troisième contribution écrite par **Laura Masello**, expose de façon précise les conditions difficiles de l'enseignement du français en Uruguay. Difficiles car elles constituent de véritables obstacles qui ont pu être vaincus grâce à l'engagement et au professionnalisme des enseignants, à l'intelligence et à l'expertise des chercheurs, à la ténacité et à l'intérêt des étudiants. En effet, le fait que les Français constituaient une population migrante majoritaire ne suffisait pas à assurer la pratique de leur langue sur le territoire uruguayen. Il fallait mener à bien des actions concrètes en matière d'enseignement, développer des recherches essentielles au niveau universitaire et obtenir la reconnaissance d'institutions francophones internationales pour ancrer la langue française en Uruguay. Loin de s'en tenir à ces remarquables victoires, il semble bien que les francophiles engagés dans cette lutte continuent à œuvrer en faveur de la présence du français comme outil de formation universitaire et professionnelle. C'est ainsi que « L'Uruguay entre la francophilie et l'instabilité : le rôle incontournable de l'Université dans la permanence du français » nous montre un exemple convaincant de la lutte menée par les francophones pour préserver et cultiver leur espace linguistique et culturel.

Le troisième et dernier axe de cette édition, *Palimpseste et re-traduction*, fait place à la réflexion de **Maria Elena Isibasi** consacrée à la traductologie. Toute discipline étant appelée à évoluer, la traductologie tient à s'inscrire aujourd'hui dans cette tendance. « "Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)": La más triste de las *grandes (re)traducciones*. ». Cinquante ans après les mouvements sociaux de 1968 qui avaient sévèrement secoué divers coins de la planète, elle revient sur certains questionnements exprimés par l'écrivain et poète mexicain José Emilio Pacheco à propos de l'utilité de la littérature dans pareilles circonstances. Le poète procède au moyen de la (re)traduction à une sorte de palimpseste, c'est-à-dire à la réécriture de deux moments historiques similaires : le massacre des derniers résistants mexicains et celui des étudiants révoltés qui eurent lieu tous deux sur la Place de Tlatelolco, la Place des Trois cultures.

Deux notes de lecture viennent clore cette huitième publication : **Marco Gallardo** nous présente le quatrième volume que Laura López Morales dédie à l'édition en français et à la traduction en espagnol de multiples textes littéraires écrits entre 1981 et 2007. Ce travail collectif est le fruit de la collaboration de l'auteur avec des étudiants des séminaires de Littérature francophone et de Traduction de la Faculté

de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique. Cette anthologie, *Ausencias y espejismos. Francofonía literaria*, publiée en 2017 illustre la revendication quotidienne de prendre la plume et de se faire entendre.

Pour sa part, **Ingrid Ramírez David** s'intéresse aux situations informelles d'acquisition d'une langue, qui résultent très efficaces dans leur complémentarité. Et même si l'étude de Geoffrey Sockett, *The Online Informal Learning of English*, concerne plus particulièrement l'anglais, il est clair qu'internet comme outil extrêmement flexible et potentiellement inépuisable peut nous servir à tous.

Nous espérons que la découverte de ces nouveaux articles sera bénéfique pour diversifier les activités de recherche et d'enseignement de nos lecteurs. Par ailleurs, *Synergies Mexique* reste un espace d'ouverture à tout type participation qui contribue à l'échange constant d'idées et de pratiques.

Synergies Mexique n° 8 / 2018



Réflexion autour
de l'appropriation
des langues et cultures





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Apprendre le français et apprendre à penser en français pour devenir un véritable acteur social

Chantal Schnoller

Université Autonome de Basse Californie du Sud, Mexique
chantal@uabcs.mx

Reçu le 01-09-2018 / Évalué le 25-09-2018/ Accepté le 15-10-2018

Résumé

La didactique des langues et des cultures est une discipline qui se caractérise par sa capacité d'adaptation et d'innovation. Mais le lien entre théorie et pratique qui ne devrait jamais s'interrompre, est souvent inexistant. Pour que la pratique de l'enseignement des langues étrangères s'enrichisse il est indispensable que les praticiens, les auteurs de manuels, les chercheurs et les étudiants retrouvent une voie qui les rapproche des autres disciplines et de leurs penseurs, comme la philosophie, la sociologie, la psychologie ou l'anthropologie et même les études littéraires. Ce travail est une réflexion autour de notre pratique d'enseignement du FLE, au cours de laquelle nous essaierons de comprendre pourquoi enseigner la langue française mène d'une certaine manière à penser en français et à former des acteurs sociaux.

Mots-clés : didactique, français langue étrangère, argumentation, acteur social

Aprender el francés y aprender a pensar en francés para convertirse en un verdadero actor social

Resumen

La didáctica de las lenguas y de las culturas es una disciplina que se caracteriza por su capacidad de adaptación e innovación. Pero el vínculo entre teoría y práctica, que no debería interrumpirse jamás, es, con frecuencia, inexistente. Para enriquecer la praxis en el campo de la enseñanza de las lenguas extranjeras, es indispensable que los docentes, los autores de métodos de lenguas extranjeras, los investigadores y los estudiantes vuelvan a encontrar una vía que los acerque a otras disciplinas y a sus pensadores, como la filosofía, la sociología, la psicología o la antropología y aún los estudios literarios. Este trabajo es una reflexión en torno a nuestra práctica de enseñanza, en la cual trataremos de comprender por qué enseñar la lengua francesa conlleva de una cierta manera a pensar en francés y formar actores sociales.

Palabras clave: didáctica, francés lengua extranjera, argumentación, actor social

Learning French and learning to think in French to become a real social actor

Abstract

The didactics of foreign languages and cultures is a discipline which is characterized by its capacity of adaptation and innovation. But the link between theory and practice, which should never be set apart, is often non-existent. In order to enrich praxis within the field of foreign language teaching, it is essential that teachers, authors of textbooks, researchers and students find a way that brings them closer to the other disciplines and their thinkers, such as philosophy, sociology, psychology, anthropology or even literature studies. This paper is a reflection about our teaching practice in which we will try to understand why teaching French leads us, in some ways, to think in French and to form social actors.

Keywords: didactics, French as a foreign language, argumentation, social actor

Introduction

À en juger par les chiffres de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF), 2014, la langue française dans le monde se porte bien ; en effet, l'organisation recense 125 millions de personnes en situation d'apprentissage impliquant le français dont 49 millions sont étudiants de FLE. En contrepartie, comme le constate Modard (2004 : 29) : *Les spécialistes du français langue étrangère/langue seconde en milieu universitaire sont de moins en moins nombreux à être des praticiens de la classe de FLE/FLS. Du coup il n'est pas étonnant que les recherches qu'ils conduisent dans ce domaine aient de moins en moins pour finalité de répondre aux demandes concrètes que les enseignants se posent dans leurs classes.*

Les praticiens continuent à être considérés comme des techniciens de l'enseignement des langues étrangères, et, comme le manifestait il y a 50 ans, Michel Dabène, dans la revue *Le Français dans le Monde* (N° 92) : *Il faut cesser de considérer l'enseignement des langues comme l'application de quoi que ce soit. C'est une discipline comme une autre, qui doit se définir comme telle et comme telle aussi emprunter aux autres disciplines les éclairages dont elle a besoin.* (1972 : 10).

Si, comme le remarquaient Galisson, R. et Puren, C. (1999 : 7) *la didactique des langues n'est pas un corps de réponses constituées à des questions prédéfinies, mais un art du questionnement permanent à la fois personnel et collectif*, il est grand temps d'articuler recherche et formation en impliquant les enseignants praticiens dans les travaux des didacticiens chercheurs, de façon à théoriser leurs pratiques professionnelles et les faire évoluer (Chnane-Davin, Cuq, 2009 : 15), sans perdre de vue que la reconnaissance d'une didactologie des langues et des cultures

a été l'aboutissement d'une lutte constante depuis l'avènement de l'approche communicative. Les approches théoriques qui ont accompagné la légitimation de la discipline, ont été consolidées à partir du questionnement des praticiens ; ce que Daniel Modard considère comme un *aller et retour constant entre la réflexion didactique (travail d'ordre théorique) et la pratique de classe (objectivation didactique) [qui] est probablement ce qui constitue aujourd'hui l'une des caractéristiques essentielles de cette discipline* (2004 : 27). Ce combat se traduit en une véritable *action militante, [...] soutenue et relayée par plusieurs équipes de recherche. [...] notamment la revue ÉLA (Études de Linguistique Appliquée : revue de Didactologie des langues-cultures)* qui encourage depuis de nombreuses décennies déjà l'ouverture d'un débat de fond sur la didactologie des langues et des cultures, et le réseau Gerflint¹, (*Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale*) (Modard : 2004 : 30). La réflexion suivante naît de cette perspective.

1. La didactique du FLE et ce qui change

Depuis les années 70, la tâche reconnue des enseignants de FLE est d'assurer à leurs étudiants la maîtrise de la langue qui ne peut plus être dissociée du concept de *communication*. Il s'agit de développer chez les apprenants la compétence à communiquer. Cette compétence analysée par Sophie Moirand est considérée comme la combinaison de plusieurs composantes : linguistique, discursive, référentielle et socioculturelle. La composante linguistique des enseignements se réfère à la connaissance et à l'appropriation des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue ; la composante discursive implique *la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés* ; la composante référentielle fait allusion à *la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations* et finalement, la compétence socioculturelle qui réunit *la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux* (Moirand, 1982 : 20).

Vingt ans plus tard le *Cadre européen commun de référence pour les langues* réitère l'importance de la *compétence à communiquer langagièrement*. En ce qui concerne la composante linguistique, il l'enrichit néanmoins au plan méthodologique, avec une perspective actionnelle :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'actions particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECR, 2001 : 15).

Communiquer ne signifie plus produire des phrases correctes mais plutôt produire des énoncés conformes à la situation de communication, prenant en compte la dimension sociolinguistique des échanges (Vigner, 2011 : 22). Ainsi les activités d'analyse grammaticale sont jugées stériles si elles n'ont pas d'incidences sur les pratiques de communication langagière.

Pour Bakhtine, aucune activité langagière n'est inventée, créée de manière totalement originale à partir d'une compétence qui serait purement cognitive et indépendante de son inscription sociale : chaque activité est réalisée en utilisant le système d'une langue, bien sûr, mais aussi, et surtout en utilisant les formes textuelles plus vastes, les genres historiquement et socialement forgés au sein des communautés langagières [...], ainsi, ce que nous produisons (ou recevons) lorsque nous communiquons, ce sont des « textes » (écrits ou oraux) relevant des genres textuels reconnus dans la communauté discursive (communauté linguistique) [...] (Coste, 2012 : 113, 114).

Il est intéressant de remarquer que les différentes approches en didactique des langues et cultures semblaient se suffire à elles-mêmes dans le courant d'autonomisation de la discipline. Aujourd'hui, il est évident que *l'ère est actuellement à la transgression des modèles et à la reconnaissance du pluralisme des points de vue. Les didacticiens du FLE en sont parfaitement conscients et se sont largement ouverts [...] aux autres disciplines* (Modard, 2004 : 32). C'est dans ce sens que prétendent s'inscrire les lignes suivantes.

Mettre en valeur *l'acteur social*, c'est une invitation à entamer une discussion à propos de ce que signifie *être un sujet* et élargir l'horizon de notre discipline. Les approches en didactique des langues étrangères semblent surgir en parallèle des travaux de philosophes. Ainsi, pour Habermas, il existe une relation entre une

pratique de la discussion et une éducation de la personnalité, parce qu'*une langue pénètre la structure même de la personnalité des locuteurs* (Jaffro, 2001 : 80). Pour Habermas la communication est un processus *intime* de formation de l'individualité : *nous devons admettre que les sujets eux-mêmes n'ont été formés qu'en relation avec des actes de reconnaissance réciproque ; car c'est seulement leur compétence communicationnelle, autrement dit leur capacité de parler (et d'agir), qui les constitue en sujets.* (Jaffro, 2001 : 81). La prémisses pour devenir un acteur social est donc de se constituer en sujet qui trouve sa raison d'être dans l'altérité. *Le monde moderne est [...] de plus en plus rempli par la référence à un Sujet qui est liberté, c'est-à-dire qui pose comme principe du bien le contrôle que l'individu exerce sur ses actions et sa situation, [...]. Le Sujet est la volonté d'un individu d'agir et d'être reconnu comme acteur.* (Touraine, 1992 : 267 cité dans Bertucci, 2007 : 15). Pour Paul Ricoeur, penseur de l'agir humain, la parole, le dialogue, le logos, le verbe mènent à l'action, et dire c'est déjà faire. L'institution du langage a comme propos fondamental de communiquer et repose sur la confiance. Il y a donc une dimension éthique dans tout acte de parole, la reconnaissance de l'altérité, le souci d'être reconnu par l'interlocuteur. Cette altérité implique pour chacun l'approbation profonde d'exister et une estime de soi pour devenir un acteur de l'histoire²; dans ce cas l'éthique doit faire présence plus que jamais : avant de critiquer un adversaire, il faut se donner le temps d'exposer et de laisser parler l'autre. Toute relation dialogique a une exigence argumentative et doit chercher le bon argument dans une éthique de la discussion *pour faire de l'obstacle un appui.*

2. Rhétorique et argumentation. Qu'est-ce qu'argumenter ?

La rhétorique aristotélicienne ou *l'art de persuader* et *la science du bien dire*, semble être le point de départ des grandes théories de l'argumentation et peut être considérée comme l'héritage de la culture européenne qui a privilégié le discours comme moyen de connaissance de soi-même et de communication. Mais les adeptes de la rhétorique aristotélicienne ne coïncident pas toujours quant à sa signification. Selon Aristote il s'agit de l'art de convaincre au moyen d'une procédure déterminée, faire pression sur autrui ou manipuler. Dans ce cas, l'argumentation est l'art d'un raisonnement logique qui met en avant des opinions dans un contexte social. (Gaussel, 2016 : 4-5). Pour Platon c'est l'art de bien parler, de parler pour dire quelque chose en s'appuyant sur l'émotion et la perception de l'orateur par l'auditoire. Dans les années cinquante et soixante, au sein d'un courant connu comme *linguistic turn*, certains chercheurs en Sciences du langage, Jakobson, Barthes, Genette, Todorov, entre autres, influencés par la sémiologie et le structuralisme, lui confèrent à nouveau sa place incontournable dans l'histoire

de la culture européenne et se livrent à une réflexion sur les procédés de langage et l'analyse et la critique des textes ou des discours. D'autre part, avec le courant de pensée *rhetorical turn* apparu dans les pays anglo-saxons avant la deuxième guerre mondiale, la rhétorique reprend un nouveau souffle dans la tradition francophone. C'est Chaïm Perelman qui repense la rhétorique comme pratique sociale raisonnée, au sein des *affaires humaines*, dans le but de régler les débats et conflits du monde et non plus comme objet d'études en soi, esthétique et stylistique. On peut donc retenir deux types de rhétorique : la première qui se centre sur l'esthétique pour alimenter les passions et la deuxième, revêtue d'un code éthique, dont le but est de convaincre par l'argumentation au moyen de raisonnements logiques, le rhéteur n'utilisant qu'un ensemble de techniques non coercitives afin que l'auditoire soit libre de prendre ses décisions (Gaussel, 2016 : 4). L'argumentation linguistique, elle, se réfère à la langue et non au discours et est souvent réduite à l'étude de figures de style (idem : 4). Notons également le mouvement de *la rhétorique transactionnelle*, qui insiste sur l'idée que la persuasion dans un discours résulte souvent d'une interaction entre le rhéteur et l'auditoire et pas d'une persuasion nécessairement agressive et consciente (Hostein, 2003 : 223, 227, 228).

Toujours est-il que le discours argumentatif a pour objet de soutenir un point de vue, une opinion (thèse), à propos d'un thème spécifique, qui réponde à une problématique, c'est-à-dire un critère qui soulève la discussion, fait l'objet d'argumentation. Argumenter c'est donc faire connaître sa position, la faire admettre à un lecteur ou à un auditoire, faire douter son adversaire, critiquer une position contraire, marquer les esprits par des effets de logique, de présentation, de mise en perspective, entre autres. L'argumentation peut vouloir convaincre, en faisant appel aux facultés d'analyse et de raisonnement qui doivent être illustrées par des exemples variés, tirés de l'expérience personnelle, des lectures et des domaines de connaissance, qu'il faudra exposer de manière ordonnée et progressive, c'est le rôle de l'essai; délibérer, c'est-à-dire examiner les différents aspects d'une question et y réfléchir en considérant plusieurs positions, afin de prendre une décision ou persuader en interpellant l'affectivité du lecteur ou de l'interlocuteur en faisant appel à ses sentiments ou à ses émotions, en évoquant des valeurs et des références culturelles. L'argumentation peut être directe ou explicite dans des genres comme l'essai, l'échange d'idées, la correspondance ; mais elle peut être aussi indirecte ou implicite comme c'est le cas dans la fable, le conte ou la parabole. L'argumentation relève du système de pensée, de valeurs d'un interlocuteur que le locuteur doit s'efforcer de comprendre afin de s'appuyer sur des principes, sinon universels, du moins partagés par une majorité (études-littéraires, 2006 :1-6).

3. Apprendre à parler français et à penser en français

La question qui se pose ici est de savoir si l'argumentation en didactique du FLE se situe au plan linguistique, idéologique, politique, ou de tradition historico-académique. Le dossier de veille de l'Institut Français de l'Éducation s'intitule *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen* et désigne l'argumentation comme *un moyen de réguler la vie démocratique en cherchant des solutions plausibles par l'usage écrit ou oral du langage*. Dans les pages d'accueil de nombreux instituts français et alliances françaises, une des *dix bonnes raisons pour apprendre le français* est que le français est *la langue de l'amour et de l'esprit, une belle langue riche et mélodieuse, mais aussi une langue analytique qui structure la pensée et développe l'esprit critique*. Apprendre le français développerait donc implicitement l'esprit critique et donnerait aux apprenants les outils pour argumenter une position et participer à un débat ; cette interprétation laisse à penser que c'est la langue qui façonne les esprits, théorie connue comme hypothèse *Sapir Whorf*, mais la langue elle-même est façonnée par la tradition rhétorique aristotélicienne. Le Ministère de l'Éducation Nationale, dans son programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde et première et de littérature, vise l'acquisition d'une culture, la formation personnelle et la formation du citoyen. Les finalités annoncées sont, entre autres : *l'étude continuée de la langue, comme instrument privilégié de la pensée, moyen d'exprimer ses sentiments et ses idées, lieu d'exercice de sa créativité et de son imagination et la formation du jugement et de l'esprit critique*. (Bulletin officiel spécial n° 9 de septembre 2010 : 2) La *clarté logique de la langue française* qui permettrait de concevoir le monde objectivement dans le sens cartésien *je pense, donc je suis* devrait impliquer des opérations *logiques* universelles ; mais qui dépendent en fait de *principes supra-logiques d'organisation de la pensée ou paradigmes, principes occultes qui gouvernent notre vision des choses et du monde sans que nous en ayons conscience* (Morin, 2005 : 16). Toute parole, dit Oswald Ducrot, fait nécessairement allusion à des argumentations mais ces argumentations ne peuvent être réduites à des logiques formelles qui conduiraient à La Vérité :

Raisonnement et argumentation relèvent de deux ordres tout à fait différents, l'ordre de ce qu'on appelle habituellement « logique » et l'ordre de ce que j'appellerai « discours » dans un raisonnement, l'enchaînement des énoncés n'est pas fondé sur les énoncés eux-mêmes, mais sur les propositions véhiculées par eux, sur ce qu'ils disent ou supposent du monde (Ducrot cité dans Benoît, 1982 : 208).

En didactique du FLE, c'est grâce à l'argumentation linguistique que les apprenants intériorisent les éléments grammaticaux qui vont leur permettre d'argumenter, de participer à un débat, de convaincre ou d'exposer leurs points de vue.

Depuis la parution du *Cadre commun de référence pour les langues*, en 2001, les concepteurs des manuels prennent en compte systématiquement sa philosophie et ses recommandations et respecte les échelles proposées dans un but d'évaluation, notamment pour définir "l'ensemble des niveaux communs de référence comme outil de calibrage", qui correspondent aux critères d'évaluation des examens de certification DELF-DALF du Ministère de l'Éducation Nationale. On constate que l'enseignement du FLE n'échappe pas au discours argumentatif. Les contenus des unités des nouvelles méthodes niveau B2 ont des objectifs pragmatiques permettant d'exprimer son opinion, des sentiments, donner son point de vue, défendre et débattre, exposer ses convictions, argumenter et convaincre, entre autres fonctions ; les outils linguistiques qui sont réitérés sont les articulateurs logiques, les conjonctions dans le but d'exprimer le doute et la certitude, l'opposition et la concession, les hypothèses, la condition (Antier, M. et al., 2015 : 5-9).

Par exemple, pour évaluer la production orale aux niveaux B1, B2, une figure du discours retenue est le *monologue suivi*, appelé aussi *défense d'un point de vue*, en spécifiant bien qu'il s'agit d'argumenter. Au niveau B1, on demande au candidat de pouvoir développer une argumentation suffisamment claire, riche et bien structurée pour être comprise sans difficulté la plupart du temps et donner brièvement raisons et explications relatives à des opinions, projets et actions. Le candidat de niveau B2 doit pouvoir développer une argumentation claire, en élargissant et confirmant ses points de vue par des arguments secondaires et des exemples pertinents, *enchaîner des arguments avec logique*, expliquer un point de vue sur un problème en donnant les avantages et les inconvénients d'options diverses.

En production écrite, tout au long de sa formation, l'utilisateur de la langue est censé être capable d'accomplir toutes sortes de tâches comme remplir des formulaires et des questionnaires, écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc., produire des affiches, rédiger des rapports, des notes de service, prendre des notes pour s'y reporter, prendre des messages sous la dictée, écrire des textes libres, écrire des lettres personnelles ou d'affaires, rédiger des essais et rapports ; mais le jour de l'examen c'est surtout sa capacité à argumenter qui est en jeu: pour la production écrite au niveau B1, on demande aux candidats d'écrire un essai ou un rapport sur des sujets d'intérêt général; les candidats doivent pouvoir résumer avec une certaine assurance une source d'informations factuelles sur des sujets familiers courants et non courants, de leur domaine de connaissance, écrire des rapports très brefs de forme standard conventionnelle qui transmettent des informations factuelles courantes et justifient des actions. Au niveau B2 les candidats sont censés écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de sujets relatifs à leur domaine d'intérêt en faisant la synthèse et l'évaluation

d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses. Les essais doivent faire preuve d'une argumentation méthodique qui souligne les points importants et les détails pertinents à l'appui ; les candidats doivent pouvoir analyser différents points de vue ou proposer des solutions à un problème, tout en apportant des justifications pour ou contre en particulier et en expliquant les avantages ou les inconvénients des options diverses (CECR, 2001 : 49-52).

Dans la pratique quotidienne, si on se penche sur les tâches des manuels, on observe que de nombreux savoir-faire en classe de langue, pour ne pas dire tous les savoir-faire aux niveaux B1, B2 du Delf, ont une visée argumentative. Les consignes des productions orales et écrites des deux manuels évoqués ici ont la même orientation que celle des évaluations des diplômes de certification nationale française DELF/DALF.

Les concepteurs de la méthode *Alter ego + 1* manifestent que [...] *l'apprentissage s'articule autour de deux grands axes : la vie au quotidien et Points de vue sur... Cette articulation reflète à la fois la dimension pragmatique de l'apprentissage - on parle pour...- mais aussi sa fonction relationnelle et intellectuelle, car on parle aussi de...et avec...Ainsi l'apprenant va communiquer et interagir dans des situations courantes et concrètes de la vie, mais aussi exprimer des idées et comprendre les points de vue de l'autre et argumenter. Cette approche correspond d'ailleurs aux savoir-faire des épreuves du DELF. La méthode favorise également l'implication de l'apprenant [...] et développe ses aptitudes d'observation et de réflexion [...] dans une perspective actionnelle au cœur d'une « pédagogie du projet ». [...] chaque dossier aborde des problématiques à dimension universelle [...] qui sont autant d'occasions pour l'apprenant de rencontrer l'autre et d'exprimer ses connaissances, ses représentations et son ressenti et de comparer avec son vécu dans sa propre culture (Avant-propos, p. 3). L'objectif principal exprimé dans les méthodes s'éloigne alors des tâches purement communicatives et tend vers l'élaboration d'objets de pensée à formuler à l'oral comme à l'écrit et qui serait dorénavant le but de l'enseignement du français comme langue étrangère mais aussi de scolarisation (Vigner, 2011 : 27). Il est évident que les évaluations portent plus vers les capacités pragmatiques de l'argumentation (quand dire c'est faire) que sur la maîtrise grammaticale de la langue, comme le dictent les consignes des épreuves orales et écrites du DELF : *Lisez les deux documents ci-dessous et choisissez un sujet. Vous dégagerez le problème soulevé puis vous présenterez votre opinion de manière claire et argumentée. Si nécessaire vous défendrez votre point de vue au cours du débat avec l'examineur, »* ou « *En quoi est-il important, selon vous, d'apprendre des langues étrangères. Réfléchissez [...] et rédigez un texte argumenté [...] pour défendre votre opinion.**

Voici quelques exemples d'évaluations de productions orales et écrites :

- Selon vous, quelles sont les solutions pour que les pays riches consomment moins ?
- Pensez-vous qu'un monde sans argent est possible ? (*Le nouvel édito niveau B1*, 2012, Didier : 92).
- En quoi est-il important, selon vous, d'apprendre des langues étrangères ? Réfléchissez [...] aux raisons possibles et rédigez [...] un texte argumenté et illustré d'exemples [...] (*Alter Ego + B2*, 2015 : 127).
- Vous habitez en France et vous découvrez l'annonce suivante sur la porte de votre immeuble : Pour dissuader les cambrieurs de s'attaquer à nos maisons, devenons des « voisins vigilants » ! [...]. Choqué par cette initiative qui incite, selon vous, à la délation et à l'espionnage de ses voisins, vous écrivez à la mairie pour dénoncer la mise en place de ce dispositif. Vous essayez de convaincre le maire qu'il y a d'autres mesures plus efficaces pour lutter contre l'insécurité (Essai argumenté niveau B2 du Delf).

Contrairement à d'autres disciplines comme la philosophie, par exemple, il ne s'agit pas en didactique des langues d'évaluer la capacité des acteurs à persuader l'interlocuteur ou le convaincre de la justesse de leurs propos, sinon la capacité à structurer leur pensée, mettre de l'ordre dans les idées et relier le discours avec des outils linguistiques, des *enchaînements argumentatifs* dans la langue cible. Le recours à la notion de sujet, ou acteur social permet de laisser l'espace ouvert à une interprétation subjective des textes, non verrouillée, et développe son aptitude à dépasser un modèle et se projeter comme être social (Bertucci, 2007 : 16).

Conclusion

Pendant longtemps la grande préoccupation des enseignants de langue étrangère en milieu exolingue, était de faire parler à tout prix les apprenants dans la salle de classe, ce qui s'avérait compliqué dans un monde très divers mais cloisonné. Aujourd'hui la mondialisation estompe les barrières et l'espace cybernétique offre toute sorte d'information. Pourtant les enseignants de FLE au Mexique déplorent en général que les productions orales et écrites des étudiants soient si peu argumentées, malgré leurs connaissances linguistiques : est-ce le résultat d'une formation linguistique insuffisante ou l'évidence des différences culturelles en présence ? Gilles Verbunt, originaire des Pays-Bas, raconte ses difficultés à s'adapter en France aux modes de penser, de sentir et d'écrire en usage en France. Il mentionne, entre autres, l'impact de la vie relationnelle ou religieuse, la préférence de l'empirisme sur la pensée jugée abstraite et surtout l'influence du milieu sur la liberté de penser

(Verbunt : 409-420). En didactique du FLE les enseignants sont les mieux placés pour savoir que les problèmes d'écart culturel sont étroitement liés à l'environnement et à l'expérience personnelle, mais aussi à la langue qui reflète une façon particulière de raconter le monde grâce à une histoire et à une culture différenciées. Le *génie de la langue française* de Rivarol relèverait donc plus d'une question culturelle et historique de tradition académique, instrumentalisée par l'idéologie républicaine, que de la clarté énonciative intrinsèque, perçue comme une qualité universelle, qui aurait transformé les hommes à partir de l'imposition du français comme langue nationale. Philippe Meirieu considère qu'aujourd'hui, l'école et l'université doivent être organisées comme un lieu où l'on peut prendre le temps de penser plutôt qu'un lieu de transmission de savoirs, afin d'amoindrir l'impact de la terreur médiatique dont l'objectif principal est d'anéantir la pensée, libre et fondée. Il faut que la pédagogie s'articule à une philosophie du sujet et se demande comment le mobiliser pour qu'il s'approprie la culture et que celle-ci lui permette en même temps de s'émanciper et d'entrer dans un collectif. D'autre part, il remarque que la motivation comme unique objectif peut devenir un piège qui enferme les apprenants dans un univers connu, fermé (Meirieu, 2014). Les enseignants de FLE, « hors francophonie » ont le privilège aujourd'hui d'utiliser les nouvelles méthodes d'enseignement apprentissage du français langue étrangère qui se caractérisent par un grand soin à respecter les nouvelles prescriptions des didacticiens, sans perdre de vue les apports substantiels des didacticiens fondateurs. Elles offrent une richesse extraordinaire de problématiques universelles, le monde francophone dans toute sa diversité et modernité, sous toutes les formes possibles présentes dans le cyberspace. Ainsi, elles tournent le dos d'une manière implicite à l'enseignement d'une *langue de service*. Reste donc à travailler sur la représentation qu'ont les apprenants de l'acquisition d'une langue étrangère en tant qu'acteurs sociaux.

Bibliographie

- Antier, M. et al. 2015. *Alter ego + B2 méthode de français*. Paris : Hachette.
- Benôit, H. 1982. « Énonciation et argumentation : Oswald Ducrot ». *Mots*, n°5, octobre 1982. En hommage à Robert-Léon Wagner. p. 203-218 ; https://www.persee.fr/doc/mots_0243-6450_1982_num_5_1_1083 [Consulté le 12/10/2018].
- Bertucci, M.M. 2007. « La notion de sujet ». *Le français aujourd'hui* 2007/2 (n° 157), p. 11-18. DOI 10.3917/lfa.157.0011. [Consulté le 10/10/2018].
- Bulletin officiel spécial n° 9 de septembre 2010. <http://www.education.gouv.fr/cid53318/mene1019760a.html>. [Consulté en avril 2017].
- Chnane-Davin, F., Cuq, J. P. 2009. *Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ?* Tome 1, IUFM Nord-Pas de Calais. [Consulté le 15/06/2018]

- Conseil de l'Europe, 2001. *Un cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Éditions Didier.
- Coste, D. et al. 2012. « Hymes et le palimpseste de la compétence de communication. Tours, détours et retours en didactique des langues ». *Langage et société* 2012/1 (n° 139), p. 103-123. DOI 10.3917/ls.139.0193. [Consulté le 30/08/2018]
- Dabène, M. 1972. « Le CRÉDIF en 1972 ». *Le Français dans le Monde* n° 92.
- Galissou, R., Puren, C. 1999. *La formation en question*. Paris : CLE International.
- Gaussel, M. 2016. *Développer l'esprit critique par l'argumentation : de l'élève au citoyen*. Dossier de veille de l'IFÉ, n°108, février. Lyon : ENS de Lyon. En ligne : <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=108&lang=fr> [Consulté le 01/06/2018]
- Hostein, A. 2003. « Histoire et rhétorique. Rappels historiographiques et état des lieux ». *Hypothèses*. 2003/1 (6), p. 219-234. DOI 10.3917/hyp.021.0219 [Consulté le 08/10/2018]
- Jaffro, L. 2001. « Habermas et le sujet de la discussion ». *Cités* 2001/1 (n° 5), p. 71-85. DOI 10.3917/cite.005.0071. [Consulté le 08/10/2018]
- Meirieu, P. 2014. La pédagogie de Philippe Meirieu. Entretien réalisé par Alejandra Birgin à Lyon, France, édité par le Département de Technologie Éducative de la Faculté de Philosophie et Humanités de l'Université Nationale de Córdoba, Argentine. Accessible sur <https://youtu.be/zSmh-9pP7Lk> (video). [Consulté le 08/06/2017]
- Moirand, S. 1982. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Modard, D. 2004. « La didactique du français langue seconde/langue étrangère : entre idéologie et pragmatisme ». *Études de linguistique appliquée* 1/2004 (n°133), p. 27-32 URL : www.cairn.info/revue-ela-2004-1-page-27.htmÉla.
- Morin, E. 2005. *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Éditions du Seuil. [Consulté le 08/10/2018]
- Verbunt, G. 2005. « Les obstacles culturels aux apprentissages. Ou comment faire de l'interculturel appliqué ». *Études de linguistique appliquée* 2005/4 (n° 140), p. 409-420.
- Vigner, G. 2011. « La maîtrise de la langue : une construction institutionnelle ? » *Le français aujourd'hui* 2011/2 (n° 173), p. 21-32. DOI 10.3917/lfa.173.0021. [Consulté le 30 mai 2017].

Notes

1. <https://gerflint.fr/> [Consulté le 29/09/2018].
2. Ricoeur, P. *Interprétons le monde contemporain*. 1ère partie. <https://www.youtube.com/watch?v=mIAQtA5aHc>. [Consulté le 29/09/2018].
Ricoeur, P. *Philosophe de tous les dialogues*, partie 2. <https://www.youtube.com/watch?v=pHxwkjnKoJ8>. [Consulté le 29/09/2018].



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

L'appropriation : un concept à revoir dans la didactique de langues-cultures

Diego Damián Gómez Becerra

Universidad Motolinía del Pedregal, Mexique

ceim@ump

Reçu le 24-09-2018/ Evalué le 29-10-2018/ Accepté le 12-11-2018

Résumé

Cet article a pour objectif principal de soumettre à discussion une resignification du mot *appropriation* afin d'amplifier son horizon de compréhension. Pour ce faire, nous procéderons tout d'abord à une analyse morphologique et plus particulièrement sémantique. Ensuite, nous nous immergerons dans la littérature qui concerne ce concept par le biais de certains auteurs renommés. Pour conclure, nous proposerons d'ouvrir le débat sur son usage dans le domaine de la didactique des langues-cultures, notamment, du Français Langue Étrangère (FLE). Il convient de préciser que nous adopterons une perspective personnelle en tant qu'enseignant de langues-cultures au Mexique ; c'est pour cela que cette recherche a opté pour une méthodologie centrée sur le paradigme qualitatif à partir d'une analyse comparative conceptuelle afin de dévoiler l'évolution de la signification de ce concept dans l'histoire des idées.

Mots-clés : appropriation, discussion, resignification, analyse comparative, évolution du sens

La apropiación: un concepto a reconsiderar en la didáctica de las lenguas-culturas

Resumen

Este artículo tiene como objetivo principal someter a discusión una resignificación de la palabra *apropiación* con el fin de ampliar su horizonte de comprensión. Para ello, antes que todo, realizaremos un análisis morfológico, pero sobre todo semántico. Posteriormente, ahondaremos en la literatura que hace referencia al concepto a través de algunos autores destacados. Para terminar, propondremos abrir un debate acerca de su uso en el terreno de la didáctica de lenguas-culturas, en específico del Francés Lengua Extranjera (FLE). Además, en este texto presentaremos una perspectiva personal como profesor de lenguas-culturas en México, es por eso que esta investigación ha optado por una metodología centrada en un paradigma cualitativo a partir de un análisis comparativo conceptual con el fin de desvelar la evolución de su significado en la historia de las ideas.

Palabras clave: apropiación, discusión, resignificación, análisis comparativo, evolución de significado

Appropriation as a concept to reconsider in the didactics of languages-cultures

Abstract

The main objective of this article is to discuss a resignification of the word *appropriation* in order to broaden its horizon of understanding. For this, first of all, we will carry out a morphological analysis, but above all a semantic one. Later, we will delve into the literature that refers to the concept through some outstanding authors. To finish, we propose to open a debate on its use in the field of language-culture didactics, specifically of French as a Foreign Language (FLE): In addition, in this text we will find a personal perspective as a teacher of language-culture in Mexico, that is why this research has a methodology focused on a qualitative paradigm from a conceptual comparative analysis in order to reveal the evolution of its meaning in the history of ideas.

Keywords: appropriation, discussion, resignification, comparative analysis, evolution of meaning

Introduction

Parler d'appropriation et de sa signification, aux fins prévues par la présente recherche, a été compliqué. Dans les parcours de FLE ou bien de linguistique appliquée d'un étudiant, nous pouvons trouver de très nombreuses informations concernant l'acquisition des langues et ses processus. Toutefois, les textes qui abordent le sujet de l'appropriation sont presque inexistants. Cette recherche, donc, vise à décrire le concept et à entamer un débat sur l'attribution possible de nouvelles significations. De fait, le mot en sciences sociales a pris des connotations négatives, en particulier parce qu'à l'époque actuelle il fait référence notamment à la catégorie « appropriation culturelle ».

Dans les cours de langues-cultures, l'une des prémisses principales de l'enseignement veut que l'apprentissage d'une langue implique l'apprentissage d'une culture. Ainsi, nous ne pouvons pas nous empêcher de penser que lorsque nous parlons de prendre pour soi une langue, nous l'appréhendons comme quelque chose qui n'est pas à nous. Et par conséquent, nous pouvons conclure que cette langue dont nous parlons et que nous enseignons, ne nous appartient pas. Dans cette optique, il nous incombe la tâche de dévoiler la construction sociale de cette appropriation en répondant aux questions suivantes :

- Pouvons-nous dégager le concept d'appropriation ?
- Le concept a-t-il changé à travers les années ?
- Quelle est la différence entre l'acquisition et l'appropriation d'une langue-culture ?

Le concept d'appropriation

Le but de cette section est d'étudier la morphologie et la sémantique du mot « appropriation » afin d'en dégager sa signification.

Malgré le fait que l'appropriation comme nom commun a ses composantes lexicales et morphologiques, nous nous sommes rendu compte que son signifié¹ (notamment sémantique) varie selon la recherche du sens en divers langues, auteurs et textes, raison pour laquelle il faut aller plus loin ; c'est-à-dire, le dévoiler jusqu'aux confins du langage. C'est ainsi que le préfixe *ad-* (à, vers), *pro* (pro, en faveur de) et *privus* (privé), plus le suffixe *-tion* du latin (-tio) qui signifie « l'action et l'effet », font dans l'ensemble un signifié dans n'importe quelle langue qui ait comme base le latin. Alors, l'appropriation, c'est littéralement l'action et l'effet d'aller quelque part, vers ou en faveur du privé.

Cependant, le mot appropriation évolue et ce ne sera qu'au bas latin que nous le trouvons dans le sens que nous connaissons aujourd'hui, du fait qu'il nous donne l'essence du mot « *appropriatio* », et donc, si nous substituons le suffixe *-tion* par la terminaison *-er* -utilisé pour indiquer dans ce cas une action-, cela devient le verbe « approprier », dont la signification serait, selon le dictionnaire Larousse (2018), « Action d'approprier quelque chose à quelque chose d'autre, d'être approprié à ». Mais, remontons à l'histoire du mot selon le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) créé par le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) de l'Université de Nancy, où s'exposent deux grandes idées. La première qui met en lumière la notion dominante d'adaptation, c'est-à-dire :

1. Action d'adapter quelque chose à un usage déterminé.
2. [Suivi d'un compl. d'obj. second. introd. par à] Action d'approprier, d'adapter quelque chose à une destination précise.
3. Action de rendre propre. Appropriation d'une chambre.

Exemple cité : [...] mais qu'il y ait nouveauté, application, appropriation des choses passées au temps présent, à l'âge du monde où vous êtes venu... Sainte-Beuve, *Étude sur Virgile*, 1857, p. 82.

Exemple cité : La charrue, le chariot supposent l'emploi de la force animale. Il n'y a aucune raison de croire, – tout au contraire, – que l'appropriation de certains animaux à nos besoins de culture et de transport ait été l'œuvre d'une seule et même contrée particulière. Vidal de La Blache, *Principes de géogr. humaine*, 1921, p. 287. (CNRTL, 2018: s/p)

Et la deuxième, où la référence dominante est celle de propriété, c'est-à-dire :

1. [Avec un compl. prép. de indiquant l'obj. de l'appropriation] Action de s'approprier une chose, d'en faire sa propriété.
2. Acte de l'esprit qui s'approprie, qui fait siennes les connaissances qu'il acquiert. Synon. Assimilation.
3. [En parlant d'une chose] Fait qu'une chose devient ou est devenue propriété de quelqu'un.
4. Chose qu'on s'est appropriée.

Exemple cité : Pour d'autres encore, les conflits de classes imposeront la relève des bourgeoisies et mettront un terme à l'appropriation privée des moyens de production. F. Perroux, *L'Écon. du XXes.*, 1964, p. 337.

Exemple cité : ... les réserves, les secrets, c'est comme toute appropriation : arrive un moment où ça n'a plus de sens... Malègue, Augustin, t. 2, 1933, p. 458.

Exemple cité : Il n'y a pas chez lui la fantaisie abracadabrante d'un poète haschiché ou la retrouvaille psychologique d'un voyant dans les humanités mortes. En un mot, il n'y a pas d'invention personnelle, mais une appropriation intelligente, réfléchie. E. et J. de Goncourt, *Journal*, 1871, p. 845. (2018 : s/p)

De cette manière, nous pouvons constater qu'abondent les acceptions des significations, notamment celles qui au sens plus large font référence à la sémantique du mot. En outre, nous présentons ci-dessous par ordre chronologique les mentions qui sont apparues selon le CNRTL :

1. XIV^{ème} siècle où l'on peut voir le mot *apropiacion* « action naturelle par laquelle les aliments pénètrent dans l'organisme ».
2. 1762 **Appropriation** ... est l'état où sont mis deux corps qui ne peuvent s'unir ensemble que par le concours d'un troisième corps, qui dispose les deux premiers à s'unir.
3. 1521 rhét. « adaptation, transposition de mots » (Fabri, *Rhet.*, 1. II, f^o45 r^ods Gdf. *Compl.* : Malle **appropriation** de termes), repris en 1826 par Mozin-Biber.
4. 1636 « action de s'attribuer des biens » (Monet, *Inventaire des deux langues. fr. et lat.*); 1690 (Fur. : **Appropriation** ... Action par laquelle on s'approprie. Les ambitieux et les avares ne cherchent qu'à se faire l'**appropriation** du bien d'autrui); 1751 dr. eccl. (*Encyclop.*).
5. 1866 « action de rendre propre, net » (*Lar. 19^e*: L'**appropriation** de mon cabinet ne m'a pas demandé moins de deux heures). 1. empr. au b. lat. *appropriatio*, terme méd. « assimilation par l'organisme » (v^{es}. Caelius Aurelianus, *Chron.*, 2, 13, 151 ds *TLL s.v.*, 316, 51); 3 empr. au lat. médiév. de même sens (1253 *Chartae Pommeranenses*, A, I, 490 ds *Mittellat. W. s.v.*, 819, 10); 2 et 4 par attraction de l'adj. *propre*, respectivement au sens de « qui convient à » et de « net ». (2018: s/p)

Comme nous pouvons le voir, il est difficile de saisir les significations qu'a eues ce mot tout au long de l'histoire de la langue française. Cependant, les exemples ci-dessus enrichissent la recherche pour cerner la notion du mot, et en ce qui nous concerne, trouver son essence requiert un travail interdisciplinaire, même de déconstruction. À ce sujet, Rigoberto Lanz, un sociologue vénézuélien, considère qu'« *un concept est susceptible d'être catégorisé lorsque son niveau de complexité dans les différentes dynamiques du contexte où il est produit le détermine²* » (Lanz (1977) cité en Neuman, 2008 : 79). Donc, *l'appropriation a été déterminée dans divers contextes, mais c'est juste dans les études de sociologie récentes que nous trouvons le concept développé dans la catégorie appropriation culturelle, car ce discours a été emprunté à l'histoire des idées.*

Appropriation culturelle

Il s'agit maintenant de montrer comment le concept d'appropriation est entaché d'une connotation négative qui lui est venue des études culturelles.

Dans un monde globalisé comme celui que nous habitons, il est presque impossible de ne pas partager de l'information, surtout avec l'immédiateté de l'internet, grâce auquel nous pouvons savoir à tout moment ce qui se passe sous d'autres latitudes. Le fait d'être connecté nous soumet à un bombardement d'informations et nous pouvons nous rendre compte sur-le-champ si dans un coin de ce monde quelqu'un est en train de tirer profit d'une culture ou bien d'un produit élaboré par une culture. À ce sujet, le sociologue français Éric Fassin (2018) explique comment le concept d'appropriation culturelle apparaît d'abord dans le domaine artistique anglais à la fin du XX^e siècle, où il était utilisé pour parler du « *colonialisme culturel* », c'est-à-dire de la pression qu'exerce un peuple de manière hégémonique. Mais ce n'est que vers les années 90, que quelques groupes se sont référés à l'appropriation culturelle en utilisant la métaphore « *manger l'Autre* ». En somme, utiliser les produits d'une culture pour les resignifier en fonction d'une convenance prévue articulant les dimensions raciales et parfois sexuelles dans le cadre d'une exploitation capitaliste. Tel est le cas des entreprises de mode qui utilisent les dessins de la culture huichol appartenant au Mexique et qui les vendent dans toute l'Europe.

Certes, une langue ne peut pas être appréhendée séparément d'une culture, car toutes les représentations, les contextes, les imaginaires et même les modes de vie sont liés à la réalité d'un peuple, à l'histoire d'une civilisation. C'est ainsi que quand nous parlons une langue différente de la maternelle, nous nous trouvons dans un processus d'intériorisation qui pourrait évoluer ou non vers une appropriation

culturelle. Le risque de non-appropriation s'accroît lorsque le professeur n'est pas capable de dissocier les aspects essentiels qui mènent à la culture de la langue ; cependant, la langue est l'une des manifestations les plus complexes de la culture. C'est pourquoi le rôle de l'enseignant en tant que médiateur est très important, non seulement sur le plan linguistique mais aussi culturel, car il est le moyen par lequel toutes les représentations, les images, les miroirs, les conceptions et les expériences sont transmis à l'apprenant.

Or, enseigner une langue exige une compréhension de la langue et de la communication, car d'après Eco « le langage est pris dans un jeu de signifiants multiples, [...] un texte ne peut incorporer aucun signifié univoque et absolu, [...] il n'y a pas de signifié transcendantal, [...] le signifiant ne peut jamais être en relation de coprésence par rapport à un signifié sans cesse renvoyé et différé » (2013 : 113). Et Hallyday insiste dans le même sens : « Le langage doit interpréter toute notre expérience, en réduisant les phénomènes infiniment variés du monde qui nous entoure, ainsi que notre monde interne, les parts de notre conscience, car il présuppose une interprétation du système social comme sémiotique sociale : un système de significations qui substitue la «réalité» de la culture³ » (2001 : 33). Ainsi, constatons-nous que la langue, en fonction de la culture, a une valeur et une dimension sociale, puisqu'elle permet de partager des souhaits, des rêves, des valeurs et des expériences qui construisent, avant tout, des espaces de transformation ou de resignification dans la mesure où les apprenants interagissent et créent des liens avec l'Autre, dans le cas de notre recherche, la culture de la langue cible -le français-. Cette interaction se fait dans le but d'échanger des significations, des visions du monde, des concepts, et des représentations de la réalité pour établir des accords ou soutenir différents points de vue ; en bref, de partager une identité. C'est pour cela que la reconnaissance de l'Autre s'impose comme un processus de base pour qu'il y ait interaction. Il s'agit ici de l'altérité, définie comme « Une théorie où l'Autre n'apparaît pas comme un étranger ou un ennemi pour générer des espaces de coexistence basés sur la reconnaissance de l'Autre avec ses différences et pour construire un sens collectif⁴» (Contreras, M., Marquez, C., 2002 :1).

Acquisition et appropriation

Dans cette partie de la recherche, nous décrivons le concept d'acquisition dans le domaine de la didactique de langues-cultures à travers la recherche documentaire. Ensuite, nous soulignerons la relation en apparence synonymique entre les mots acquisition et appropriation.

Les Recherches d'Acquisition des Langues (RAL) sont nées à partir de la moitié du XX^{ème} siècle dans divers domaines comme la linguistique, la sociologie et la psychologie, entre autres. Les travaux multidisciplinaires sont l'œuvre de grands chercheurs qui se contestent et s'enrichissent les uns les autres. Comme exemple, nous pouvons mentionner Saussure, Piaget, Chomsky et Vygotsky, qui ont le plus contribué à la compréhension des processus d'acquisition du langage. Nous considérons important de reprendre la théorie formelle du langage de Chomsky (1984) désignée grammaire générative, où le langage naît des structures innées, et selon ces études, il existe des divergences par rapport à la différence entre appropriation et acquisition. Il s'avère que la grammaire se forme à partir de processus biologiques d'acquisition dans le développement du cerveau d'un enfant, qu'elle s'appuie sur des observations de la langue maternelle, tandis que l'appropriation se base sur un processus pragmatique qui implique des questions culturelles et affectives de la société, dans une langue, soit maternelle, soit seconde. Cependant, dans quelques textes comme celui de Matthey & Véronique (2004), les mots acquisition et appropriation sont utilisés comme des synonymes, même si le parcours de ces auteurs est du domaine du RAL.

Dans la didactique des langues-cultures, nous utilisons les Recherches d'Acquisition des Langues (RAL) pour comprendre les processus d'apprentissage, et par la suite, pouvoir les transposer dans un contexte déterminé, peut-être dans une activité dans la salle de classe ou dans une tâche réalisable dans une situation exolingue, c'est-à-dire, en immersion dans un pays qui parle la langue cible. Ainsi, des chercheurs comme Coste (1984) font la différence entre acquisition et apprentissage, soulignant que la première fait référence à l'exercice d'écoute d'une chanson par plaisir, ou à la lecture d'un journal pour s'informer ou se distraire, tandis que la seconde traite d'un processus guidé comme écouter une chanson pour répondre à des objectifs spécifiques dans un cours, ou bien lire un article en fonction d'une consigne donnée par un professeur.

Méthodologie

L'objectif de cette partie de la recherche est de montrer la méthodologie centrée sur le paradigme qualitatif à travers deux tableaux comparatifs que nous avons élaborés.

Pour optimiser la fiabilité et la validité de la présente recherche, nous avons décidé de la centrer sur un paradigme qualitatif utilisant une méthodologie d'analyse comparative conceptuelle afin de voir l'évolution du concept par le biais de quelques auteurs renommés. Ce choix est le fruit d'une recherche menée dans des

journaux scientifiques indexés gratuits (Open Access) dans le moteur de recherche de redalyc.org⁵ et Google Académique⁶. Les textes⁷ ont été choisis afin de présenter l'évolution du terme « appropriation » même si les recherches appartiennent à des domaines d'études différents de la linguistique appliquée, l'éducation et la didactique des langues étrangères ou didactique des langue-cultures.

Auteur	Catégorie	Dimension ou variable	Œuvre	Concept	Index des citations
Locke, J.	Philosophie	Philosophie du Droit	Locke, J. (2014). <i>Second Treatise of Government: An Essay Concerning the True Original, Extent and End of Civil Government</i> . John Wiley & Sons.	L'homme peut s'approprier les biens de la nature à condition qu'il suive le mandat biblique « Tu mangeras ton pain à la sueur de ton front » (Gn 3, 19)	6452
Hegel, F.	Philosophie	Ontologie / Droit	Hegel, G. W. F. (1991). <i>Hegel: Elements of the philosophy of right</i> . Cambridge University Press.	L'homme a la liberté d'appropriation. Un don de l'esprit humain.	2799
Marx, K.	Philosophie	Matérialisme historique	Marx, K. (1867). <i>Das Kapital: kritik der politischen ökonomie. Germany: Verlag von Otto Meisner, 1885, 1894.</i>	La possession c'est l'usage. La propriété c'est la capacité subjective d'avoir quelque chose. L'appropriation c'est le mélange entre la possession et la propriété.	7656
Bourdieu, P.	Sociologie	Anthropologie sociale	Bourdieu, P. (1979). « Les trois états du capital culturel ». <i>Actes de la recherche en sciences sociales</i> , 30(1), 3-6.	Les biens culturels (livres, tableaux, machines), capital culturel à l'état objectif, sont transmissibles instantanément et appropriables formellement dans leur matérialité, mais les conditions de leur appropriation spécifique sont soumises aux mêmes lois de transmission que le capital culturel à l'état incorporé.	1571

Auteur	Catégorie	Dimension ou variable	Œuvre	Concept	Index des citations
Dussel, E.	Philosophie	Théologie de la libération	Dussel, Enrique (1998). <i>Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión</i> . Editorial Trotta S.A. Madrid	Appropriation de la réalité. Processus complexe de la production de subjectivité humaine.	1109
Scardigli, V.	Sociologie	Anthropologie sociale	Scardigli, V. (1994). « Déterminisme technique et appropriation culturelle : évolution du regard porté sur les technologies de l'information. » <i>Technologie de l'information et société</i> , 6(4), 299-314.	Appropriation technologique et appropriation culturelle. L'homme crée la technologie. La technologie crée la culture et l'homme s'approprié la culture.	18
Neüman, I.	Sociologie	Socio linguistique	Neüman, M. I. (2008). Construcción de la categoría «Apropiación social». <i>Quórum Académico</i> , 5(2), 67-98.	Appropriation sociale. L'homme produit la réalité et se l'approprié.	31

Tableau 1. Épistémologues apportant à la notion d'appropriation

Dans le tableau suivant, nous avons choisi quelques artistes qui ont mis en marche ou expérimenté l'appropriation pour la création d'une œuvre. Dans tous les cas, il existe un besoin de se réécrire ou de se déconstruire à partir de l'appropriation linguistique ou culturelle. Tel est le cas de Milan Kundera et Agota Kristof qui, pour des raisons d'ordre politique singulières, ont été obligés d'écrire en français. Chez ces auteurs, l'appropriation est un processus qui aboutit à une création littéraire, raison pour laquelle ils sont considérés comme des auteurs d'expression française. Agota Kristof emploie le français pour se déconstruire au regard de sa langue maternelle -le hongrois- et se reconstruire dans une autre langue-culture -le français.

Par ailleurs, nous trouvons l'exemple de Carlos Castañeda et Antonin Artaud qui se sont immergés dans une culture exotique et millénaire pour se trouver eux-mêmes, à partir de l'expérimentation sensorielle et corporelle des rituels mystiques. Chez eux, il s'agit d'une appropriation culturelle. Finalement, le cinéaste surréaliste Louis Buñuel a trouvé dans la société mexicaine chaotique des années 50, la source d'inspiration pour ses films. Chez lui, il s'agit d'une appropriation socio-linguistique.

Auteur	Catégorie	Domaine	Textes
Kristof, A.	Littérature	Appropriation linguistique	L'analphabète
Kundera, M.	Littérature	Appropriation linguistique	L'identité
Artaud, A.	Littérature	Appropriation socioculturelle	Voyage au pays des Tarahumaras
Castañeda, C.	Littérature	Appropriation culturelle	L'Herbe du diable et la Petite Fumée
Buñuel, L.	Art cinématographique	Appropriation socio-linguistique	Les Réprouvés / Pitié pour eux

Tableau 2. Des artistes dont l'œuvre reflète un genre d'appropriation

Résultats

Cette partie sera consacrée à l'analyse des résultats obtenus suite à la création des tableaux.

À partir du choix bibliographique, nous pouvons constater que le concept d'appropriation a été utilisé auparavant dans divers discours pragmatiques, et cette variabilité de signification met en lumière la discussion du concept dans un paradigme épistémologique. En effet, lorsque nous avons réalisé la recherche documentaire dans les moteurs de recherche, nous avons ôté tous les filtres pour sonder le concept dans n'importe quelle discipline d'étude ; néanmoins, nous avons philosophie.

Ainsi, pouvons-nous en déduire que dans le premier tableau, tous les auteurs soutiennent un point de vue épistémique, de telle manière que nous pouvons affirmer qu'ils peuvent tous être désormais catalogués comme des auteurs classiques dans le domaine de l'appropriation, surtout, par rapport à l'index de citations selon les moteurs de recherche.

Dans le deuxième tableau, nous pouvons observer qu'en matière d'arts, et surtout de littérature et de cinéma, l'appropriation soumet les œuvres à la critique du concept abordé parce que le texte même est une preuve de l'appropriation linguistique et culturelle, surtout quand les écrivains d'expression française (Kristof et Kundera) ont été obligés d'écrire dans une langue qui ne leur appartient pas, c'est-à-dire que l'appropriation linguistique est le résultat d'un processus intérieur et personnel qui est déclenché par une situation externe. Donc, on peut voir que le concept est applicable à un produit artistique, mais cela ne veut pas dire que les auteurs aient réfléchi à cette catégorie d'appropriation. Chez Artaud et Castañeda, il existe un besoin de s'éloigner d'une culture d'origine et de s'approprier des

cosmovisions ontologiques. Finalement, dans le cas de Buñuel, dans ses films, il s'est approprié une réalité sociale du Mexique des années 50.

Il s'avère donc avec l'analyse des deux tableaux que les auteurs abordent le sujet d'une manière pragmatique. C'est pour cela que nous avons décidé de présenter leurs concepts de manière synthétique et comparative, raison pour laquelle nous avons compris que transposer la signification d'un discours à un autre implique une déconstruction et même une resignification.

Discussion

Pour légitimer l'information donnée, nous proposons cinq thèmes de discussion correspondant à cette recherche :

Selon Christian Puren « Si une théorisation interne à la DLE doit être menée fondamentalement à partir de ses *données internes*, c'est-à-dire des données empiriques telles que les acteurs eux-mêmes du processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture peuvent les recueillir dans le cadre de leur pratique, la question se pose du statut et de la fonction à accorder aux *données externes*, qui sont celles qui concernent ce même processus d'enseignement/apprentissage de la langue-culture mais qui proviennent de disciplines qui lui sont connexes » (1997 : 285). Donc le fait de s'approprier quelque chose est un acte intransitif qui n'a rien à voir avec les actions d'autres personnes, ainsi l'étude du concept dans le domaine de DLE ne sert qu'à la recherche de la linguistique appliquée.

Neüman explique que dans le néolibéralisme nous pouvons trouver des mesures qui auto-régularisent l'appropriation, du fait que dans ce cas, la langue est régulée par l'État.

En ce qui concerne le FLE au Mexique, en tant que professeur, je peux dire que la langue française n'est pas vue comme une langue de colonisation⁸ comme dans le cas du Maghreb ou de l'Afrique. Donc, il n'existe pas d'hégémonie lorsqu'on enseigne et/ou apprend la langue française au Mexique.

Une problématique qui pourrait se présenter lors du traitement du thème ou de l'approfondissement du concept d'appropriation, concerne les limites des ressources. Selon Mendoza Martínez (2017) dans une recherche qui utilise les moteurs Redalyc et Latindex entre autres ressources de libre accès, il commente : « Les journaux de recherche en système Open Access n'ont pas le même niveau de qualité que les journaux à accès restreint pour un problème de financement par souscription⁹ » (46). C'est pour cela que nous ne pouvons pas avoir accès aux textes qui abordent probablement la thématique.

La signification d'appropriation réside dans la perception de l'individu et non pas dans l'acte même de s'approprier. Dans l'actualité selon Éric Fassin, on ne discute pas la sémantique du mot établi, mais ce que l'on fait est de discuter si c'est bon ou mauvais pour certaines cultures.

Conclusion

L'étude du langage et de ses processus comme l'appropriation est nettement pragmatique, car il se base sur diverses disciplines pour formuler des théories. Cependant, nous pouvons conclure que même si nous trouvons diverses recherches documentaires à ce propos, les auteurs ne se centrent guère sur sa définition, laissant aux lecteurs la tâche de la chercher ou bien de présupposer que nous savons exactement à quoi ils se réfèrent par concept d'appropriation. De la même manière, lorsqu'on parle d'appropriation, il existe une confusion parce que les auteurs n'expliquent pas qu'ils utilisent comme synonyme acquisition et appropriation. Raison pour laquelle quand nous enquêtons sur le mot clé « appropriation », les documents qui parlaient et qui analysaient le thème étaient presque inexistantes. En revanche, quand nous avons commencé une recherche au sujet de l'acquisition, dans les textes, nous avons trouvé des informations concernant l'appropriation, mais qui parfois confondaient ou n'explicitaient pas à quoi ils faisaient référence. Donc il est important de commencer à différencier les concepts car il s'agit d'un processus distinct qu'il vaudrait la peine d'étudier.

Or, avec cette recherche, nous avons pu constater que le concept a été développé dans le champ épistémique, et que sa signification a changé à travers les années transposant des valeurs et créant des catégories qui parfois ont des connotations négatives. Maintenant, il nous reste à soumettre à discussion le concept dans la didactique de langues étrangères, parce que même si la théorie peut être vérifiable, il faudrait créer des stratégies pour la transférer dans les salles de classe. Il serait donc intéressant de savoir si l'on peut gérer l'appropriation, s'il y a des facteurs qui la promeuvent, ou bien, de mettre sur pied un processus d'appropriation, dans le cas de l'apprentissage du français comme langue étrangère.

En conclusion, il est clair que la recherche nous révèle que pour qu'il y ait appropriation, la partie affective est capitale, car il est évident qu'il doit exister des processus cognitifs et métacognitifs élevés, de l'empathie et de la motivation, et donc que l'hégémonie et l'imposition sont mal vues quand on parle de l'appropriation d'une L2.

Bibliographie

- Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, Lexicographie. Dictionnaire.
- Chomsky, N. 1984. « La connaissance du langage ». *Communications*, 40(1), p. 7-24.
- Coste, D. 1984. « Les discours naturels de la classe (The Natural Discourse of the Class) ». *Français dans le Monde*, n°183, p. 16-25.
- Dumais, F. 2010. *L'appropriation d'un objet culturel : une réactualisation des théories de CS Peirce à propos de l'interprétation*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Eco, U. 2013. *Los límites de la interpretación*. Barcelona: DeBolsillo.
- Fassin, E. (24 août 2018). L'appropriation culturelle, c'est lorsqu'un emprunt entre les cultures s'inscrit dans un contexte de domination. *Le Monde*.
https://www.lemonde.fr/immigration-et-diversite/article/2018/08/24/eric-fassin-l-appropriation-culturelle-c-est-lorsqu-un-emprunt-entre-les-cultures-s-inscrit-dans-un-contexte-de-dominacion_5345972_1654200.html [consulté en août 2018]
- Halliday, M. A. 2001. *Lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Larousse, 2018. Larousse. [En ligne] : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/appropriation/4777> [consulté en août 2018].
- Matthey, M., Véronique, D. 2004. « Trois approches de l'acquisition des langues étrangères : enjeux et perspectives ». *Acquisition et interaction en langue étrangère*, (21), p. 203-223.
- Mendoza, V. 2017. « Las Instituciones Particulares de Educación Superior ». *Lucens Revista de Investigación*. 2 (2), 31-49.
- Neüman, M. I. 2008. «Construcción de la categoría "Apropiación social"». *Quórum Académico*, 5(2), 67-98.
- Puren, C. 1997. « Concepts et conceptualisation en didactique des langues : pour une épistémologie disciplinaire ». *Études de linguistique appliquée*, 105, p.111-125.
- Véronique, D. 1994. « Contextes socio-culturels et appropriation des langues secondes : l'apprentissage en milieu social et la créolisation ». *Bulletin VALS-ASLA*, 59, p.65-84.

Notes

1. À partir de ce moment, nous allons utiliser le mot « signifié » pour nous référer au sens sémantique, c'est-à-dire, littéral.
2. «Un concepto es susceptible de ser categorizado cuando su nivel de complejidad en las diferentes dinámicas del contexto donde se produce así lo determinan». (Notre traduction).
3. «El lenguaje tiene que interpretar toda nuestra experiencia, reduciendo los fenómenos infinitamente variados del mundo que nos rodea, y también nuestro mundo interno, los procesos de nuestra conciencia, ya que presupone una interpretación del sistema social como semiótica social: un sistema de significados que sustituye la "realidad" de la cultura». (Notre traduction)
4. «Una teoría donde el Otro no aparece como extraño o enemigo para generar espacios de convivencia a partir del reconocimiento del Otro con sus diferencias y construir un sentido colectivo». (Notre traduction)
5. Redalyc.org est une hémérothèque scientifique de libre accès créée et gérée par la communauté académique.
6. L'index de citations est basé sur la recherche faite sur Google Académique. Il est basé sur le nombre de fois que l'on a utilisé le texte pour faire une citation académique.
7. Pour rendre plus fiables les textes et pour faciliter la recherche, nous avons décidé d'utiliser le système de citation APA.

8. Il faudrait nuancer, car la situation plurilingue du Mexique nous fait penser que parfois l'espagnol est imposé à certains groupes ethniques qui parlent une langue indigène.
9. «Las revistas de investigación en sistema AA, debido a su problema de financiamiento no tienen el mismo nivel de calidad que las revistas de acceso restringido por suscripción». (Notre traduction).



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Rectifications orthographiques : analyses des graphies en usage chez les enseignants et les apprenants mexicains

Béatrice Blin

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
beatriceblin@posteo.net

Reçu le 30-11-2018 / Evalué le 07-12-2018 / Accepté le 10-12-2018

Résumé

Depuis le XVII^e siècle, de très nombreuses réformes à l'orthographe du français ont été conduites. Elles ont très souvent déclenché des passions que cela soit du côté des réformateurs ou des conservateurs. Après un bref rappel de l'histoire de l'orthographe du français, et une mise au point sur l'enseignement de l'orthographe dans le cadre du français langue étrangère, l'auteur présente les résultats d'une recherche menée au Mexique sur les usages de l'orthographe rectifiée chez les apprenants mexicains et chez leurs enseignants. Les données recueillies montrent quelle place est réservée aux *Rectifications orthographiques* de 1990 et les idées que possèdent les enseignants sur ces propositions.

Mots-clés : orthographe, réforme, rectification, enseignement

Rectificaciones ortográficas: análisis de las grafías utilizadas por profesores y alumnos mexicanos

Resumen

Desde el siglo XVII, se han llevado a cabo numerosas reformas a la ortografía del francés. Muy a menudo han provocado pasiones, ya sea del lado de los reformadores o de los conservadores. Después de una breve revisión de la historia de la ortografía francesa y un acercamiento a la enseñanza de la ortografía en el marco del francés como idioma extranjero, el autor presenta los resultados de una investigación realizada en México sobre los usos de las rectificaciones ortográficas entre los estudiantes mexicanos y sus profesores. Los datos recopilados muestran qué lugar ocupan las *Rectificaciones orthographiques* de 1990 y las ideas que los maestros tienen sobre estas propuestas.

Palabras clave: ortografía, reforma, rectificación, enseñanza

Orthographic rectifications: analysis of written forms used by Mexican teachers and learners

Abstract

Since the 17th century, many French spelling reforms have been implemented. Very often they have generated reactions and debates from both the reformer and the conservative parties. After a brief review of the French spelling history, and an account on the teaching of orthography in French as a foreign language, the author presents the results of a research conducted in Mexico on the uses of the teaching of orthography among Mexican learners and their teachers. The collected data show the role played by the orthographic rectifications of 1990 and the ideas that teachers have about these proposals.

Keywords: orthography, reform, spelling changes, teaching

La déclaration de Voltaire *l'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante, meilleure elle est* (Catach, 2011 : 74) nous plonge au cœur de la thématique traitée dans cet article. En effet, nous savons que l'orthographe du français, comme celle de toutes les langues, a connu des changements au cours des siècles et qu'une partie d'entre eux découlent des nombreuses réformes de l'orthographe qui ont été impulsées afin que cette dernière suive les lois phonétiques qui façonnent l'évolution d'une langue. Rappelons que si nous écrivons en français et non en *françois* c'est certainement grâce à la préconisation de Voltaire (substitution du *-ais* pour *-ois* pour les fins de mot prononcées è), qui a été intégrée à la sixième édition (1835) du dictionnaire de l'Académie française.

Plus récemment, certaines propositions formulées dans les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 vont dans le même sens. On peut citer notamment la suppression de l'accent circonflexe sur le *i* quand il n'apporte pas de distinction de sens puisque contrairement à l'accent circonflexe sur les lettres *a*, *o* ou *e*, il n'indique plus de différence de timbre. Cependant, si l'on feuillète les premières unités des manuels utilisés pour l'enseignement du français langue étrangère (FLE) au Mexique publiés après 1990, on découvre que sur le *i* de *plait*, *diner* et *connaître*, pour ne mentionner que ces quelques formes, trône encore l'accent circonflexe.

Dans cet article, nous nous intéresserons aux pratiques orthographiques des apprenants et des enseignants de FLE au Mexique. Tout d'abord, nous évoquerons brièvement l'histoire de l'orthographe du français et nous expliquerons le pourquoi et les objectifs de la recherche que nous sommes en train de mener. Ensuite, nous présenterons quelques résultats que nous discuterons au regard des difficultés que peuvent connaître les apprenants mexicains lors de l'apprentissage de l'orthographe du français.

L'orthographe et ses réformes

Il ne s'agira pas ici de retracer la longue, passionnante et inachevée histoire de l'orthographe du français. Cependant, afin de situer notre propos, il semble pertinent de rappeler certains faits. Alors, osons mettre les points sur les *i* et revenons au fâcheux départ qu'a connu notre orthographe.

En effet, comme l'ont signalé de nombreux linguistes (Luzzati, 2010, Catach, 2011, 1973), l'alphabet latin qui a été choisi pour transcrire le français était inadéquat. Par exemple, la question de la transcription des *voyelles qui se nasalisent [et] des différentes prononciations des e* (Luzzati, 2010 : 109) ne pouvait pas être résolue par l'utilisation de l'alphabet latin. Nina Catach explique que c'est parce que le latin et le français *ont vécu durant de nombreux siècles (...) en état de véritable symbiose, [en effet] ils étaient sentis comme une seule et même langue : on lisait le latin à la française et on écrivait le français à la latine* (2011 : 20), que les signes qui auraient été nécessaires dès l'origine à l'écriture du français n'ont pas été créés et qu'il s'en est suivi une grande confusion dans la notation de sons qui n'existaient pas en latin mais étaient présents en ancien français.

Même si les variations régionales du français étaient encore nombreuses, on considère le XVI^e siècle comme une période charnière pour ce qui est de la fixation de notre orthographe. En effet, d'une part l'ordonnance de Villers-Cotterêts signée en 1539 a imposé l'usage du français dans les documents officiels et d'autre part, on a assisté à l'essor de l'imprimerie et à la multiplication des écrits en français. Les imprimeurs et les typographes ont joué un rôle fondamental dans la fixation de l'orthographe, ils ont en quelque sorte mis de l'ordre dans les graphies en privilégiant l'usage de certaines et en en proposant de nouvelles. Par exemple, il est bon de rappeler que c'est le typographe G. Tory qui a suggéré l'usage de la cédille, de l'apostrophe et de l'accent aigu (Catach, 2011 : 53). Les éditeurs réformateurs et des poètes comme Ronsard ont œuvré en ce sens et ont plaidé pour une graphie plus homogène et plus en accord avec la prononciation du français d'alors.

Malheureusement, les adéquations de l'orthographe ne se sont pas faites sans heurts, loin de là, des querelles partisans parfois sanglantes ont été nombreuses. Le pouvoir a organisé des autodafés de textes considérés hérétiques et a brûlé certains éditeurs sur la place publique. Par ailleurs, à la fin du XVI^e siècle, *les guerres de religion (...) [ont chassé] de France beaucoup de ces typographes d'avant-garde, souvent trop remuants et soupçonnés de protestantisme* (Catach, 2011 : 58).

La bataille orthographique entre réformateurs et conservateurs s'est poursuivie tout au long du XVII^e siècle. Ainsi, en 1635 Richelieu a créé l'Académie française dont la fonction principale était et est toujours de : *travailler, avec tout le soin et toute*

la diligence possibles à donner des règles certaines à notre langue et à la rendre pure, éloquente et capable de traiter les arts et les sciences (Académie française, 1995 : 19). L'une des tâches attribuées à la Compagnie a été la rédaction d'un dictionnaire. En ce qui concerne les réformes de l'orthographe, sa troisième édition (1740) est souvent considérée comme *la plus novatrice de toutes* (Luzzati, 2010 : 119), en effet, des lettres superflues ont été supprimées dans certains mots et les accents aigus et graves ont été proposés de manière systématique. Les différentes éditions qui ont suivi n'ont pas toujours été aussi audacieuses ; Luzzati signale que la sixième édition (1835) a ajouté des *consonnes doubles et des lettres plus ou moins étymologiques* (2010 : 120), Nina Catach considère qu'elle est revenue à un *étymologisme outrancier* (2010 : 83) tout en rappelant que c'est cette édition qui a intégré la réforme proposée par Voltaire un siècle plus tôt.

Suivant les époques, la nature et le nombre de modifications orthographiques varient. De 1718 à 1798, c'est-à-dire en moins de cent ans, 8 000 modifications graphiques sont entrées dans l'usage (Catach, 2011 : 95). Par la suite, les propositions de réformes se sont succédé à des rythmes divers et avec des succès souvent très mitigés ; maintes fois les réformes proposées n'ont pas eu les effets attendus. À ce propos, Nina Catach souligne que c'est : *le XIX^e siècle qui a, par la diffusion massive d'éditions modernisées, nivelées, contribué à répandre cette idée dogmatique et stérilisante d'une orthographe éternelle, et par conséquent immuable* (2011 : 70-71).

Les Rectifications de l'orthographe de 1990

Plus près de nous, la réforme qui nous intéresse tout particulièrement est celle de 1990. En effet, cette année-là et après un long travail mené par un groupe d'experts présidé par Bernard Cerquiglini, un document intitulé *Les Rectifications de l'orthographe* est publié au *Journal officiel*. Les principales rectifications recommandées portent essentiellement sur : le trait d'union remplacé par la soudure dans certains mots composés, l'alignement du pluriel de certains mots composés sur celui des noms simples, la suppression de l'accent circonflexe sur certains *i* et *u*, l'accent grave sur le *e* quand il est précédé d'une autre lettre et suivi d'une syllabe qui comporte un *e* muet, l'application des règles d'accord des mots français aux mots d'origines étrangères et la correction de quelques anomalies graphiques. Ces propositions ont reçu l'accord du Conseil de la langue de la Communauté française de Belgique, du Conseil de la langue française du Québec et un avis favorable de l'Académie française¹ (Cerquiglini, 2016 : 39). Mais, comme il est habituel en

France quand on parle d'orthographe, les passions se sont déchainées, entraînant une fois de plus des querelles stériles entre rectificateurs² et traditionalistes mais par chance, les mœurs ayant évolué, sans que cette fois aucun rectificateur ne soit brulé.

Une enquête menée entre 2002 et 2004 (Biedermann-Pasques, 2006) auprès d'étudiants francophones (en Belgique, en France, au Québec et en Suisse) a montré que même si *on n'arrête pas de dire et d'écrire que les rectifications de l'orthographe ont été enterrées, que personne ne les connaît et ne les utilise (...)* les rectifications (...) s'emploient tous les jours (Biedermann-Pasques, 2006 : 11). Ainsi, ce sont les Belges qui semblent les mieux les connaître, puis les Suisses, les Québécois et enfin les Français. En outre, toutes les rectifications ne supposent pas la même acceptation. En effet, les chercheurs ont constaté que la régularisation du pluriel des mots composés est pratiquée par 50% des répondants tandis que la régulation d'anomalies de type *ognon* est absente du corpus (Biedermann-Pasques, 2006 : 29).

Par ailleurs, il faut établir un lien entre la pratique de l'orthographe rectifiée et la volonté de chaque gouvernement de diffuser les propositions suggérées par le groupe d'experts. En Suisse, par exemple, des listes de mots rectifiés à l'usage des enseignants ont très vite été publiées (Biedermann-Pasques, 2006 : 33). Pour la France, il a fallu attendre fin 2015 pour que le Ministère de l'Éducation nationale déclare, pour les programmes des cycles 2, 3 et 4, que : l'enseignement de l'orthographe a pour référence les rectifications orthographiques publiées par le Journal officiel de la République française du 6 décembre 1990 (France. Ministère de l'éducation nationale, 2015 : 115). À la suite de cet avis, début 2016, les principaux éditeurs de manuels scolaires ont annoncé qu'ils appliqueraient l'orthographe rectifiée, c'est-à-dire 26 ans après la publication au Journal officiel.

Enseignement de l'orthographe et didactique du FLE

Du côté des manuels de FLE, il semblerait que les éditeurs n'aient pas encore décidé d'appliquer l'orthographe rectifiée. Nous avons consulté les éditions 2018 des quatre principales maisons d'édition françaises présentes au Mexique et nous avons pu constater sans grand étonnement que l'ouverture sur le plurilinguisme, sur la variation que celles-ci mettent souvent en avant comme une preuve de qualité du manuel ne concerne pas l'orthographe.

Quant aux pratiques orthographiques dans le cadre de l'enseignement du FLE, la recherche menée par Suleiman et Malkawi (2012) sur une trentaine de manuels publiés entre 1990 et 2011 a montré que la place réservée à l'enseignement de

l'orthographe était de l'ordre de l'anecdotique. Les auteurs indiquent que les principaux exercices ont pour but de transcrire des nombres ou des noms propres, de compléter des mots qui ont des lettres manquantes (ç ou c, par exemple) et de mettre des accents sur des textes qui les ont perdus.

Soulignons que le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Conseil de l'Europe, 2018), même dans son volume complémentaire, offre une échelle de description très succincte de la maîtrise de l'orthographe. Pourtant, les grilles d'évaluation de la compétence scripturale utilisées pour la passation des examens du DELF et du DALF ou pour les examens de production écrite dans les centres de langues tiennent compte de la maîtrise de l'orthographe. Il semble que la maîtrise est évaluée, mais que les recherches sur la méthodologie utilisée et sur le type de description formulée lors de son enseignement ne sont guère interrogées.

C'est dans ce contexte qu'il nous est apparu pertinent d'étudier les pratiques des étudiants et des enseignants de FLE au Mexique, en matière d'orthographe rectifiée.

Démarche et outils de recherche

Il s'agit de savoir dans quelle mesure les apprenants et les enseignants du pays appliquent les *Rectifications de l'orthographe* de 1990, quelles formes orthographiques sont privilégiées et, finalement, si les choix opérés sont le fruit d'une décision délibérée ou non.

Pour notre recueil de données, nous avons élaboré une tâche de traduction. Pour cela, nous avons réalisé un relevé de mots de niveau A2 touchés par les *Rectifications de l'orthographe*. Nous en avons ensuite sélectionné 13³ en fonction de leur fréquence dans le cadre d'un enseignement du FLE en contexte mexicain. Ils appartiennent à cinq catégories distinctes : accent circonflexe supprimé sur le *i* des formes verbales (dinent, connaît, reconnaître, s'il vous plaît), accent circonflexe supprimé sur le *i* des substantifs (île, fraîche, boîte, maîtrise), accent circonflexe supprimé sur le *u* des substantifs et verbes (gout, aout, coute), régulation d'anomalies (ognon) et soudure de composés dans les mots d'emprunt (weekend). Après avoir sélectionné ces mots, nous avons élaboré des phrases. Toutes les formes rectifiées apparaissaient donc en contexte, nous n'avons pas proposé la traduction de mots isolés. Nous avons ensuite sélectionné 11 mots non touchés par les rectifications et comportant des accents graves ou aigus (12 accents au total) avec lesquels nous avons élaboré des phrases, il s'agissait toujours de mots de niveau A2 et d'usage fréquent dans le contexte de notre étude (être, à, décembre,

espère, très, entrée, acheté, étudie, préfère, bibliothèque, université). La tâche a été proposée entre janvier et juin 2018 à 65 apprenants de niveau B1 et B2 qui n'avaient pas étudié le français avant la réforme de 90 ; de fait, ils étaient presque tous nés après cette date.

En ce qui concerne les enseignants, nous avons choisi d'appliquer un test graphique dans lequel il leur était demandé de spécifier pour chaque mot, la ou les forme(s) qu'ils privilégiaient dans leurs pratiques professionnelles, comme ci-dessous.

- A. Il connaît. B. Il connaît. C. Les deux formes.

Les mots proposés étaient ceux qui avaient été sélectionnés pour l'élaboration de la tâche de traduction. De plus, à la fin du test, nous avons formulé la question ouverte suivante :

De manière générale, utilisez-vous l'orthographe rectifiée dans vos pratiques professionnelles ? Pourquoi ? Pour en savoir plus sur l'orthographe rectifiée : (<https://www.orthographe-recommandee.info/index.htm>)

Ce test a été appliqué en ligne entre septembre et octobre 2018, 83 enseignants de FLE exerçant au Mexique y ont répondu.

Résultats

Cette étude certes partielle et incomplète, fondée uniquement sur certaines formes orthographiques de niveau A2, nous donne trois indications intéressantes : sur l'utilisation de l'orthographe traditionnelle, sur la variation quant à l'usage ou non d'un accent en fonction des formes et sur l'orthographe des mots d'emprunts de l'anglais. Pour le recueil de données, nous avons retenu les mots que les apprenants ont écrits avec *une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique* (Conseil de l'Europe, 2018 : 143). Ainsi, nous avons validé des formes comme **reconâître* dans la catégorie formes non rectifiées et **ils dinnent* dans la catégorie formes rectifiées. Mais des formes comme *froide* pour *fraiche*, *pays* pour *ile* ou *master* pour *maitrise* ont été mises de côté. Ce qui explique pourquoi dans le tableau ci-dessous nous reportons pour chaque mot le nombre total de formes validées, dans la colonne de droite. De plus, les mots *fraiche*, *maitrise* et *coute* n'apparaissent pas, car moins de 10 apprenants ont écrit le mot avec une relative exactitude phonétique.

	Formes non rectifiées	Formes Rectifiées	Sur un total de 65 répondants
1. Accent circonflexe sur le <i>i</i> des formes verbales			
s'il vous plaît	(39)	(19)	58
Reconnaitre	(35)	(5)	40
Connait	(26)	(18)	44
Dinent	(22)	(35)	57
2. Accent circonflexe sur le <i>i</i> des substantifs			
Ile	(49)	(4)	53
Boite	(18)	(2)	20
3. Accent circonflexe sur le <i>u</i> des substantifs			
Aout	(55)	(3)	58
Gout	(51)	(1)	52
4. Régulation d'anomalies			
Ognon	(11)	(0)	11
5. Mots d'emprunt (soudure de composés)			
Weekend	(25)	(33)	58
	331	120	451

Tableau 1 : Données apprenants

Premièrement, en ce qui concerne les mots qui composent notre corpus il ne fait aucun doute que les graphies non rectifiées sont les plus utilisées par les apprenants. Dans le cas des trois premières catégories, nous avons constaté que même si l'orthographe du mot est parfois très éloignée de celle de la forme attendue, les apprenants placent un accent circonflexe sur une des lettres du mot comme l'illustrent les exemples suivants : *plâit, *gôut, *aôut, *bôte. L'accent n'est pas à sa place mais il est là. De la même manière, pour les formes ayant un accent sur la lettre *u* du graphème *ou*, on constate que même quand le mot est orthographié avec une exactitude phonétique très relative⁴, l'accent circonflexe est toujours posé sur l'une des lettres comme dans : *gôte, *gût, *agôt.

En ce qui a trait aux mois de l'année, il nous a paru intéressant de comparer les graphies du mot *aout* et celles du mot *décembre*, mot non touché par les rectifications et qui contient un accent aigu. En effet, pour *aout*, 55 apprenants ont mis un accent circonflexe sur la forme proposée que celle-ci soit relativement éloignée ou non de la forme attendue mais pour ce qui est de l'accent aigu de *décembre*, il a été utilisé uniquement par 30 apprenants. L'accent circonflexe est dessiné même quand cela n'est pas nécessaire, en revanche l'accent aigu est oublié.

Deux autres résultats attirent particulièrement notre attention, il s'agit des formes *dinent* et *weekend*. Ce sont les mots qui ont obtenu le plus haut score en matière de graphies rectifiées. Sur le plan étymologique, ces deux mots ont une origine différente, le premier est issu du latin tardif et le second est un emprunt de l'anglais. Pour les étudiants de cette étude, qui ont tous étudié l'anglais avant le français, les formes *dinner* et *weekend* de l'anglais, qui se rapprochent des formes rectifiées, font partie de leur répertoire langagier. Il ne fait aucun doute que les connaissances préalables des apprenants ont joué un rôle dans les choix opérés. On constate *une circulation interlinguistique* (Coste, 2002 : 119) qu'il serait bon de prendre en compte et de valoriser.

Passons maintenant aux résultats obtenus auprès des enseignants⁵ et notons tout d'abord que l'on retrouve les mêmes tendances chez les enseignants que chez les apprenants, les formes non rectifiées sont celles qui prédominent.

	Formes non rectifiées	Formes Rectifiées	Les deux Formes
1. Accent circonflexe sur le i des formes verbales			
s'il vous plait	(73) 88%	(1) 1,2%	(9) 10,8%
Reconnaitre	(72) 86,7%	(3) 3,6%	(8) 9,6%
Connait	(65) 78,3%	(6) 7,2%	(12) 14,5%
Dinent	(76) 91,6%	(3) 3,6%	(4) 4,8%
2. Accent circonflexe sur le i des substantifs			
Ile	(79) 95,2%	(0) 0%	(4) 4,8%
Boite	(76) 91,6%	(2) 2,4%	(5) 6%
3. Accent circonflexe sur le u des substantifs			
Aout	(79) 95,2%	(1) 1,2%	(3) 3,6%
Gout	(79) 95,2%	(0) 0%	(4) 4,8%
4. Régulation d'anomalies			
Ognon	(77) 92,8%	(1) 1,2%	(5) 6%
5. Mots d'emprunt (soudure de composés)			
Weekend	(65) 78,3%	(5) 6%	(13) 15,7%
	741	22	67

Tableau 2 : Données enseignants

Les résultats montrent des différences suivant les catégories. Certaines formes de l'orthographe rectifiée semblent entrer très lentement dans l'usage. Pour le mot *weekend*, même si la forme non rectifiée est toujours la plus utilisée, les réponses *forme rectifiée* et *les deux formes* sont nombreuses. De la même manière, en ce qui concerne la première catégorie, la forme du verbe *connaître* est celle qui semble offrir le moins de résistance au changement. En revanche, pour ce qui est des mots de la première catégorie et inversement aux apprenants, la forme *dinent* est la moins mentionnée.

La troisième catégorie est celle où les formes rectifiées sont les moins signalées. Plusieurs enseignants indiquent que dans certains cas ils aiment expliquer aux apprenants que l'accent circonflexe marque la disparition d'une lettre.

il m'est utile de pouvoir expliquer les ressemblances entre l'espagnol et le français par exemple avec l'accent circonflexe

Extrait 1 : Commentaire enseignant

L'enseignant explique pourquoi il est contre l'orthographe rectifiée et il se réfère à des mots qui s'orthographient avec un *s* en espagnol et avec un accent circonflexe en français comme les mots *isla* (île) et *gusto* (gout). Cependant, même si cette stratégie didactique est souvent utilisée par les enseignants, comme nous avons pu le constater lors d'observations de classe ou d'ateliers pédagogiques il est bon de ne pas oublier que *l'emploi incohérent et arbitraire de cet accent empêche tout enseignement systématique ou historique* (Cerquiglioni, 2016 : 42). En effet, la justification étymologique relative à la disparition d'un *s* que marque l'accent circonflexe n'est pas toujours exacte. La disparition du *s* *n'empêche pas que l'on écrive votre, notre, mouche, moite, chaque, coteau, moutarde, coutume, mépris, etc.* (Cerquiglioni, 2016 : 42-43).

Nous ne pourrions pas ici détailler l'analyse et les résultats obtenus à la question ouverte posée à la fin du test : *De manière générale, utilisez-vous l'orthographe rectifiée dans vos pratiques professionnelles ? Pourquoi ?* Cependant, nous reprendrons les principaux arguments développés par les enseignants en nous aidant des 17 catégories proposées par Liselotte Biedermann-Pasques (2006 : 20-26) et en les adaptant au contexte de cette recherche.

Sur les 83 répondants, la majorité a déclaré ne pas utiliser l'orthographe rectifiée même si le test graphique a montré que pour certains mots ils utilisent les formes rectifiées. La moitié d'entre eux a expliqué pourquoi ils n'utilisaient pas l'orthographe rectifiée. De ces réponses, nous dégagons huit catégories principales.

1. Utilisation de l'orthographe apprise à l'école. (13)⁶
2. Méconnaissance de l'orthographe rectifiée. (6)
3. Refus catégorique de l'orthographe rectifiée pour des raisons historiques et étymologiques. (7)
4. Utilisation de l'orthographe apprise à l'école mais désir d'informer les apprenants. (6)
5. La norme c'est l'orthographe non rectifiée. (5)
6. Habitude rien de plus. (3)
7. Habitude et manque de diffusion de documents en orthographe rectifiée. (2)
8. Orthographe rectifiée ou non ce n'est pas important. (2)

Le fait que les enseignants aient appris le français comme langue étrangère ou qu'il s'agisse de leur langue première n'est pas un élément qui semble influencer l'idée qu'ils se font des *Rectifications de l'orthographe* de 1990. Nous observons que le rejet total des rectifications (catégories 3 et 5) apparaît 13 fois dans le corpus, on retrouve dans ces deux catégories les croyances habituelles en matière de rapport à la langue écrite. Cependant, les raisons qui prédominent pour justifier l'emploi de l'orthographe traditionnelle se rapportent davantage à une habitude et à une méconnaissance qu'à un rejet de l'orthographe rectifiée.

Conclusions et perspectives

Les résultats globaux de cette étude ne sont pas surprenants, les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 ne sont pas entrées dans l'usage chez les scripteurs francophones du Mexique, qu'ils soient enseignants ou apprenants. Cependant, deux résultats nous semblent très importants. D'une part, certaines formes rectifiées sont utilisées à côté de l'orthographe traditionnelle et d'autre part, les enseignants ne connaissent pas, ou connaissent mal les rectifications.

L'orthographe du français est complexe, la non-correspondance entre la graphie et la phonie rend ardu son apprentissage, particulièrement pour les apprenants mexicains dont la langue première se caractérise par une correspondance entre graphie et phonie presque univoque. Ainsi, l'apprenant hispanophone est souvent découragé et n'hésite pas à attribuer un caractère arbitraire à l'orthographe française (Duchêne, 2013 : 156), sentiment qui ne lui permet pas de développer des stratégies d'apprentissage adéquates. Dans ce sens, le résultat au test de traduction a confirmé que les apprenants ont des difficultés pour accentuer les mots, nous avons illustré ce phénomène avec le cas du vocable décembre. Pour cela, il nous paraît opportun d'enseigner l'orthographe rectifiée et notamment la suppression de l'accent circonflexe sur les lettres *i* et *u* (connaître, aout)⁷. Il serait

bon d'étudier les *Rectifications de l'orthographe* de 1990 dans l'optique d'un enseignement ciblé et contextualisé. Ainsi, à l'instar de Coste (2002), nous pensons qu'il est indispensable d'encourager le décloisonnement entre les langues et de stimuler la circulation entre celles qui composent le répertoire langagier des apprenants. Par exemple, nous posons que dans le contexte de cette étude il faudrait impulser l'enseignement des formes rectifiées comme *weekend*, *baseball*, *basketball*, *diner*.

Du côté de la formation des enseignants, le problème se pose de manière différente. Il est préoccupant qu'un si grand nombre d'enseignants ait déclaré ne pas connaître les *Rectifications de l'orthographe* de 1990. Le résultat confirme l'hypothèse que nous avons développée dans d'autres travaux portant sur l'enseignement du français au Mexique. En effet, nous avons constaté que l'on s'interroge peu sur le plan métalinguistique, on ne conteste guère les descriptions linguistiques proposées. La formation initiale et plus encore la formation continue des enseignants de FLE se centre principalement sur les aspects méthodologiques, sur les supports, au détriment bien souvent d'une réflexion sur l'objet langue et ses descriptions. Chaque scripteur du français peut utiliser ou non l'orthographe rectifiée et ne pas être sanctionné pour autant. Mais il est de la responsabilité des formateurs d'enseignants de français, responsabilité pour le moins éthique, d'informer les étudiants dans le cadre d'une formation professionnelle.

Bibliographie

- Académie française. 1995 « Statuts et règlements. » http://academie-francaise.fr/sites/academie-francaise.fr/files/statuts_af_0.pdf [consulté le 20 octobre 2018].
- Académie française. 2016. « Déclaration de l'Académie française sur la « réforme de l'orthographe » adoptée dans la séance du jeudi 11 février 2016 ». <http://www.academie-francaise.fr/actualites/declaration-de-lacademie-francaise-sur-la-reforme-de-lorthographe> [consulté le 20 octobre 2018].
- Biedermann-Pasques L. 2006. Un bilan des rectifications d'après une enquête en France et dans la francophonie (2002-2004). In : *Les Rectifications orthographiques de 1990. Analyses des pratiques réelles*. Orléans : Presses Universitaires d'Orléans, p. 11-51.
- Catach, N. 1973. « Notions actuelles d'histoire de l'orthographe ». *Langue française*, n°20, p.11-18, [En ligne] : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1973_num_20_1_5649 [consulté le 10 octobre 2018].
- Catach, N. 2011. *L'orthographe*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cerquiglini, B. 2016. *L'orthographe rectifiée. Le guide pour tout comprendre*. Paris : J'ai lu.
- Conseil de l'Europe (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. www.coe.int/lang-cecr[consulté le 20 octobre 2018].
- Coste, D. 2002. « Compétence à communiquer et compétence plurilingue ». *Notions en questions*, n°6, p. 115-123.
- Duchêne, N. 2013. « La compétence rédactionnelle en langue française du futur traducteur hispanophone ». *Çédille*, n°9, p. 145-160, [En ligne] : <https://core.ac.uk/download/pdf/26757080.pdf> [consulté le 5 octobre 2018].

France. Ministère de l'éducation nationale. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) : arrêté du 9-11-2015 - J.O. du 24-11-2015. *Bulletin officiel spécial du Ministère de l'éducation nationale*, 26 novembre 2015, n°1. http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf [consulté le 20 octobre 2018].

Luzzati, D. 2010. *Le français et son orthographe*. Paris : Didier.

Suleiman, S., Malkawi, N. 2012. « L'Orthographe, le Grand Absent des Méthodes F.L.E ». *Cross-Cultural Communication*, n°8, p. 125-135. [En ligne] : <http://www.cscanada.net/index.php/cc/article/view/j.ccc.1923670020120806.1939> [consulté le 20 octobre 2018].

Notes

1. Le 11 février 2016, l'Académie française a publié une déclaration pour rappeler qu'elle a « voté à l'unanimité dans sa séance du 3 mai 1990 (...) un texte, marquant son accord avec les lignes directrices du projet en préparation (...) [et que cet accord a été] voté en l'absence de tout texte et ne portant que sur des principes » (Académie française, 2016).
2. Nous utilisons le terme *rectificateur* qui nous semble plus adéquat que *réformateur* en ce qui concerne la proposition de 1990 qui ne suggère que des rectifications, il ne s'agissait pas de proposer une réforme de l'orthographe.
3. Dans un premier temps, nous avons sélectionné 15 mots mais nous avons dû les exclure de l'analyse, car les apprenants ignoraient leur orthographe ou leur sens.
4. Rappelons que le phonème /u/ est transcrit avec le graphème *u* en espagnol.
5. Afin de respecter les normes éditoriales de la revue, nous ne présenterons que quelques résultats de l'enquête réalisée auprès des enseignants.
6. Pour chaque catégorie, nous indiquons le nombre de réponses.
7. Rappelons que sur les lettres *i* et *u*, l'accent circonflexe ne correspond plus à une distinction de timbre. *Les rectifications de 1990* proposent de le conserver uniquement lorsqu'il possède une fonction analogique (passé simple et imparfait du subjonctif) ou distinctive (jeune/jeûne).



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Une photographie conceptuelle en classe de français langue étrangère, ou une famille « modèle » qui fait parler d'elle !

Rebeca Navarro Bajar

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique
rebecanavarrob@gmail.com

Reçu le 03-12-2018/ Evalué le 10-12-2018/ Accepté le 07-01-2019

Résumé

Le travail autour de l'image en cours de langue encourage la prise de parole et favorise la réflexion, d'autant plus quand il s'agit d'images puisées dans l'art contemporain qui décèlent un énorme potentiel symbolique et cognitif. Cet article aborde un travail intégral autour de la série-photo « *Life Once Removed* » de la photographe conceptuelle nord-américaine Suzanne Heintz. Il comprend une présentation sommaire de l'artiste et de son œuvre, une activité d'interaction orale pour mener les apprenants à explorer visuellement la série-photo et commencer à décrypter ses enjeux conceptuels, et une réflexion finale sur l'importance, par les temps qui courent, de développer les compétences en littératie visuelle dans le cadre de toute entreprise éducative.

Mots-clés : image, art contemporain, littératie visuelle

Una fotografía conceptual en clase de francés lengua extranjera, o una familia « modelo » ¡que da de qué hablar !

Resumen

El trabajo en torno a la imagen en la clase de lengua anima a tomar la palabra y favorece la reflexión, máxima cuando se trata de imágenes provenientes del arte contemporáneo que revelan un enorme potencial simbólico y cognitivo. Este artículo presenta un trabajo integral a partir de la serie fotográfica « *Life Once Removed* » de la fotógrafa conceptual estadounidense Suzanne Heintz. Comprende una presentación somera de la artista y de su obra, una actividad de interacción oral para que los aprendientes comiencen a explorar visualmente la serie fotográfica y a desentrañar sus implicaciones conceptuales, y una reflexión final sobre la importancia, al día de hoy, de desarrollar las competencias necesarias para poder leer imágenes de forma crítica en el marco de toda empresa educativa.

Palabras clave: imagen, arte contemporáneo, *alfabetidad* visual

A conceptual photographer in the class of French as a foreign language, or a “model” family that gives something to talk about!

Abstract

Working with images in language class encourages spoken participation and favors reflection, especially when contemporary art is involved, which reveal an enormous symbolic and cognitive potential. This paper presents an integral work based on the photographic series « *Life Once Removed* » by American conceptual photographer Suzanne Heintz. It includes a brief presentation of the artist and her work, an oral interaction activity that incites learners to visually explore the photographic series and unravel its conceptual implications, and a final reflection regarding the importance, today, of developing the skills required for a critical reading of images within the framework of any educational undertaking.

Keywords: image, contemporary art, visual literacy

Introduction

Puisque cet article concerne des images, commençons par *imaginer* : songez à un album-photo familial classique, comme celui qui existe peut-être chez vous ou chez l'un de vos proches... On ne s'étonnera point de voir défiler, à travers ses pages, les témoignages visuels des exploits des membres du groupe familial auquel est consacré le recueil, depuis, peut-être, les fiançailles ou le mariage de ceux qui l'ont inauguré jusqu'à ceux de leur descendance. On rencontrera tout naturellement ces situations bienheureuses qui échappent à la morosité de la routine et qu'on s'empresse de photographier (célébrations d'anniversaires, réunions et fêtes familiales, souvenirs de vacances, etc.), ces scènes que l'on prend en photo, comme le rappelle Fontcuberta (2016 : 44), *pour renforcer le bonheur de ces moments [et] préserver l'échafaudage de notre mythologie personnelle*¹. Rien ne nous déconcerterait donc en regardant de telles estampes à moins que les personnes figurant sur ces heureux clichés de la vie familiale ne soient pas tous... des êtres humains...

L'exploitation de l'image dans un cours de langue peut dépasser largement le cadre d'un travail de description -à prétentions d'objectivité- ou d'interprétation libre -au gré des subjectivités- pour s'intégrer à une démarche de décodage raisonné et de développement de la pensée critique articulant différentes activités et pouvant déboucher sur la réalisation de projets de classe d'envergure. Face à la surabondance d'images à laquelle on est sujets (et à laquelle on contribue), rétablir les véritables récits qui se tissent derrière celles-ci se révèle une pratique urgente dans le cadre de toute entreprise éducative pour reconnaître le pouvoir performatif des images en tant que symboles *qui produisent des changements dans notre façon de comprendre la vie et de la vivre*² et afin de *désarmer l'indifférence*

contemplative avec laquelle nous regardons le monde (Acaso & Megías, 2017 : 52 et 46 respectivement)³.

Travaillant depuis quelques années autour des possibilités d'abordage pédagogique de l'image artistique⁴ en cours de langue étrangère (L2) et puisant mes supports parmi la production d'artistes visuels actifs de nos jours, j'ai pu constater comment ces œuvres s'avèrent de puissants générateurs de pensée et des déclencheurs de discours de premier ordre. Rappelons que l'image, cet *artefact chargé d'intentions* comme la définit Aumont, outre ses effets sur le plan des sensations et des réponses émotionnelles qu'elle éveille, constitue aussi *un mode original de production de sens et [...] un vecteur de pensée à part entière* (Aumont : 2011, 171 et 145 respectivement). Quant à l'art contemporain, celui-ci aborde souvent des problématiques d'actualité qui interpellent puissamment le spectateur, l'invitent à la réflexion critique, suscitent aisément des polémiques et se révèlent propices à la prise de position. Les images issues de ce domaine *nous obligent à penser et à [...] réveiller notre conscience critique, voilà pourquoi nous devons commencer à les considérer comme des outils d'innovation éducative qui donnent réponse aux problèmes des sociétés contemporaines* (Acaso & Megías, 2017 : 54)⁵.

Le professeur de langue qui cherche à motiver l'expression de ses apprenants dans la langue cible peut donc trouver, dans l'œuvre de plasticiens et photographes contemporains, des images visuellement attrayantes et sémantiquement très riches pour orchestrer, à partir de là, des activités et des tâches qui permettront aux apprenants de mobiliser différentes compétences tout en leur offrant la possibilité de réfléchir et de débattre sur des sujets d'une poignante actualité.

Prospectant dans ce filon, cet article abordera, un exemple concret d'exploitation didactique intégrale développé autour d'une œuvre en particulier : la série « *Life Once Removed* » de l'artiste nord-américaine Suzanne Heintz, un ambitieux projet photographique à profonds retentissements théoriques et d'un impact visuel assuré⁶. Les propositions didactiques présentées peuvent être menées par un enseignant de FLE travaillant auprès d'un public de grands adolescents et adultes pour leur faire pratiquer la langue à différents niveaux et animer une discussion approfondie sur les sens, la portée et les retombées de l'œuvre en question.

Notre texte comprend deux sections. Dans la première, une présentation sommaire de l'artiste et de son œuvre offrira au lecteur les renseignements nécessaires pour comprendre les motivations qui ont poussé l'auteur à entamer un tel projet et pour commencer à décoder les sens et les enjeux conceptuels de la série-photo, objet de la démarche pédagogique à suivre. Dans la deuxième section, une activité introductive visant l'exploration du contenu de l'œuvre, l'analyse de ses

caractéristiques formelles et la réflexion autour de sa portée critique, à travers cinq approches successives, est proposée à l'enseignant comme préparation à toute entreprise pédagogique qui pourra être entamée par la suite.

1. Autour de l'artiste et de son œuvre

La série-photo intitulée « *Life Once Removed* » que la photographe américaine Suzanne Heintz a démarrée depuis l'an 2000 comprend déjà plus de soixante prises nourrissant une sorte d'album de photos de famille fictif, construit autour de sa propre personne.

Dans cette série l'artiste s'auto-portraiture dans différents décors de la sphère domestique et familiale (vie quotidienne, célébrations, voyages de vacances), en compagnie de deux mannequins incarnant son mari -un grand brun taillé sur le modèle de *Ken*, le partenaire de l'iconique poupée *Barbie*- et la fille qu'elle aurait eue avec celui-ci -une fillette rousse aux yeux bleus figée désormais autour de ses huit ans-. Avec son mari et sa fille postiches -qu'elle a prénommés Chauncey et Mary-Margaret respectivement- elle recrée une succession de scènes qui reproduisent sciemment bon nombre des stéréotypes de l'« *American Way of life* », dans ses volets « couple réussi » et « famille parfaite ».

Suzanne Heintz (New-York, 1965) est une photographe et directrice artistique américaine résidant à Denver, au Colorado. D'après ce qu'elle déclare dans plusieurs interviews⁷, l'idée de cette série lui parvint comme une révélation -un moment « Euréka », l'appelle-t-elle-, après avoir reçu trop de fois, de la part de son entourage, des commentaires réprobateurs concernant son célibat et son manque d'intérêt à s'assurer une progéniture. Agacée, Heintz décide de correspondre à l'image de « femme accomplie » qu'on attend d'elle, à savoir, épouse et mère, et elle ne fera pas les choses à moitié !

Pour dénoncer l'absurdité de ces pressions sociales archaïsantes, elle se procure alors deux mannequins d'occasion et commence à représenter avec eux, devant son appareil-photo, tous les « grands moments Kodak » d'une famille ordinaire de classe moyenne nord-américaine, dans la série qu'elle intitule, dès lors, « *Life Once Removed* ».

Entourée de sa famille artificielle, elle jouera ainsi -dans tous les sens du terme- « au foyer », « au mariage réussi » et « à l'heureuse vie familiale ». Grâce à ses *Familyquins*, comme elle les appelle (mot valise formé à partir des mots « famille » et « mannequins ») et avec l'appui de son équipe de collaborateurs, complices de son aventure, elle met en scène ces « moments de rêve » propres d'un roman feuilleton qui répondent aux stéréotypes les plus médiatisés : la demande en mariage à l'eau de rose ; la cérémonie de noces dans toutes les règles de l'art ; les

vacances comblées de la famille -dans son propre pays et à l'étranger- ou encore les célébrations obligées du calendrier américain (le bal pour la Saint-Valentin, la collecte d'œufs en chocolat à Pâques, les feux d'artifice du 4 juillet, le dîner de *Thanksgiving*, entre autres fêtes civiles ou religieuses).

Sur des photos aux couleurs éclatantes où chaque détail a été scrupuleusement figolé, Heintz adopte dans la plupart des cas une expression rayonnante, résolument exagérée. Les variations dans le registre expressif de la mère et l'affectation de sa gestuelle contraste naturellement avec le manque d'expressivité des visages des mannequins et leur inhérente rigidité, mais en surjouant ainsi ses réactions, Heintz renforce l'ironie de sa démarche et accentue le jeu de simulation auquel elle se livre. *Dès que je me sens regardé par l'objectif [...] je me constitue en train de "poser", je me fabrique instantanément un autre corps, je me métamorphose à l'avance en image*, disait Barthes (Barthes, 1980 : 12), pour qui la photographie devenait ainsi *l'avènement de [soi]-même comme autre : une dissociation retorse de la conscience d'identité* (Barthes, 1980 : 14). Heintz pousse jusqu'au paroxysme cet état et sur ses photos elle s'investit pleinement d'une identité fictive, comme un acteur interprétant en due forme son rôle, fixé d'après un scénario préétabli.

Heintz semblerait personnifier ainsi, par sa démarche, ce principe presque ontologique de la photographie que Susan Sontag décrivait en ces termes : *Photographier, c'est s'approprier ce qui est photographié* et les photos sont des tentatives d'atteindre une autre réalité ou de s'en approprier (Sontag, 2013 : 14 et 26 respectivement)⁸. Heintz s'empare, sur le plan de la fiction artistique, d'une identité autre, celle d'épouse et mère de famille dévouée, mais cette appropriation, paradoxalement, participe réellement de sa « vraie vie » du fait qu'elle constitue son projet majeur en tant qu'artiste, où son épanouissement n'est pas illusoire.

À travers « *Life Once Removed* », Suzanne Heintz se livre résolument à d'autres boutades conceptuelles concernant les principes des genres photographiques auxquels ses photos peuvent être rattachées et bâtit un véritable manifeste identitaire dont les implications se révèlent particulièrement fertiles pour un cours de langue-cultures.

2. Proposition initiale d'exploitation didactique : discussion collective autour de l'œuvre (interaction orale)

Corpus à rassembler

Pour cette première activité le professeur devra se munir d'un corpus d'au moins une vingtaine de scènes de la série-photo « *Life Once Removed* », de la photographe américaine Suzanne Heintz, en format numérique, intégrées de préférence

dans un diaporama à projeter sur un écran dans la salle de classe, pour que tout le groupe puisse les apprécier simultanément. Parmi les nombreuses photos de la série, l'enseignant a tout intérêt à sélectionner des scènes appartenant à différents contextes, à des moments divers de la vie « des Heintz ».

Il devra compter également, bien entendu, pour la mise en place de l'activité, sur des conditions de projection adéquates.

Public visé

Les activités proposées ci-dessus s'adressent à un public de grands adolescents ou adultes à partir d'un niveau B1.

Démarche

L'enseignant montrera au groupe l'ensemble des photos sans mentionner le titre de la série ni anticiper aucune information sur l'artiste et ses intentions.

Une fois les images passées en revue, il animera la discussion en grand groupe à partir des questions proposées ci-dessous, auxquelles les apprenants devront répondre successivement, à l'oral, à titre individuel ou après avoir discuté entre eux sur lesdites questions au sein de petits groupes préalablement constitués. L'enseignant retrouvera, dans certains cas, notés entre crochets, des remarques sur les réponses auxquelles s'attendre et/ou des commentaires qu'il peut apporter à ce moment-là.

Bien entendu, l'enseignant pourra montrer à nouveau, autant de fois qu'il le considère nécessaire, l'ensemble du corpus ou juste les photos sur lesquelles il juge pertinent de revenir ; il pourra s'arrêter plus particulièrement sur les scènes qu'il trouvera plus révélatrices et il est invité à élargir le débat avec toute autre question qui lui semblera pertinente.

Première approche :

1) *Y a-t-il quelque chose qui attire particulièrement votre attention ou qui vous « choque », d'une certaine manière, dans la série d'images que vous avez vues ? Si oui, quoi ?*

[On s'attendra à ce que la présence des mannequins sur les photos soit l'un des premiers éléments à être signalé !]

2) *Qui sont les personnages présents sur les photos ? : Identifiez-les et essayez de les caractériser.*

- 3) *Que font-ils sur chacune des scènes ? : Décrivez à chaque fois les actions menées par les différents personnages.*
- 4) *Où et quand se passe chaque scène ? : Répertoirez les endroits où ont lieu les différentes scènes et détectez les références visuelles permettant de situer à quels moments elles se déroulent.*
- 5) *Comment ces personnages semblent se sentir à chaque fois ? Identifiez-vous des différences entre eux ? Si oui, quel effet produit cette différence ?*
- 6) *Diriez-vous que ces photos, dans leur ensemble, « racontent une histoire » ? Si oui, laquelle ?*

Deuxième approche :

- 1) *Comment pouvez-vous caractériser formellement ces photos ?*
[On encouragera les apprenants à remarquer les réussites techniques de chaque prise : le zèle mis dans la composition et l'éclairage, le choix du point de vue et la justesse du cadrage, l'intensité et la luminosité des couleurs, l'attention portée au décor, le soin manifeste dans les moindres détails de chaque mise en scène, etc.]
- 2) *Dans quel(s) genre(s) photographique(s) peut-on inscrire les photos de cette série ?*
[On s'attendra à voir ressortir des catégories du style « photos de famille », « photos de vacances », « photos d'album familial », « scènes de la vie quotidienne », « photos-souvenir », etc.]
- 3) *En quoi respectent-elles les conventions de ce(s) genre(s) ? En quoi s'écartent-elles de celles-ci ?*
[Cette question n'est pertinente que si le corpus retenu contient un échantillon de ces scènes où l'on assiste à l'intimité de la vie du couple se déclinant de l'indifférence au désaveu, un contenu contraire à la vocation conventionnelle des photos souvenirs de ne préserver la mémoire que des moments heureux.]
- 4) *Pourquoi constitue-t-on des albums de photos de famille ? Quel type de photos on y retrouve ? Qui les nourrit d'ordinaire et dans quel(s) but(s) ?*
- 5) *Avez-vous, chez vous, des albums de ce type ? Que faites-vous avec ? Quels sentiments vous inspirent-ils ? Pourquoi ?*

Troisième approche :

- 1) *Quelle a pu être l'intention de l'artiste en créant cette série-photo ? Que pensez-vous qu'elle a voulu transmettre avec cette œuvre-là ? À qui pensez-vous qu'elle s'adresse et pourquoi ?*
- 2) *Comment interprétez-vous cette série d'images ?*
[Si l'enseignant remarque que les apprenants ont du mal à répondre à cette

question, il pourra les orienter davantage vers la révélation des motivations conceptuelles de l'artiste à partir de questions additionnelles telles que : *Pensez-vous que l' auteur a voulu dénoncer ou critiquer quelque chose ? Si oui, quoi ? Précisez.* Et par la suite : *Pensez-vous qu'elle a réussi à le faire ? Oui ? Non ? Pourquoi ?]*

- 3) *Comment qualifieriez-vous sa démarche ? Quels qualificatifs donneriez-vous à son œuvre ? Pourquoi ? : Justifiez vos réponses.*
- 4) *Par la nature de l'œuvre qu'elle a produite, comment imaginez-vous cette artiste ? Quelles caractéristiques intellectuelles lui attribueriez-vous ?*
- 5) *Si vous deviez donner un titre à cette série-photo, comment l'appelleriez-vous ? Pourquoi ? : Justifiez vos propositions.*

Quatrième approche :

- 1) *Quelles impressions avez-vous ressenties en regardant ces images ? Qu'est-ce que cette œuvre vous fait sentir ? Partagez vos réactions, les sensations, les sentiments, les émotions que ces photos vous inspirent.*
- 2) *Les aimez-vous ou pas ? Y-a-t-il des éléments qui vous séduisent ? Y-a-t-il des éléments qui vous choquent ?
Si oui : Lesquels ? Et pourquoi ?*
- 3) *Connaissez-vous des artistes qui travaillent avec une démarche similaire ou connaissez-vous des œuvres qui abordent des sujets semblables ? Si oui, parlez-en au reste du groupe.*

Cinquième approche :

Le professeur fera connaître au groupe le titre de la série - « *Life Once Removed* » - et pourra expliquer lui-même la signification de ces termes ou demander aux apprenants de la chercher. La locution « *once removed* » s'applique en anglais à certains liens de parenté écartés d'une ou plusieurs générations (comme, par exemple, dans l'expression « *a cousin once removed* » et qui correspondrait en français à un cousin au 2^{ème} degré) et implique donc une idée de relation de parenté vague, pas très proche ni très claire.

Une fois élucidé le sens de cette expression, on pourra entamer en classe une discussion sur la pertinence et la portée du titre choisi par Suzanne Heintz.

- 1) *Pourquoi pensez-vous que l'artiste a décidé de nommer ainsi sa série photographique ?*

Qu'implique ce nom en relation au contenu des photos ?

- 2) *Si on paraphrasait le sens de cette expression, quels autres titres équivalents pourrait-on proposer ?*

[On pourrait alors avancer des propositions telles que « La vie d'autrui », « La vie en tant qu'un(e) autre », « La vie d'après les autres », « La vie héritée

d'une autre génération », « La vie au 2^{ème} degré », etc., et, dans tous les cas, discuter comment chaque titre éclaire d'une manière différente le sens de la série-photo.]

3) *Si on prenait ces mots anglais dans leur sens littéral (« la vie une fois ôtée »), comment pourrait-on alors comprendre le sens de la série ?*

[L'expression pourrait, dans ce cas-là, faire allusion à l'essence même du mannequin -la contrefaçon d'un être humain, ôtée de vie- ou bien à la situation de ceux qui cèdent aux attentes des autres et se laissent ainsi dérober la vie qu'ils souhaitent vraiment pour eux -auquel cas on leur aurait ôté des possibilités de vie différentes-.]

Conclusions

L'accès à un document visuel n'est jamais linéaire ni univoque. À différence du texte écrit, l'image artistique s'offre d'emblée complète à notre perception, foisonnante de sens latents que seules des approches successives et raisonnées peuvent dévoiler efficacement. Les voies d'accès à l'image sont donc multiples et complémentaires, dans une mouvance ponctuée d'allers-retours et de parcours en spirale. Les entrées à caractère plutôt descriptif-narratif visent des observations sur le contenu manifeste des images présentées et sur la caractérisation des réactions affectives personnelles que l'œuvre produit chez ses spectateurs. Les abords à trait davantage herméneutique-argumentatif sollicitent l'analyse critique des images, encouragent la spéculation sur ses sens possibles -du moins pluriels, si ce n'est que divergents- et exigent la justification des interprétations avancées. Ces pratiques s'avèrent particulièrement importantes par les temps qui courent où l'on assiste à une inflation iconique sans précédents, où l'image se décline en une myriade de typologies différentes et où nous sommes soumis à un rythme de consommation visuelle frénétique.

Le nôtre est un temps caractérisé par la saturation visuelle, l'omniprésence des écrans, la circulation incessante d'images qui s'oublie trop facilement ou peuvent, au contraire, devenir virales à niveau global en question de minutes. *Avec la pratique d'enregistrer continuellement, ou de faire des photos de presque n'importe quelle chose ou moment, il arrive une coïncidence chaque fois plus grande entre voir et produire des images*⁹ rappelle Martín Prada (2018 : 10), une accélération qui, insérée dans le tissu d'hyper-connectivité numérique dans lequel nous baignons, instaure un régime du regard quasi délirant. En effet, la prolifération d'images fait que, de nos jours, l'arrêt sur chacune se limite d'ordinaire à quelques secondes de telle sorte que le regard est systématiquement dispersé, sollicité de-ci de-là par de multiples *stimuli* simultanés. L'attention se sature et devient fragmentaire

et multitâche. Il semblerait que la capacité de concentration se rétrécisse à des délais chaque fois plus brefs, et si on n'arrive pas à se concentrer, on arrive encore moins à approfondir... Dans ce vertige d'instantanéité, *L'exigence d'immédiateté joue partout le rôle principal. On ne sait plus attendre, on veut tout à l'instant même, à la portée d'un clic. [...] Les choses comparaisent maintenant dans ses aspects les plus évidents, facilitant leur appréhension immédiate. Le temps pour l'argumentation se raccourcit, tout doit nous convaincre à l'instant. Le sens n'est plus le fruit de l'élaboration*¹⁰. (Martín Prada, 2018 : 25).

Les logiques de la société du spectacle se perpétuent à l'ère du numérique banalisant les contenus, les réduisant à de vaines attractions dans *un contexte de rapidité et de simplification dans lequel l'acte interprétatif est presque toujours découragé*¹¹, et *a fortiori*, l'analyse critique (Martín Prada, 2018 : 17).

De la même manière qu'aujourd'hui beaucoup d'informations nous parviennent abrégées à la longueur d'une phrase, l'interprétation, une démarche qui prend son temps et exige de l'effort, *tend à être réduite à de simples formes de réponse avec lesquelles opérer dans l'immédiateté* : like ou dislike¹² risquent de devenir les seuls critères d'appréciation en vigueur (Martín Prada, 2018 : 26, en anglais et souligné dans l'original). Cette difficulté à retenir l'attention, cette paresse de creuser dans la réflexion, cette superficialité dans les jugements de valeur, peuvent être symptomatiques d'un appauvrissement cognitif que toute entreprise éducative se doit de freiner, en ramant à contre-courant.

Face à un tel état des lieux, s'arrêter sur les images, apprendre à les voir véritablement, et surtout, s'entraîner à les décoder, fraie la voie vers une compétence impérieuse : celle d'une littératie visuelle critique qui peut très bien prendre sa place dans le cours de langue, du moment que parler d'images mène à mobiliser significativement la langue cible.

Pour contrecarrer l'intronisation de ce regard épars et trivial, que Martín Prada qualifie de « touristique », et surmonter le niveau de réponse cognitive rudimentaire qui lui serait concomitant, *il faut des images exigeant des interprétations*¹³; il faut se tourner vers *une production visuelle qui, avant tout, refuserait d'établir avec le spectateur une relation de simple instantanéité* ; il faut s'occuper de ces images qui sollicitent non seulement *une digestion optique plus prolongée*¹⁴ (Martín Prada, 2018 : 18 et 25 respectivement, souligné dans l'original) mais aussi, en consonance, un traitement sensitif complexe et une « digestion » conceptuelle plus « appétissante ». Et c'est là que convoquer l'image artistique en classe de langue prend tout son sens. À ce moment où l'on avale compulsivement des images de manière irréfléchie, se tourner vers l'art s'avère une pratique salutaire (et succulente !).

Lire une image implique déjà, dès le départ, avoir la disposition de s'arrêter pour regarder cette image et l'observer : c'est instaurer, comme l'appelle Martín Prada,

*un temps autre du visuel dont la gestion fait que certaines des pratiques artistiques puissent être considérées comme le type le plus sophistiqué de travail réflexif à propos de l'expérience des images, et, surtout, à propos de leurs pouvoirs*¹⁵ (Martín Prada, 2018 : 33, souligné dans l'original).

S'adonner à la lecture de l'image c'est alors procéder à la décortiquer : reconnaître les motivations qui la configurent ; mettre en évidence ses mécanismes de construction de sens ; apprendre à déchiffrer ses messages en faisant la différence entre ce qui est montré ostensiblement et ce qui est « dit » implicitement ; cerner les discours qui se tissent autour et derrière elle et réfléchir à leur propos pour arriver, à partir de là, à construire une connaissance critique. Les images artistiques, de par leur densité symbolique et leur épaisseur conceptuelle, jouent un rôle prééminent dans l'exercice de telles compétences. Et pour communiquer à autrui le résultat de telles opérations, ou de toute autre réaction qu'une image éveille en nous, nous n'avons que le langage : voilà de quoi leur réserver une place d'honneur dans le cours de langue.

Cette première approche à l'œuvre de Suzanne Heintz cherche à sensibiliser les apprenants à tous ces aspects qui peuvent être soulevés, observés et analysés dans ce genre d'images.

Bibliographie

Acaso, M., Megías, C. 2017. *Art Thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós Educación.

Aumont, J. 2011. *L'image*. Paris: Armand Colin.

Barthes, R. 1980. *La chambre claire. Note sur la photographie*. [En ligne] : <https://disciplinas.usp.br/.../0/La%20Chambre%20claire.pdf> ?... [Téléchargé en PDF le 10 novembre 2018].

Fontcuberta, J. 2016. *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Martín Prada, J. 2018. *El ver y las imágenes en el tiempo de internet*. Madrid: Akal / Estudios Visuales.

Sontag, S. 2014. *Sobre la fotografía*. México D.F.: Gandhi Ediciones - De Bolsillo.

Notes

1. «Fotografiamos para reforzar la felicidad de estos momentos [...] para preservar el andamiaje de nuestra mitología personal».
2. «Las imágenes son símbolos que nos performan, que producen cambios en nuestra manera de entender la vida y de vivirla».
3. «En este lugar donde las imágenes hacen y transforman los estadios más íntimos de nuestras vidas, el verdadero problema es cómo desarticularlas como relato de verdad, un proceso que debe hacerse desde la escuela, desde la universidad, desde los museos y desde nuestras casas, de manera que desarmemos la indiferencia contemplativa con la que miramos el mundo».

4. Ce terme désigne ici la reproduction -imprimée ou numérique- de toute manifestation artistique issue de la pratique des arts visuels, dans n'importe laquelle de ses techniques, traditionnelles ou récentes.

5. «La educación silencia la presencia del arte contemporáneo [...] las únicas imágenes que nos obligan a pensar [...]. Entendiendo las artes contemporáneas como uno de los pocos grupos de imágenes que pretenden despertar nuestra conciencia crítica, debemos empezar a considerarlas como herramientas de innovación educativa que dan respuesta a los problemas de las sociedades contemporáneas».

6. En respect des droits d'auteur cet article n'inclut aucune reproduction des œuvres sur lesquelles portent les commentaires et les activités présentés, mais l'enseignant pourra aisément trouver les images sur internet à partir de la référence de l'auteur et/ou du nom de la série.

7. cf. le site de l'artiste : <http://suzanneheintz.com>

8. «Fotografiar es apropiarse de lo fotografiado» / «las fotografías [...] son tentativas de alcanzar o apropiarse de otra realidad».

9. «Con la práctica de grabar continuamente, o de hacer fotografías de casi cualquier cosa o momento, acontece una coincidencia cada vez más plena entre el ver y el producir imágenes».

10. «El requerimiento de inmediatez lo protagoniza todo. No sabemos ya esperar, todo lo queremos al momento, al tiempo de un clic [...]. Las cosas comparecen ahora en sus elementos más obvios, facilitando su inmediata aprehensión. Se acorta el tiempo para la argumentación, todo debe convencernos al instante. El sentido deja de ser fruto de la elaboración [...]».

11. «Un contexto de rapidez y simplificación en el que el acto interpretativo es casi siempre disuadido».

12. «La interpretación, siempre un ejercicio lento y esforzado, tiende a quedar reducida a sencillas formas de respuesta con las que operar en la inmediatez: *like* o *dislike*».

13. «frente a las lógicas del espectáculo, hacen falta imágenes exigentes de interpretación».

14. «un tipo de producción visual que, ante todo, rechazaría establecer con el espectador una relación de mera instantaneidad, [...] exigente de una *digestión* óptica más prolongada».

15. «un tiempo *otro* de lo visual [cuya gestión] hace que algunas de las prácticas artísticas pudieran ser consideradas como el más sofisticado tipo de trabajo reflexivo acerca de la experiencia de las imágenes y, sobre todo, acerca de sus *poderes*».

Synergies Mexique n° 8 / 2018



Éveil et préservation
des langues et cultures





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

Éveil aux langues pour les enfants : un projet en construction dans les écoles primaires de Guadalajara

Anne-Catherine Didier

Université de Guadalajara, Mexique
acdidier3@yahoo.com

Reçu le 24-10-2018/ Evalué le 19-11-2018/ Accepté le 04-12-2018

Résumé

Cet article présente un projet de recherche sur l'*éveil aux langues* avec des enfants d'école primaire. Il s'agit d'une approche pour préparer les enfants à l'apprentissage des langues. Cette expérience s'est réalisée dans le cadre des stages professionnels des étudiants de la Licence en Didactique du Français comme Langue Étrangère (LIDIFLE) du Département de Langues modernes (DELEM) de l'université de Guadalajara. Nous expliquons d'abord en quoi consiste cette approche. Nous décrivons ensuite les différentes étapes de la mise en place du projet dans des écoles primaires publiques de Guadalajara. Nous présentons finalement les premiers résultats de ce projet et les premières réflexions issus de cette expérience.

Mots-clés : éveil aux langues/éveil au langage, français précoce, enfant, Eulang, motivation

Despertar de los niños a las lenguas: un proyecto en construcción en las primarias de Guadalajara

Resumen

Este artículo presenta un proyecto de investigación sobre la *sensibilización a los idiomas* con niños de primaria. Se trata de un enfoque para preparar a los niños a aprender un idioma. Esta experiencia se realizó en el marco de las prácticas profesionales de los estudiantes de la Licenciatura en Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (LIDIFLE) del Departamento de Lenguas Modernas (DELEM) de la Universidad de Guadalajara. Primeramente, explicamos en qué consiste este enfoque. Describimos después las diferentes etapas del proyecto en las primarias públicas de Guadalajara. Finalmente, presentamos los primeros resultados de este proyecto y las primeras reflexiones derivados de esta experiencia.

Palabras clave: sensibilización a las lenguas, francés precoz, niño, Eulang, motivación

Language awareness for children: a project in primary schools of Guadalajara

Abstract

This article presents a research on *language awareness* by primary school children. This approach prepares children to learn a foreign language. This experience was implemented within the context of the professional training of students from the BA in Didactics of French as a foreign language (LIDIFLE) at the Department of Modern Languages of the University of Guadalajara. First, we explain this approach. Then, we describe the different stages of the project in public primary schools of Guadalajara. Finally, we present the first results of the project and the first reflections taken from this experience.

Keywords: language awareness, early French learning, child, Evlang, motivation

Introduction

Le français pour enfants, c'est-à-dire, le français enseigné en maternelle ou à l'école primaire, est en pleine expansion aujourd'hui. À Guadalajara, deuxième ville du Mexique située à 500 km au nord-ouest de Mexico, de plus en plus d'institutions, surtout privées, proposent des cours de français langue étrangère (FLE) pour enfants. Cependant, on peut déplorer encore de nombreuses carences : la majorité des professeurs ne sont pas formés pour enseigner à ce public et souvent il n'existe ni programme, ni matériel dans les écoles. L'offre semble répondre davantage à une certaine image de prestige qu'à une véritable opportunité d'apprentissage pour les enfants. Il s'agit donc d'un domaine dans lequel il y a beaucoup à faire. En 2016, un nouveau programme de formation de professeurs a vu le jour. Il s'agit de la première expérience de « pratiques professionnelles » développées dans le cadre du Programa Abierto de Lenguas (PAL) et menées par les étudiants de la Licence en Didactique du Français comme Langue Étrangère (LIDIFLE) de l'Université de Guadalajara dans des écoles primaires publiques de Guadalajara. Ces pratiques professionnelles existaient depuis longtemps mais jusque-là uniquement auprès d'adultes. La finalité du PAL est de former les futurs professeurs de FLE à travailler avec tout type de public, y compris celui des enfants.

Le public enfantin a par ailleurs des spécificités propres. Les enfants, par exemple, ne décident pas, en général, d'apprendre une langue ; c'est le choix de leurs parents ou de l'institution. La question principale que nous nous posons concerne donc la motivation des jeunes élèves. Comment les intéresser à l'apprentissage des langues ? De cette interrogation en découlent d'autres comme par exemple, comment sensibiliser les enfants à une réalité si distante de leur vie et de leurs préoccupations quotidiennes ? Comment les préparer à apprendre une autre langue qu'ils n'ont probablement jamais entendue ? Quels objectifs va-t-on définir pour l'apprentissage des langues aux enfants ? Quelle méthodologie suivre ?

Cuq et Gruca (2005 : 253) ouvrent des voies de réponses en nous rappelant que « deux courants se partagent aujourd’hui la recherche méthodologique destinée aux enfants : *l’enseignement précoce des langues vivantes*, [...] et *l’éveil au langage*.” Nous avançons l’hypothèse que *l’éveil au langage* ou *éveil aux langues* pourrait nous apporter des solutions pour préparer les élèves à apprendre une langue, en leur permettant de s’ouvrir à d’autres cultures tout en valorisant la leur. C’est donc cette deuxième approche que nous développerons dans notre article de la manière suivante.

Après avoir exposé le cadre théorique à partir duquel les professeurs stagiaires ont élaboré leur programme d’éveil aux langues, nous décrivons le cadre opérationnel avec la mise en place du projet et la démarche pédagogique sur laquelle ils se sont appuyés pour élaborer leur unité. Finalement, nous présenterons le cadre méthodologique de cette recherche en montrant les premiers résultats pour savoir si cette approche a fait naître chez les enfants l’intérêt attendu pour l’apprentissage des langues étrangères.

1. Cadre théorique

1.1. Apprentissage précoce des langues vivantes et éveil aux langues

L’enseignement précoce des langues vivantes (EPLV), appelé aujourd’hui *enseignement présecondaire des langues vivantes* et *l’éveil aux langues* (désormais EVL) ont vu le jour à la fin des années 1980 en France.

L’EPLV s’est développé avec les travaux de Garabédian et de Mallet. Le français « précoce » est une appellation qui a souvent été contestée et à laquelle on préfère « français pour enfants », c’est-à-dire enseigné avant le secondaire. Il s’agit de commencer l’apprentissage d’une langue étrangère le plus tôt possible. Les travaux de Piaget, de Vygotsky et les théories cognitivistes ont influencé ce courant qui se base sur la flexibilité du cerveau des enfants surtout du point de vue audiophonétique avant sept ans environ. À ce stade de notre projet de recherche, nous ne parlerons pas de l’EPLV que nous reprendrons dans une étape ultérieure.

L’EVL de son côté, s’est développé grâce aux recherches de Dabène et Garabédian qui ont poursuivi les travaux de Hawkins initiés dans les années 1970 en Grande-Bretagne. La perspective de cette approche est différente : il n’est pas encore question ici d’apprentissage d’une langue étrangère, mais d’y préparer l’enfant. Cette sensibilisation est basée sur l’analyse contrastive et comparative entre la langue source et d’autres langues et la décentration linguistique et culturelle afin de développer des attitudes positives et de tolérance envers l’autre et de

diminuer les stéréotypes par le biais d'activités d'observation et de réflexion sur des langues très variées. Les promoteurs de ce courant n'hésitent pas à affirmer qu'il s'agit « d'une véritable propédeutique au plurilinguisme, à l'interculturel et à la réflexion métalinguistique, et un affermissement par contraste de la langue maternelle » (Cuq, Gruca, 2005 : 358). Il s'agit donc de développer chez l'enfant un ensemble de compétences pré-langagières, dont l'objectif est de le préparer avant l'apprentissage de langues étrangères en lui permettant de s'ouvrir à la différence, à l'autre et de prendre un peu de distance vis-à-vis de sa propre langue-culture, de lui permettre « d'éveiller sa conscience métalinguistique, de prendre conscience de l'arbitraire des langues et des cultures par la décentration et la distanciation » (Cuq, Gruca, 2005 : 257).

Certains professeurs ou responsables ne voient pas l'intérêt de cette sensibilisation et leur principale critique repose sur le fait qu'elle retarderait le début du véritable apprentissage de la langue étrangère. La réaction de trois directeurs d'écoles primaires sur neuf dans lesquelles nous avons réalisé le projet mentionné ci-dessus confirme cet état d'esprit. En effet, ils n'étaient pas d'accord pour faire de l'EVL (deux ont tout de même accepté avec réticence et un a refusé catégoriquement de faire une unité complète d'EVL et n'a permis que deux cours d'EVL), préférant commencer le plus rapidement possible les cours de français. L'idée générale est donc encore que l'éveil aux langues peut être intéressant mais représenterait une perte de temps pour l'apprentissage des langues.

À notre avis, plus qu'opposés, ces deux courants, EPLV et EVL, sont plutôt complémentaires. Mais l'EVL reste méconnu pour beaucoup de personnes. C'est pour cette raison que nous allons l'expliquer maintenant en présentant le programme Evlang.

1.2. EVLANG

Bref historique

Le programme d'Éveil aux Langues dans l'enseignement primaire (EVLANG) est un programme européen qui a vu le jour entre 1997 et 2001 sous l'égide de la Commission européenne (Lingua action D) avec la participation de plusieurs pays comme l'Autriche, l'Espagne, l'Italie, la Suisse et finalement la France avec l'Université Descartes (Paris 5), l'Université Stendhal (Grenoble 3) et l'IUFM de la Réunion. Les activités de ce programme se résument en trois axes : la production de matériel didactique pour des cours de Français Langue Étrangère aux enfants de CM1-CM2 (4e et 5e années de primaire), l'évaluation de ces cours et la formation d'enseignants.

Finalité et objectifs d'EVLANG

Comme nous le rappelle Candelier (2011), la finalité de ce programme est de « contribuer à la construction de sociétés solidaires, linguistiquement et culturellement pluralistes ». Pour atteindre cet idéal il est nécessaire de développer deux compétences principales : d'une part, la compétence à apprendre des langues et d'autre part, la compétence à vivre dans une société multiple et multiculturelle.

L'EVL prétend ainsi développer chez l'enfant des attitudes (Savoir-être ou SE), des aptitudes (Savoir-Faire ou SF) et des savoirs (S) relatifs aux langues tels que : l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et la motivation pour l'apprentissage des langues ; des aptitudes d'ordre métalinguistique/métacommunicatif telles que l'observation et le raisonnement et d'ordre cognitif facilitant l'accès à la maîtrise des langues ; un ensemble de références aidant à la compréhension du monde multilingue et multiculturel.

Pour plus de détails, il est possible de consulter le référentiel d'objectifs d'Evlang sur internet (Candelier, 2001).

Programme Evlang

Pour atteindre ces objectifs, Evlang (Candelier, 2011 et Kervan et Candelier, 2003) a élaboré un programme organisé en 12 domaines comme suit :

1. Les relations entre les langues et les cultures.
2. Les relations entre les langues : histoire et évolution des langues, emprunts.
3. On n'écrit pas comme on parle et on ne parle pas comme on écrit.
4. Le verbal et le non-verbal.
5. Les systèmes d'écriture, son et graphie.
6. Les régularités dans la langue (morpho-syntaxe, lexicque, texte...).
7. La variation (emprunts et néologismes).
8. Les systèmes phonologiques (le monde sonore des langues).
9. Les langues dans l'espace : l'enfant et les langues, l'environnement, l'Europe, le monde...
10. Le bilinguisme et la diglossie (registres et variétés de langues, plurilinguisme).
11. Le statut des langues.
12. L'appropriation des langues : acquisition et apprentissage.

Il serait trop long d'expliquer tous les domaines dans le cadre de cet article. Cependant, afin d'avoir une idée plus claire de ce en quoi ils consistent, nous allons décrire ce qui a été réalisé dans le projet qui nous intéresse.

2. Cadre opérationnel

2.1 Mise en place du projet EVL dans des écoles primaires de Guadalajara

Ce projet de recherche a vu le jour en 2016. Il répond à deux objectifs : former des professeurs de FLE pour enfants et élaborer un programme d'EVL pour des enfants de sixième année de primaire dans des écoles publiques de Guadalajara pour les motiver à apprendre des langues étrangères.

Le point de départ de cette recherche se situe durant le premier semestre 2016 pendant lequel les étudiants de 8ème semestre ont réalisé pour la première fois leurs stages professionnels au niveau primaire pour répondre à la demande de la Dirección de Educación Municipal de la Secretaría de Educación de Jalisco (SEJ) qui venait de mettre en place un nouveau programme appelé Vinculación para la innovación educativa (insertion pour l'innovation éducative) et qui consistait à donner des cours de français dans certaines écoles primaires publiques de Guadalajara. Vu l'urgence de la demande de la SEJ, nous avons rapidement mis en place un programme de FLE pour enfants. Cependant, ces stagiaires de 8ième semestre n'avaient pas encore été formés pour donner des cours à ce type de public (formation donnée à ce moment-là en 9ème semestre dans le cadre de la matière *Francés para niños*).

La deuxième étape, entre le mois d'août et le mois de décembre 2016, a consisté à faire un réajustement interne dans le plan d'étude de la LIDIFLE en proposant la matière de *Francés para Niños* en 7ème semestre au lieu du 9ème semestre pour que les étudiants aient une formation de FLE et d'EVL pour enfants avant de réaliser leurs stages professionnels dans les écoles primaires.

La troisième étape a eu lieu du mois de janvier au mois de mai 2017. Elle a consisté à la mise en œuvre du projet dans neuf écoles primaires publiques de Guadalajara dans le cadre de la matière de *Micro Enseñanza del Francés IV* dans le programme PAL. En collaboration avec la SEJ, 13 groupes pilotes de 6ème année de primaire de 18 à 35 enfants chacun ont été ouverts. Vingt professeurs stagiaires de 8ème semestre de la LIDIFLE ont commencé à donner leurs cours à raison de 1h30 par semaine (45 mn. le mardi et le jeudi). Pendant ces 21 à 25 heures de stage, les professeurs en formation ont développé deux unités : une unité d'EVL et une unité de FLE d'une douzaine d'heures environ chacune.

L'étape suivante a consisté à analyser notre expérience grâce à des grilles d'observation que nous avons utilisées en cours et à des questionnaires appliqués aux élèves, aux professeurs stagiaires et aux professeurs titulaires observateurs.

Les résultats obtenus nous ont servi à proposer des réajustements au niveau de la formation (dans la matière *Francés para Niños*) et des stages (dans la matière *Micro Enseñanza*) pour la génération suivante d'étudiants en formation durant les semestres 2017B et 2018A respectivement.

2.2 Unité d'éveil aux langues

Avant d'élaborer leur unité d'EVL, les stagiaires ont dû en déterminer les objectifs en remplissant une fiche technique qui comportait quatre rubriques : domaine/objectif global ; objectifs spécifiques ; relation avec les programmes SEP (du Ministère de l'éducation mexicain) ; caractéristiques des enfants de cet âge.

Ensuite, ils ont élaboré leur unité d'EVL à partir d'un schéma méthodologique proposé par le Ministère de l'Éducation Nationale du gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg (2008 : 16-17) en trois étapes : la *mise en situation*, la *situation recherche* et la *synthèse*. Le programme EVLANG proposait également un schéma méthodologique, mais celui du Grand-Duché nous a paru plus facile à suivre pour nos professeurs en formation.

La *mise en situation* propose des activités dont l'objectif est de *donner du sens à l'activité en l'insérant dans des situations d'apprentissage en cours, dans la vie quotidienne de la classe et dans le programme [pour] faire émerger un vrai questionnement*. Il s'agit de réveiller l'intérêt des élèves sur le thème.

La *situation recherche* comprend des activités qui visent *l'appropriation de nouvelles connaissances*. C'est le cœur de l'unité, phase pendant laquelle les élèves vont essayer de résoudre des problèmes par l'observation, l'écoute, le classement, l'analyse, la comparaison, etc. entre différentes langues-cultures et la leur. C'est une phase d'exploration et de conceptualisation où les enfants vont devoir se décentrer.

La *synthèse* permet enfin la *consolidation des apprentissages et prise de conscience des savoirs acquis et encore à acquérir* en réalisant des produits concrets des principales découvertes. C'est dans cette dernière phase que les élèves font un bilan de leurs apprentissages.

3. Cadre méthodologique

Il s'agit d'une recherche qualitative dans la mesure où nous cherchons à apprécier l'impact de l'EVL sur la motivation des élèves pour apprendre une langue étrangère et sur l'évolution de leurs représentations vis-à-vis d'autres cultures.

La collecte des données a été réalisée à partir de questionnaires appliqués à la fin de l'unité d'EVL : un premier à plus de 200 enfants et un deuxième aux 20 stagiaires (représentant les neuf écoles primaires dans lesquelles ils ont travaillé) afin d'apprécier la motivation des enfants pour connaître d'autres cultures et apprendre des langues étrangères.

3.1 Premiers résultats

En ce qui concerne les questionnaires des élèves, nous avons un aperçu assez précis des réactions de 198 enfants.

À la deuxième question, « ¿Te gustaron las actividades ? » 89,4 % des élèves ont répondu que les activités leur avaient *plu* ou *beaucoup plu*. Et à la troisième question « Las actividades del curso te parecieron : aburridas - repetitivas - interesantes - muy interesantes », 95,5 % ont trouvé les activités *intéressantes* ou *très intéressantes* alors que seulement 4,5 % ont eu une perception négative : 4 les ont trouvées *ennuyeuses* et 5 *répétitives*. Ces résultats nous montrent que les professeurs ont su intéresser leurs élèves en leur proposant des documents et activités adaptés à leur âge. Elles nous montrent également que les élèves se sont impliqués dans les activités.

Pour la question 4, « ¿ En tu salón, tienes compañeros que hablan otro(s) idioma(s) y qué son para ti estos idiomas ? », les élèves de deux groupes seulement sur les 13 groupes interrogés ont répondu que certains de leurs camarades parlaient une autre langue. De ces deux groupes d'une vingtaine d'élèves, seulement 6 enfants du premier groupe ont affirmé que dans leur classe certains camarades parlaient le maya et ces 6 enfants ont dit que cette langue leur paraissait *intéressante*. Dans l'autre groupe, 14 enfants ont affirmé que certains camarades parlaient nahuatl et tzotzil : 3 ont dit qu'il s'agissait de *langues* et non de *dialectes*, 1 seul a dit que ces langues lui paraissaient *bizarres* et 10 *intéressantes*.

À la question suivante, « ¿ Te gustaría aprender una lengua extranjera ? », 97,5 % des élèves ont assuré qu'ils *aimeraient apprendre une langue étrangère*, seulement 5 ont avoué qu'ils *n'aimeraient pas*. Ce qui est intéressant c'est qu'en plus de *l'anglais* ou du *français*, les enfants ont mentionné beaucoup d'autres langues moins communes comme le *chinois*, *l'arabe*, *l'italien*, le *portugais*, *l'allemand*, le *japonais*, le *russe*, le *coréen*, le *quechua*, le *norvégien*, le *maya*, le *catalan*, le *tzotzil*, le *huichol* et 4 enfants disent même vouloir apprendre *toutes les langues du monde* !

À la question 7, « ¿ Te gustaría conocer gente de otros países ? », 192 élèves sur 198, c'est-à-dire pratiquement 97 %, ont dit qu'ils *aimeraient connaître des personnes d'autres pays*. Ces chiffres ne nous permettent pas encore d'affirmer que les enfants ont développé une compétence à vivre dans une société multilingue et multiculturelle, mais ils sont encourageants dans la mesure où ils nous montrent une ouverture des enfants sur d'autres cultures et leur souhait de découvrir des personnes différentes. Cette motivation est un premier pas pour l'apprentissage des langues.

Finalement, à la question « Aprender una lengua te parece... », à laquelle ils pouvaient choisir plusieurs réponses, très peu d'enfants ont indiqué qu'apprendre une langue leur semblait *ennuyeux* (6), *inutile* (4) ou *pas intéressant* (2). Et si de nombreux enfants (57) ont mentionné qu'apprendre une langue leur semblait *difficile*, la plupart ont ajouté que c'était *intéressant*, *amusant* et *utile*. Il faut cependant interpréter avec précaution cette question car les élèves n'avaient pas encore commencé l'apprentissage d'une langue à ce moment-là. Il s'agirait plutôt d'une représentation de leur part. Cela nous montre néanmoins une certaine motivation pour apprendre une langue étrangère.

En ce qui concerne le questionnaire appliqué aux professeurs en formation, nous n'avons pas reçu toutes les réponses. Seulement celles de 5 écoles sur 9 car les stagiaires étaient en période d'examens et n'avaient pas beaucoup de temps à consacrer au questionnaire. Les informations sont donc à prendre avec certaines réserves, mais elles nous permettent tout de même d'avoir une certaine idée de l'expérience vécue par les professeurs stagiaires.

Pour commencer, les unités d'EVL ont duré une douzaine d'heures en moyenne. Sur les 5 écoles qui ont répondu au questionnaire, à la question « ¿La duración de la unidad de Éveil au langage te pareció ? », 3 ont trouvé que la durée de l'unité d'EVL a été adéquate et pour une d'elles, elle a paru trop longue. Et si pour la 5ème école l'unité a été trop courte, c'est assez logique dans le sens où le directeur ne voulait pas faire d'EVL et a demandé d'écourter l'unité en imposant aux stagiaires de ne faire que deux cours d'EVL.

À la question suivante, « ¿Piensas que las actividades de *Éveil au langage* hicieron evolucionar las representaciones y actitudes de los alumnos acerca de las lenguas y culturas y de un mayor interés hacia la diversidad lingüística y cultural? », les professeurs des cinq écoles convergent sur le fait que les activités d'EVL ont fait évoluer les représentations et attitudes des élèves en ce qui concerne les langues et cultures et qu'à la fin de l'unité les enfants montraient plus d'intérêt envers la diversité linguistique et culturelle. Un professeur mentionne qu'au début pour

certaines enfants cela leur paraissait «bête» de parler une langue s'ils n'allaient jamais vivre dans un autre pays mais qu'après l'unité d'EVL ils avaient changé d'avis et voyaient le monde autrement.

À la troisième question, « ¿ Estas actividades contribuyeron a una valorización de las lenguas y culturas de alumnos de origen lingüístico y cultural diverso? », les professeurs s'accordent également tous pour dire que les activités ont contribué à une valorisation des langues et cultures d'élèves d'origines diverses. Un professeur nous précise qu'au début les enfants pensaient que l'anglais était la seule langue « de valeur » et qu'ensuite ils ont pris conscience que toutes les langues et cultures étaient importantes. Un autre professeur nous dit que les élèves pensaient au début que les langues autochtones étaient des dialectes et ensuite qu'ils ont pris conscience qu'elles étaient des langues.

Aux deux questions suivantes, « ¿ Estas actividades permitieron aumentar en los alumnos el deseo de aprender idiomas? » et « ¿ Estas actividades permitieron diversificar el abanico de idiomas que los alumnos desean aprender? », tous les professeurs affirment que les activités ont permis d'augmenter chez les élèves le désir d'apprendre des langues et de diversifier l'éventail de langues qu'ils aimeraient apprendre. Les professeurs mentionnent que les enfants ne connaissaient que les langues les plus connues au début et qu'ils se sont montrés très enthousiastes et désireux d'apprendre d'autres langues. Ils étaient vraiment impressionnés par la quantité de langues parlées dans le monde. Et certains montraient de l'intérêt pour apprendre des langues autochtones et africaines.

À la sixième question, « ¿ Estas actividades favorecieron el desarrollo de capacidades de observación y de razonamiento metalingüístico de los alumnos? », les professeurs assurent que les activités ont favorisé le développement des capacités d'observation et de raisonnement métalinguistique des élèves car ils pouvaient noter une certaine réflexion des enfants avant de répondre. Pour un professeur, c'est plus la capacité d'observation que de raisonnement qui a été développée. Un autre professeur nous dit que la durée de l'unité a été trop courte pour pouvoir développer ces capacités. Il est en effet tout à fait pertinent de penser que ces capacités se développent à long terme et qu'une unité de 12 heures n'est qu'une sensibilisation à l'observation et au raisonnement.

À la dernière question, « ¿ Cómo calificarías el enfoque de *Éveil au langage*? », les professeurs qualifient l'EVL comme une approche *très intéressante surtout pour les enfants, c'est une grande proposition pour ouvrir les yeux devant le monde des langues, cela sert d'introduction aux cours de langues, nécessaire et permet de présenter une vision et des comportements attirants pour la diversité culturelle et*

linguistique, pertinent, aide les enfants à avoir une vision beaucoup plus ample sur diverses langues et cultures mais un peu répétitif.

Pour terminer, certains professeurs ont mentionné que leur directeur, les parents et les enfants avaient vraiment hâte de commencer à apprendre le français. Pour eux, l'unité d'EVL a donc été un peu longue.

À partir de ces résultats, nous pouvons affirmer que les activités d'éveil aux langues ont permis de motiver les enfants à apprendre une langue étrangère et à découvrir d'autres cultures. Elle leur a permis de se sensibiliser un peu à des réalités distinctes de la leur et de développer des représentations et des attitudes positives vis-à-vis de l'autre et de se décentrer. En revanche, s'il est vrai qu'elle leur a permis d'initier une légère préparation à l'apprentissage d'une langue surtout dans le domaine affectif, il est encore trop tôt pour affirmer que cette unité d'EVL leur a fourni une réelle préparation sur le plan cognitif. Ils ont développé leur capacité d'observation, mais il faudrait beaucoup plus de temps pour qu'ils développent leur capacité de raisonnement en comparant les systèmes linguistiques des langues, par exemple.

Conclusion

Si la finalité des activités d'éveil aux langues est de développer chez les élèves des représentations, attitudes et aptitudes positives les motivant à apprendre une langue étrangère et à s'intéresser à d'autres cultures, nous pouvons considérer que l'expérience a été très positive. En effet, nous avons vu que les activités proposées par les stagiaires ont permis aux enfants non seulement de s'impliquer mais également de montrer de l'intérêt envers des langues variées et de valoriser les langues autochtones ou des langues peu enseignées au Mexique. Leur motivation pour apprendre, outre l'anglais et le français, des langues très diverses s'est clairement manifesté. En ce qui concerne les informations obtenues par les stagiaires, bien qu'incomplètes, elles nous ont permis d'apercevoir un début d'évolution positive des représentations et attitudes des élèves envers les langues et cultures par la valorisation des langues autochtones entre autres. De ces résultats se dégage également le désir des enfants d'apprendre des langues très diverses. Pour résumer, cette expérience d'éveil aux langues a surtout permis de développer chez les enfants des attitudes positives en ce qui concerne l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle et à la motivation pour apprendre des langues. Elle leur a également permis de développer certains savoirs par le biais de références aidant à la compréhension du monde plurilingue et pluriculturel. Enfin, elle leur a permis de développer en partie des aptitudes, davantage en ce qui concerne l'observation que le raisonnement.

Par ailleurs, il est important de rappeler qu'une seule unité d'EVL représente peu de temps et n'est que le point de départ d'un projet à portée longitudinale. Nous sommes en effet conscients que les bénéfices profonds de cette approche ne seront visibles qu'à long terme car la modification de représentations ne se fait pas du jour au lendemain. N'oublions pas que l'éveil aux langues propose non seulement de faciliter l'apprentissage des langues mais aussi de développer des compétences transversales plus larges pour amener les enfants vers une problématique globale de *l'éducation à la Citoyenneté* selon l'expression de Candelier.

Bibliographie

- Candelier, M. 2001, mis à jour le 15 avril 2011. « Les démarches d'éveil à la diversité linguistique et culturelle dans l'enseignement primaire », actes du séminaire *L'enseignement des langues vivantes, perspectives*, 27 et 28 mars 2001, Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Enseignement scolaire, article consultable sur le site <http://eduscol.education.fr/cid46536/les-demarches-d-eveil-a-la-diversite-linguistique-et-culturelle-dans-l-enseignement-primaire.html> [consulté le 28.11.2018].
- Candelier, M. et al. 2003. *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : de Boeck Supérieur.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.
- Dabène, L., Garabédian M. 1991. « Enseignement précoce d'une langue étrangère ou éveil au langage ». *Le Français dans le Monde*, Recherches et Applications, numéro spécial.
- Gouvernement du Grand-Duché de Luxembourg. 2008. *Ouverture aux langues à l'école*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Formation professionnelle, Wessen-Kennen-Wellen Plan d'action langues. [En ligne] : <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-pedagogiques/enseignement-langues/langues-ecole/fr.pdf>, [consulté le 28.11.2018].
- Kervan, M., Candelier, M. 2003. « Les activités EVLANG : tâches, objectifs et domaines ». *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*, de Boeck Supérieur, article consultable sur le site http://jaling.ecml.at/pdfdocs/contributions/candelier_kervran.pdf, [consulté le 28.11.2018].
- Vanthier, H. 2009. *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris : CLE International.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

La formalisation d'un alphabet : outil pertinent pour la revitalisation de la langue matlatzinca ?

Catherine Marchand

Instituto Francés de América Latina (IFAL), Mexique
marchand.catherine.frances@gmail.com

Reçu le 05-11-2018/ Evalué le 19-11-2018/ Accepté le 26-11-2018

Résumé

Cette contribution a pour objet de présenter les résultats d'une recherche qualitative qui porte sur les représentations qu'ont les Matlatzincas de l'écriture en langue matlatzinca. Comme la formalisation de l'écriture des langues autochtones fait partie des politiques linguistiques du pays actuellement et comme beaucoup d'efforts y sont alloués, il nous a semblé judicieux de nous interroger sur la pertinence d'un tel outil dans un but de conservation et de revitalisation de la langue matlatzinca. Les réponses obtenues tendent à démontrer que l'usage de l'écriture est limité à deux sphères de la vie, soit l'enseignement soit la recherche : attente qui suggère une implication limitée des membres de la communauté et qui laisse de côté la grande majorité des locuteurs natifs de la langue.

Mots-clés : représentations sociales, matlatzinca, revitalisation, écriture, langue originaire

La formalización de un alfabeto: una herramienta pertinente para la revitalización de la lengua matlatzinca?

Resumen

Esta contribución tiene como objetivo presentar los resultados de un estudio cualitativo sobre las representaciones sociales que tienen los matlatzincas de la escritura en lengua matlatzinca. Ya que la formalización de la escritura de las lenguas indígenas forma actualmente parte de las políticas lingüísticas del país y puesto que muchos esfuerzos van en este sentido, nos pareció juicioso interrogarnos sobre la pertinencia de tal herramienta para la revitalización de la lengua matlatzinca. Las respuestas obtenidas en las entrevistas tienden a demostrar que el uso de la escritura se limita a dos ámbitos de la vida, el de la enseñanza o de la investigación. Ambas esferas implican una participación limitada de la gente de la comunidad y dejan de lado la gran mayoría de los locutores nativos.

Palabras clave: representaciones sociales, matlatzinca, revitalización, escritura, lengua originaria

The formalization of an alphabet: a pertinent tool for the revitalization of the Matlatzinca language?

Abstract

The following contribution presents the results of a qualitative research study on the social representations that members of the Matlatzinca ethnic group possess about writing in their native language. Since a great part of the efforts and the language policies of the country presently focus on formalizing indigenous languages, we thought judicious asking ourselves if such a tool was pertinent in a revitalization goal. The answers provided during the interviews tend to demonstrate that the use of writing is limited to two areas of life: teaching and researching language. Both areas involve very few members of the community and leave aside a great majority of the native speakers.

Keywords: social representations, Matlatzinca, revitalization, writing, original language

Introduction

La survie d'une langue passe forcément par sa transmission aux nouvelles générations, il n'existe pour elle aucune autre manière de perdurer. Or, depuis les dernières quatre ou cinq décennies, les instances traditionnelles de transmission de la langue, c'est-à-dire la famille et la communauté matlatzinca, ont peu à peu abandonné ce rôle laissant l'espagnol se substituer à la langue d'origine. Résultat : la communauté matlatzinca ne compte guère plus de 600-700 locuteurs aujourd'hui et peine à en produire des nouveaux. Cette réalité n'est rien de plus que l'évolution normale des choses pour certains, mais elle constitue une perte inacceptable pour d'autres qui tentent de la retenir par des moyens variés. En effet, quelques irréductibles de la communauté, appelés *spécialistes* dans cette étude, travaillent à la survie de la langue en imaginant diverses tactiques de revitalisation. Ces tactiques prennent la forme d'ateliers de langue pour les enfants, de matériel pédagogique pour pratiquer la langue, de dictionnaire, d'élaboration d'un système (ou plutôt de deux systèmes) d'écriture afin de rendre la langue visible aux habitants du village et d'en encourager l'usage.

Ce travail, bienveillant généralement, n'a cependant pas permis à la langue de reprendre des forces : les habitudes de transmission n'ont pas changé, les efforts sont souvent vains, les spécialistes, critiqués et la langue continue son déclin. Cette constatation soulève inmanquablement la question : Y a-t-il alors chez les Matlatzincas un désir réel de préserver la langue d'origine ? Si oui, comment envisagent-ils que cela se fasse ? L'écriture permettra-t-elle à la langue de reprendre vie ?

Objectif

Comme beaucoup des efforts de revitalisation se concentrent actuellement autour de l'écriture, nous avons choisi d'approfondir cette dernière question et de recenser les représentations sociales des Matlatzincas autour de l'enjeu de l'écriture en matlatzinca. Il s'agit ici d'un des trois volets dédiés à l'étude des Représentations Sociales des Matlatzincas sur leur langue. Elle a été réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en linguistique appliquée (MLA) à l'Université nationale autonome du Mexique (UNAM) et a pour but d'évaluer la pertinence des efforts déployés pour la revitalisation de la langue dans la communauté matlatzinca de San Francisco Oxtotilpan, dans l'Etat de México.

Nous présenterons donc d'abord la communauté matlatzinca, puis notre méthode de travail et notre choix d'échantillonnage ; nous analyserons ensuite les réponses obtenues afin d'évaluer le potentiel de cet outil pour sauvegarder la langue.

La communauté matlatzinca

Situé à 36 km de la ville de Toluca, sur les flancs du *Nevalo* de Toluca, le village de San Francisco Oxtotilpan est le dernier bastion d'un groupe culturel qui a longtemps dominé la vallée de Toluca, d'ailleurs autrefois appelée vallée de *Matlatzinco*.

Lentement décimée après la conquête aztèque puis espagnole, la population matlatzinca ne compte aujourd'hui que 1435 âmes. Groupe autochtone constitué majoritairement d'agriculteurs, les Matlatzincas vivent dans une situation de précarité et sont dépendants de plusieurs aides gouvernementales pour l'éducation, le développement rural, économique, social, sanitaire et environnemental. Ils bénéficient de certaines aides au développement justement grâce à leur statut spécial de village indigène possédant encore une langue originaire : le matlatzinca, qui appartient à la famille *otopame* de la branche *otomangue*, tout comme l'otomi et le mazahua.

Les représentations sociales

Une représentation sociale peut être définie comme un ensemble organisé d'opinions, de croyances, d'attitudes et d'informations autour d'un objet ou d'un fait qui permet à l'individu de comprendre et d'appréhender le monde autour de lui. Selon Moscovici (1961), le système représentationnel s'élabore autour de trois dimensions. La première concerne l'attitude, celle-ci a une valence (positive ou négative) face à un objet de représentation et peut être d'ordre affectif : elle repose sur des émotions ; d'ordre cognitif ; l'attitude se fonde sur les connaissances ; ou

comportemental : elle se manifeste par des comportements. La deuxième, l'information, se résume à « l'organisation des connaissances que possède un individu au sujet d'un objet » (Moscovici, 1961 : 66) et la troisième correspond au champ de représentation ; c'est cette dernière qui organise les éléments selon un ordre hiérarchique d'importance et permet à un individu de se faire une image claire d'un objet.

L'étude qui est présentée dans cet article se concentre autour de ces trois dimensions.

Méthodologie

L'entretien

Le contenu des représentations a été principalement recueilli lors d'entretiens individuels en face à face. Cette méthode a été privilégiée puisqu'elle permettait aussi bien au chercheur qu'aux participants d'approfondir sur les questions.

Tout au long des entretiens, les participants ont été amenés à répondre à des questions portant sur les thèmes suivants : l'attitude face à langue matlatzinca, la faisabilité d'élaborer un code écrit pour le matlatzinca, la forme que doit prendre ce code écrit, son utilité dans la vie des habitants du village, et finalement, les personnes pressenties pour le faire. Vous trouverez ci-dessous le récapitulatif de ces représentations sociales.

Constitution de l'échantillon

De manière à recueillir les représentations les plus amples possibles, nous avons choisi de nous entretenir avec des personnes d'âges différents, locuteurs de la langue comme non-locuteurs. De plus, nous avons eu la chance de pouvoir discuter avec les six spécialistes présents dans la communauté de San Francisco Oxtotilpan, seul village où l'on parle encore le matlatzinca aujourd'hui. En effet, bien qu'on parle de représentations sociales des Matlatzincas, tous les Matlatzincas ne partagent pas la même vision de l'objet. Cette variation dans la perception peut s'expliquer par l'existence de communications avec des groupes extérieurs à la communauté matlatzinca au sujet de l'écriture, mais aussi par des expériences différentes avec la langue/l'écriture. Il importait donc d'identifier dans la population quels groupes pourraient avoir des points de vue différents. Voici un tableau récapitulatif de l'échantillonnage et une brève description de ce qu'on entend par « spécialiste ».

Les spécialistes seniors. (3 individus)	40 ans et plus ; Plusieurs années d'expérience en enseignement de la langue matlatzinca aux enfants ; Aucunes études formelles en linguistique ou enseignement des langues ; 2/3 sont locuteurs natifs du matlatzinca ; Premier groupe à proposer un alphabet en matlatzinca.
Les spécialistes juniors. (3 individus)	Entre 25 et 35 ans ; Quelques années d'expérience en enseignement de la langue matlatzinca aux enfants et / ou adultes ; Études formelles en linguistique ou enseignement des langues. (Universidad Intercultural San Felipe del Progreso) 0/3 est locuteur natif ; Deuxième proposition d'alphabet en matlatzinca.
La population en général (10 individus rencontrés en entrevue)	Entre 16 et 65 ans ; Locuteurs et non-locuteurs ; Aucune activité liée à l'enseignement de la langue ou à l'écriture de celle-ci.

Analyse des données

Représentations de la langue matlatzinca

Les personnes interviewées ont démontré un fort attachement à la langue. Elle constitue pour elles un puissant symbole identitaire : la parler est une manière d'affirmer face au monde leur appartenance à un territoire, à un groupe « *si on ne parle pas matlatzinca, comment va-t-on pouvoir dire qu'on est matlatzinca ?* ». Elle est aussi la marque d'un passé commun, d'une cosmovision commune. Code secret parce qu'inconnue des personnes de l'extérieur, la langue matlatzinca offre aux locuteurs une certaine protection face au reste du monde : elle leur permet de se transmettre des messages à l'insu d'une autorité malveillante ou d'une équipe de football adverse. Si vous demandez directement aux Matlatzincas quelle relation ils entretiennent avec leur langue, ils vous diront pratiquement tous souhaiter autant sa survie que sa forme écrite. Cependant ce sentiment positif envers la langue se traduit rarement par des actions concrètes. Il semble exister au village un sentiment d'impuissance face à son destin.

Représentations sur la faisabilité d'élaborer un code écrit pour la langue matlatzinca et sur la forme qu'il doit prendre

Toutes les personnes interviewées croient que la langue matlatzinca, comme n'importe quelle autre langue, peut s'écrire. Cependant l'alphabet n'est pas encore tout à fait au point selon eux, bien que des panneaux d'affichage soient installés dans

différents points du village et qu'un mot de bienvenue en matlatzinca accueille les visiteurs à l'entrée du village. On considère que l'alphabet n'a pas encore su rendre toutes les nuances et les variations sonores de la langue. On attend de l'écriture qu'elle reproduise l'oralité qu'ils connaissent « *Que ça s'écrive comme ça s'entend* » et ce, en se limitant aux symboles de l'alphabet latin, celui qu'ils connaissent déjà, même si le matlatzinca comporte plusieurs phonèmes qui n'existent pas en espagnol, en plus d'être une langue tonale. On croit qu'avec le temps, on arrivera à trouver la manière de faire concorder le tout. Les spécialistes seniors abondent également en ce sens.

On est, dans la population en général, plutôt frileux à l'idée d'introduire de nouveaux symboles avec lesquels personne ne serait familier. Du coup, on se retrouve avec deux systèmes d'écriture différents, tous deux en usage au village. Dans le premier, on ne s'est accordé le droit d'introduire qu'un nouveau symbole, le /ç/ « *parce que ça fonctionne et que ça aide les jeunes à comprendre qu'il y a une différente prononciation* ». De plus, on a évacué le /h/, « *parce qu'il appartient à l'anglais* ». On peut voir cette orthographe dans le dictionnaire matlatzinca et sur les murs de l'école maternelle bilingue. Quant à la deuxième proposition faite, on se permet plus de latitude quant aux symboles et on n'a pas d'a priori quant à l'appartenance d'un symbole à une langue ou à une autre, « *le matlatzinca est une autre langue et parce que c'est une autre langue, elle va s'écrire différemment... il faut comprendre que le matlatzinca a ses propres phonèmes* ». On s'octroie plus de liberté parce qu'on se croit justifiés de le faire « *on peut mettre une boule et dire que cette boule se prononce [s]* ». Deux systèmes d'écriture, deux systèmes de pensée, celui des seniors et celui des juniors. Ces deux groupes de spécialistes sont très certainement les plus pointilleux du village quant à l'orthographe, la population en général souhaite surtout qu'on arrive à trouver un consensus, « *qu'on se mette d'accord* ».

Cette lutte de pouvoir qui existe est en fait l'un des rares aspects négatifs exprimé autour de l'écriture, étant donné qu'on voit en général cet événement comme très positif ; on est content que la langue se dote du code écrit. Cela dit, un des spécialistes juniors a manifesté une certaine crainte à voir l'écrit devenir une menace pour la transmission orale. Il existe le danger que si l'écrit devient le mode de transmission, les autorités traditionnelles cèdent la responsabilité de la transmission à de nouvelles autorités, moins à même de remplir convenablement ce rôle.

Représentation de l'utilité de l'écriture matlatzinca

Si on pose la question à un habitant du village, il répondra invariablement par l'affirmative à la question : « *Est-ce que vous aimeriez apprendre à écrire matlatzinca ?* » Bien entendu, au cours du XX^{ème} siècle, la lecture/l'écriture a été synonyme de développement économique, social et politique (Graff dans Kalman, 2008 : 111). Qui ne voudrait pas bénéficier de l'aura de prestige dont s'entoure la langue écrite ? Mais quelle fonction les matlatzincas attendent-ils qu'elle remplisse ?

Il existe presque partout cette croyance selon laquelle une langue n'existe vraiment en tant que langue que si elle est écrite (Benveniste, 1998 : 20). La communauté de San Francisco n'est pas une exception, un des spécialistes seniors mentionne ce rôle de légitimation : « *On dit que l'anglais, le français, le portugais sont des langues. Elles ont des règles grammaticales. Avant (en matlatzinca) il n'y avait pas de règle grammaticale, c'est peut-être pour ça qu'on ne la reconnaissait pas comme langue, elle ne s'écrivait pas* ».

Pour quelques autres participants, munir leur langue d'un code écrit pourra la sauver de l'oubli : « *Comme ça, elle se conservera* », « *Ce n'est plus aussi facile qu'elle meure* », « *pour que son histoire reste* ».

Cependant, la motivation première qui a été évoquée à plusieurs reprises, est son utilité comme outil d'apprentissage pour les jeunes qui ne l'ont pas apprise à la maison : « *c'est une aide pour se rappeler et apprendre* », « *ça ne serait plus difficile de prononcer n'importe quel mot dans la langue* », « *pour les enfants, c'est bien, pour qu'ils apprennent* ». Ou encore comme outil de recherche linguistique : « *c'est un élément de plus pour comprendre comment est structurée la langue* ». On parle aussi d'écrire de « *petits livres* », des « *livres avec lesquels on peut étudier* ».

La vision générale est que le code écrit est une copie conforme de la langue orale. D'ailleurs, on s'attend à ce qu'elle respecte les règles de prononciation de l'espagnol où l'accentuation de la syllabe peut être oxyton (sur la dernière syllabe si le mot fini par N, S ou une voyelle) ; paroxyton (mot dont l'accent d'intensité est sur l'avant-dernière syllabe) ; proparoxyton (mot qui porte l'accent d'intensité sur l'antépénultième syllabe, l'accent est alors indiqué par un '/'). Cette vision, peut-être perpétuée par le groupe de spécialistes seniors, est construite sur une information erronée. En effet, *l'écriture ne reflète jamais la prononciation de tous et ne correspond à la prononciation de personne* (Benveniste, 1998 : 17).

Il est très important de noter également qu'on ne fait pas d'association lecture/écriture - mis à part le cas d'un spécialiste junior - pas plus d'ailleurs qu'on parle

d'un besoin de créer une littérature propre. Les écrits qui existent actuellement dans la langue sont des mots de vocabulaire ; des panneaux de signalisation en divers points du village, par exemple à l'église, à la mairie, au cimetière, etc. ; des lois qui ont été traduites et qui sont disponibles sur le site de l'Institut National de Langues Indigènes (INALI) ; un inventaire de phrases aussi disponible sur le site de l'INALI. Or, le linguiste Jon Landaburu insiste sur le fait *qu'il ne suffit pas de prémunir une communauté d'un alphabet pour que celle-ci devienne alphabète* (1998 : 67-68) : il existe certaines conditions pour que ce passage à l'écrit porte les fruits espérés et une de ces conditions est qu'ils aient l'opportunité de le mettre en pratique. Faites un petit tour dans les maisons du village et à la bibliothèque municipale, vous vous rendrez rapidement compte que la pratique de l'écriture concerne presque uniquement la jeune génération, celle qui a étudié en espagnol et qui ne parle pas matlatzinca. En effet, ceux qui parlent matlatzinca ont généralement un niveau élémentaire de scolarisation et, par conséquent, un accès limité au code écrit.

Représentations des autorités compétentes pour élaborer le code écrit

Tout en restant soumise aux lois des gouvernements officiels du pays et de l'état, la communauté matlatzinca, comme bien d'autres communautés au Mexique, est régie par un système d'usages et coutumes. Ce système, organisé en deux pôles d'activités, religieux et politique, permet à une communauté d'élaborer des règles propres à ses besoins et à ses réalités. Ainsi, pour assurer la perpétuation de ce système, des traditions et d'une démocratie interne, les habitants de San Francisco Oxtotilpan sont appelés au cours de leur vie à occuper différents postes de responsabilité (*cargo*) à l'intérieur de ces deux pôles. Les citoyens qui n'ont pas de poste pour une année donnée participent également à cette démocratie interne en assistant aux assemblées mensuelles où sont prises toutes les décisions relatives aux projets de la communauté, incluant les projets ayant trait à la langue matlatzinca.

Les deux groupes de spécialistes ont présenté tour à tour leurs divers projets personnels devant cette assemblée et ceux-ci ont été approuvés. La communauté reconnaît le travail de ces deux groupes et entérine aussi bien la publication d'un dictionnaire en matlatzinca d'un des membres du groupe de spécialistes seniors que le projet d'affichage des spécialistes juniors. Les six spécialistes identifiés ont la reconnaissance des membres de la communauté ; on reconnaît leurs compétences complémentaires. En effet, personne n'arrive seul à répondre totalement aux trois critères jugés nécessaires pour s'impliquer dans l'élaboration du code écrit, à savoir : être intéressé par le projet, démontrer des connaissances de la langue matlatzinca (on considère que les locuteurs natifs sont les meilleurs locuteurs) et de

la linguistique (avalisées par des études formelles) et finalement avoir des contacts avec les institutions gouvernementales. On considère que c'est dans l'union de leurs efforts que ce projet prendra forme et obtiendra la reconnaissance de tous ; on déplore d'ailleurs qu'ils n'arrivent pas à travailler ensemble. En fait, pour certains, le désir de travailler ensemble et en accord avec les règles de fonctionnement du village est le seul préalable pour participer à ce projet.

Conclusion

L'introduction du code écrit dans une communauté de tradition orale ne se résume pas à la création de signes graphiques symbolisant avec plus ou moins d'exactitude les phonèmes de la langue, mais bien à développer une pratique sociale liée à l'écrit. Nila Vigil le résume très bien dans son article intitulé *Pueblos indígenas y escritura : Un programme d'alphabétisation ou une campagne de promotion de la lecture en langue indigène est condamné à l'échec dans les communautés si on n'y voit aucune utilité pour le développement de leur village, si l'écriture n'a aucune connexion avec les pratiques sociales de la communauté*¹. (2011 : 12)

Si nous nous attardons sur la nécessité d'écrire des Matlatzincas, nous pouvons conclure qu'ils ont déjà tout ce qu'il faut pour combler leurs besoins. En effet, ils possèdent bel et bien un code écrit, même s'il n'est pas encore normalisé. Ce qu'ils ont est suffisant pour l'utilité qu'ils en attendent c'est-à-dire construire un corpus de la langue pour l'étudier et l'enseigner. L'existence de ce code a peut-être sensibilisé la population à son statut particulier de peuple possédant une langue autochtone, mais il n'a nullement eu d'impact sur la transmission de celle-ci pour la bonne raison que les Matlatzincas croient que la meilleure façon de transmettre la langue est à la maison avec des locuteurs natifs ; pas à l'école, pas dans des livres. Les locuteurs natifs ne produisent pas de textes originaux en matlatzinca, cependant ils parlent en matlatzinca et célèbrent leurs rituels en matlatzinca : ils vivent leur langue à l'oral.

Il nous semble par conséquent logique de concentrer les efforts de revitalisation sur la langue orale de façon à impliquer le plus grand nombre possible de locuteurs de la langue. Il est primordial d'impliquer les parents et grands-parents dans la réalisation de cette tâche sans quoi ceux-ci transféreront la responsabilité à quelques enseignants bénévoles peu compétents en la matière. Il est aussi important de sensibiliser les adultes à leur rôle de transmetteurs et non d'enseignants : beaucoup ont mentionné ne pas savoir comment « enseigner » la langue à leurs enfants. Ils semblent avoir oublié qu'ils n'ont pas appris la langue matlatzinca, mais l'ont plutôt acquise.

Bibliographie

Benveniste, C-B. 1998. *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa. Instituto Nacional de Lenguas indígenas (INALI) https://www.inali.gob.mx/bicen/constitucion_nacional_lenguas.html

Kalman, L., J. 2008. «Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, No. 46, p. 107-134.

Landaburu, J. 1999. Oralidad y escritura en las sociedades indígenas. In : *Sobre las Huellas de la voz*. Madrid: Ed. Morata, p.39-82.

Moscovici, S. 1961. *La psychanalyse, son image, son public*. Paris: PUF.

Vigil, N. 2011. Pueblos indígenas y escritura. https://www.academia.edu/1932059/Pueblos_ind%C3%ADgenas_y_escritura [Consulté le 12 décembre 2016]

Note

1. Notre traduction



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

L'Uruguay entre la francophilie et l'instabilité : le rôle incontournable de l'Université dans la permanence du français

Laura Masello

Universidad de la República, Uruguay
centrodelenguas.udelar@gmail.com

Reçu le 28-10-2018/ Evalué le 19-11-2018/ Accepté le 05-12-2018

Résumé

Dans cet article, je commencerai par une brève présentation des circonstances qui ont marqué l'évolution de la présence du français à l'Universidad de la República ; par la suite je ciblerai plus concrètement les actions d'enseignement, de formation permanente et de production scientifique des dix dernières années pour enfin voir quelle est la situation actuelle de l'enseignement du français à l'université dans son dialogue avec les contextes national et international.

Mots-clés : présence du français, Université de la République, Uruguay, évolution, situation actuelle

Uruguay entre la francofilia y la inestabilidad: el rol imprescindible de la Universidad en la preservación del francés

Resumen

En este artículo comienzo por una breve presentación de las circunstancias que marcaron la evolución de la presencia del francés en la Universidad de la República; a continuación me detengo más concretamente en las acciones de enseñanza, investigación, formación permanente y producción científica de los últimos diez años; finalmente, refiero la situación actual de la enseñanza del francés en la universidad en su diálogo con los contextos nacional e internacional.

Palabras clave: presencia del francés, Universidad de la República, Uruguay, evolución, situación actual

Uruguay amidst francophilia and instability: the paramount role of the university in the preservation of French

Abstract

In this article, I start with a brief presentation of the circumstances that marked the evolution of the presence of French at the Universidad de la República; after this, I focus on the actions of teaching, researching, continuous professional development and scientific production in the last ten years; I finally refer to the present situation

of the teaching of French at the university regarding its dialogue within national and international contexts.

Keywords: presence of French, Universidad de la República, Uruguay, evolution, present situation

1. L’empreinte française dans notre éducation

Jusqu’aux années 70 du XX^e siècle, l’Uruguay était considéré un pays francophile dans certains secteurs de notre société. Cet engouement s’est progressivement estompé à partir des années 80 et surtout au tournant des années 90, lorsque des décisions de politique éducative et linguistique ont été prises dans notre région pour accorder à l’anglais le statut d’unique langue étrangère obligatoire. Désormais les référents culturels et linguistiques liés au français n’ont plus été partagés par les nouvelles générations.

Pourtant, l’enseignement des langues vivantes avait été introduit très tôt dans notre système éducatif public, dès la création de l’Universidad de la República (UdelaR) en 1849, la seule université publique en Uruguay. En fait, il faut signaler qu’en Uruguay l’enseignement des langues, ainsi que tout l’enseignement public, a commencé à l’Université. La charte de création de l’UdelaR reproduisait le modèle de l’université napoléonienne, qui gardait sous sa sphère d’influence toute l’instruction publique, depuis l’enseignement primaire jusqu’à l’enseignement supérieur. Ce n’est pas un hasard si cet établissement a été inauguré le 14 juillet 1849 en hommage au 60^e anniversaire de la Révolution Française.

Pour bien mettre en contexte la place du français dans l’enseignement public uruguayen, il est possible d’identifier, du point de vue administratif, trois grands moments dans l’histoire de l’éducation formelle (Páez, 1993). Pendant les deux premiers, tout l’enseignement public des langues était assuré par l’Université :

a. L’étape pré-universitaire (jusqu’en 1849)

L’éducation dépendait du gouvernement de l’époque. La Casa de Estudios Generales, devenue ensuite Universidad Mayor de Montevideo, assurait l’enseignement du latin et créait une section de langues vivantes français et anglais. Ceci ne doit pas étonner à une époque où la présence des Français à Montevideo était particulièrement importante : entre 15 000 et 18 000 pour un total de 40 000 habitants environ. D’après les données des Archives nationales concernant la période 1848-1864, on peut estimer à près de 8 928 les Français provenant notamment du Midi, du Béarn, de la Savoie et du pays basque, dont 816 femmes et 8 112 hommes.

L'immigration française s'affaiblit vers 1870 (Casal, 1997). Au fil de notre histoire, parallèlement et mis à part le côté démographique, qui indique que le français était une langue migratoire majoritaire, c'est surtout dans le domaine de la pensée que la France laissera son empreinte, en particulier dans le processus qui conduira à l'indépendance de notre pays, comme cela est arrivé d'ailleurs pour la plupart des pays de l'Amérique Latine. En effet, les idées des Lumières, la Révolution Française et la Déclaration des Droits de l'Homme vont inspirer Artigas dans la construction de la nouvelle nation pendant la première moitié du XIX^e siècle. Plus tard, pendant la Guerra Grande (1839-1851), non seulement la légion française était même plus nombreuse que les défenseurs locaux dans le combat pour la défense de la ville mais des missions diplomatiques françaises ont contribué à l'obtention de la paix. Tous les faits qui ont marqué l'histoire de cette période étaient recueillis par les journaux français locaux de l'époque : *Le Patriote Français*, *Le Courrier de la Plata*, *Le Messager de Montevideo*. C'est, d'ailleurs, inspiré par cet épisode de notre histoire qu'Alexandre Dumas a écrit en 1850 son roman *Montevideo ou la Nouvelle Troie*. La présence française se fera donc sentir dans la presse, dans la littérature, dans l'architecture, mais aussi à travers les courants philosophiques qui se développent en Uruguay. Le débat d'idées et la pensée française y furent présents dès la naissance de l'Université : depuis le positivisme jusqu'à la doctrine française du spiritualisme éclectique. Ainsi, le processus de sécularisation qui a eu lieu au sein de la société industrielle française aura son influence sur la consolidation de notre république, dont un élément essentiel sera la séparation de l'Église et de l'État dès 1918.

b. L'étape universitaire (1849-1935)

Ces antécédents historiques ont laissé des traces dans la formation juridique et politique de l'Uruguay. En effet, notre code civil est inspiré du code Napoléon, notre Ministère de l'Intérieur et notre politique étrangère suivent le modèle français, notre École Nationale d'Administration Publique (ENAP) compte sur un accord de coopération signé avec l'ÉNA française pour la formation des cadres supérieurs de l'administration publique uruguayenne. En ce qui concerne l'enseignement des langues, avec la mise en place en 1877 du Baccalauréat en Sciences et Lettres, la seule langue enseignée était le français, l'espagnol n'y étant pas prévu. Ce n'est que dix ans plus tard qu'on établit un cours de Gramática General y Retórica et deux cours pour chacune des trois autres langues : latin, français et anglais. Par la suite, du fait de la réforme menée en 1910, les six ans du Baccalauréat sont séparés en quatre ans d'études communes à tous les étudiants et deux de préparation aux études universitaires. Dans cette réorganisation, le français est enseigné

pendant les quatre ans du premier cycle jusqu'aux années 90 du XX^e siècle et dans quelques filières du second cycle. Pendant cette période, le poids du français était décisif dans la formation universitaire et académique en général : les élèves de Médecine étudiaient le traité de Testut ; ceux de Droit, les livres de Baudry et de Lacantinerie ; ceux d'Architecture étaient passionnés d'Art Nouveau (Casal, 1997).

c. L'étape autonome (1935-)

C'est la période qui voit la création des différents Conseils autonomes de l'Administration Nationale de l'Éducation Publique (Anep), en vigueur depuis 1967. Désormais l'UdelaR aura la responsabilité de l'enseignement supérieur et l'Anep s'occupera de l'enseignement primaire, secondaire et technique ainsi que de la formation des professeurs, celle-ci étant assurée par des instituts supérieurs non universitaires conçus dans la lignée des instituts normaliens français. En 1996, dans la foulée des grandes réformes mises en place dans nos pays du Cône Sud, le statut des langues étrangères va connaître un bouleversement important dans le système secondaire public, véhiculé par deux grandes décisions : l'imposition de l'anglais comme unique langue étrangère obligatoire pour les six ans du niveau secondaire et la création du Programme Centres de Langues Étrangères du niveau secondaire pour l'apprentissage optionnel des langues désormais exclues du curriculum (le français, l'italien, l'allemand et le portugais).

Quelles ont été les retombées de cette nouvelle donne pour la présence du français et quel a été le rôle de l'Université dans ce nouveau contexte ?

2. Des années de la francophilie à celles du déplacement du français

Aborder ce sujet dans sa complexité implique de savoir qui détermine les politiques éducatives et linguistiques et comment celles-ci sont élaborées. Pour essayer de cerner les variations qui ont caractérisé la présence du français dans notre système éducatif, il faut d'abord tenir compte du fait que, dans le domaine de l'éducation, l'Uruguay présente deux caractéristiques qui le différencient de la plupart des autres pays : d'une part, il n'y a jamais eu de politique linguistique explicite provenant de l'État, notre pays n'a donc pas de langue officielle ; d'autre part, la responsabilité de l'éducation des Uruguayens est partagée par trois institutions autonomes et donc indépendantes les unes par rapport aux autres : le Ministère de l'Éducation et de la Culture, l'UdelaR et l'Anep (Masello, 2012 : 99).

Le statut des langues étrangères dépendant d'ailleurs dans chaque pays du degré de reconnaissance dont elles sont l'objet de la part de l'État, donc de raisons

nettement politiques - alliances internationales, affinités idéologiques, engagement d'un ensemble de pays dans un projet international ou régional commun (Varela, 2006 : 135) -, nous pouvons constater dans notre pays, dès le départ, la prédominance de l'enseignement de langues d'origine européenne. Or, cette présence dans le système a été longtemps établie sans rapport avec la réalité sociolinguistique du pays. En effet, les raisons invoquées pour justifier la présence et ensuite l'absence de certaines langues relèvent de représentations telles que leur beauté, leur musicalité, le fait qu'elles soient plus ou moins associées à une certaine idée de culture, etc. En Uruguay, comme dans d'autres pays de la région, suite à des décisions politiques qui tablaient sur l'homogénéisation de la société, des langues telles que l'italien et le français se sont vues affublées de l'étiquette de langues étrangères alors qu'elles étaient les langues des groupes migratoires majoritaires.

Parmi celles-ci, jusqu'aux années 90, il faut signaler la place importante réservée au français, en particulier au niveau secondaire. *Un regard porté sur l'évolution des curricula permet d'observer que certaines langues y ont toujours été présentes, quoiqu'avec des variations dans le temps ainsi que dans la place et dans le nombre d'heures qui leur étaient attribuées selon leur prestige, leur statut et les différentes circonstances sociales et culturelles* (Masello, 2010a : 141). Dans ce scénario, le français occupait la première place avec quatre ans d'enseignement obligatoire, suivi de l'anglais, de l'italien et de l'allemand (Masello *ibid.*) jusqu'en 1996, date des réformes appliquées dans nos pays qui ont rejeté l'enseignement des langues autres que l'anglais en dehors du cursus pour les mêmes raisons qui justifiaient auparavant leur inclusion.

Ce panorama n'est peut-être pas très différent de celui des pays voisins. Mais alors qu'en Argentine, au Chili, au Paraguay, au Brésil, comme dans la plupart des pays, ce sont les Ministères de l'Éducation qui régissent l'ensemble du système éducatif, il n'en est pas ainsi en Uruguay car l'Anep est l'organisme dont dépendent l'offre et le choix des langues étrangères pour tout le système éducatif non universitaire (Masello, 2010a : 142).

3.Un créneau pour le français à l'Université : regain d'intérêt et découverte

À l'UdelaR, malgré la présence inaugurale et prometteuse dès le XIX^e siècle que nous avons évoquée dans la première section, la création des différentes facultés a entraîné la dispersion de l'enseignement des langues ou directement sa disparition, à l'exception de la Filière Traduction, créée en 1976. En ce qui concerne l'enseignement de la langue française, pendant la période 1970-1990 les étudiants universitaires recevaient des cours de Français sur objectifs spécifiques (FOS) dans

certaines facultés (Médecine, Sciences Sociales, Beaux-Arts, entre autres) à travers la coopération assurée par l'Ambassade de France.

En fait l'enseignement des langues étrangères n'est devenu systématique à l'Université qu'en 1991 avec la création d'une Section de Langues Étrangères Modernes, devenue en 2005 le Centre de Langues Étrangères (Celex) actuel. Le français est l'une des cinq langues optionnelles prévues dans les cursus de toutes les Licences de notre Faculté ainsi que dans celui d'un nombre de plus en plus croissant de licences de toute l'Université. Ce centre assure ainsi l'accès à l'apprentissage des langues étrangères d'une bonne partie des étudiants universitaires.

Pour ce qui est du français en particulier, nous sommes en présence d'un phénomène de redécouverte qui s'est accentué ces dernières années pour des générations qui commencent leur vie universitaire sans avoir connu d'autre langue étrangère que l'anglais. Alors que tous les Uruguayens de plus de quarante ans ayant fait des études secondaires ont pu fréquenter cette langue pendant quatre ans, les générations suivantes, même celles qui ont eu l'occasion d'y avoir accès de façon optionnelle, n'en découvrent l'importance ou le besoin que lorsqu'elles entament leur vie universitaire. Ce regain d'intérêt s'est traduit par une augmentation considérable des effectifs dans les classes de français : sur une moyenne de 2 000 à 2100 étudiants par an que nous recevons au Celex, 400 environ s'inscrivent dans les cours de français. Il faut dire que ces chiffres sont limités par l'existence de quotas que nous avons été obligés de fixer et sans lesquels ces chiffres tripleraient sans doute. Cependant, cette croissance n'a pas été accompagnée d'un renforcement du corps enseignant à la mesure des nouvelles demandes. Le Centre de Langues ne comptait à sa création que sur un seul poste de français de 10 heures. Comment avons-nous réussi à atteindre quand même ces chiffres ?

À partir de 2006 et pendant trois ans, un accord de coopération a été passé avec le SCAC (Service de Coopération et d'Action Culturelle) de l'Ambassade de France, ce qui a permis de recruter ponctuellement deux autres professeurs et de mettre en place un éventail de cours pour faire face aux besoins des différentes facultés qui nous adressaient leurs demandes, par exemple Architecture, Ingénierie, Beaux-Arts, Sciences de la Communication, Sciences, Institut Pasteur, parmi d'autres. Le nombre d'intéressés par le français s'est accru de 14%, toujours sous le régime de quotas, accompagné d'une préférence pour l'enseignement par compétences ou le FOS. Malheureusement, l'aide du SCAC n'a pas pu être reconduite ; nous avons donc dû réduire à nouveau notre offre. Cependant, l'un des deux postes créés grâce à cet accord a été formalisé et fait donc partie désormais de la structure stable du Celex, ce qui montre que l'institution a bien compris le message concernant la position incontournable du français dans le monde académique.

4. La Formation permanente à l'Université : politique interinstitutionnelle et formation à la recherche

Dans le contexte national où les langues autres que l'anglais ont été déplacées hors du cursus obligatoire à partir de 1996, la formation des enseignants de ces langues a à peine été maintenue dans les instituts supérieurs non universitaires ou bien directement supprimée (cas du français) (Masello, 2010a : 142). En ce qui concerne donc la préparation des enseignants de français, aucune formation officielle n'avait subsisté. Or, l'enseignement du français était toujours prévu, quoique sous le mode optionnel, au niveau secondaire. Entre-temps, comme dans d'autres pays de notre continent, nous assistons dans notre domaine au manque de renouvellement du corps enseignant.

Pendant cette période de disparition de toute formation pour le français, l'Université a pris le relais au moyen d'une série d'actions qui ont contribué à préserver et à enrichir l'espace de cette langue. Nous avons organisé pendant trois ans (2006-2008) des cours d'actualisation destinés aux professeurs en service dans le cadre de la coopération avec le SCAC. Ces cours, que le Celex offre depuis 1998 pour d'autres langues aussi, comprenaient quatre ou cinq modules intensifs (de 20 heures chacun) assurés par des spécialistes de l'UdelaR ou provenant d'autres universités étrangères. Les différents modules portaient en alternance sur des aspects linguistiques et didactiques.

C'est dans cette même période et jusqu'en 2011 que le SCAC est venu aussi à la rescousse en montant un dispositif de formation interinstitutionnelle qui réunissait autour d'une université française les deux institutions uruguayennes, l'Anep et l'Université. Un double cursus était donc établi pour pouvoir mettre en place cette formation mixte menant également à l'obtention d'un double diplôme : celui de «profesor de educación media» (professeur des collèges et des lycées) et le DUFLE (Diplôme Universitaire de Français Langue Étrangère) de l'Université de Rennes d'abord, de l'Université de Dijon ensuite. Le rôle de notre Université était d'assumer le tutorat d'une bonne partie des cours d'origine française afin de garantir le niveau académique universitaire, complémentaire de la formation en présentiel reçue par les candidats dans l'institut uruguayen.

Or, l'enjeu de ce type d'interaction réside aussi bien dans le respect et dans la connaissance des cultures éducatives des acteurs impliqués que dans notre capacité à savoir éveiller le goût de la recherche chez des professeurs qui n'ont jamais connu cette dimension de la vie professionnelle. En effet, la formation initiale des enseignants dans nos instituts revêt certaines caractéristiques qui ne coïncident pas avec les trois sphères de la vie universitaire : ciblée surtout sur la didactique,

une grande partie du cursus est occupée par les stages pratiques (Banfi et Moyano, 2003 : 184) ; en revanche, l'initiation à la recherche n'y est pas prévue.

Ces profils doivent certes être considérés dans la conception de nos actions de formation permanente afin de construire des passerelles et un vrai dialogue entre les cultures éducatives à tradition normalienne et les cultures formatives des nouveaux arrivants qui, dans la plupart des cas n'ont pas reçu de formation initiale. Nous touchons donc à la place désormais incontournable de la recherche dans toute formation ; ce qui n'est pas sans produire un grand bouleversement pour lequel ni les structures institutionnelles ni les acteurs eux-mêmes ne sont parfois préparés. Une transformation réelle du corps enseignant, compte tenu de l'hétérogénéité des cultures éducatives, nécessite d'une formation à la recherche mise en contexte. Dans le cas des langues étrangères, nous sommes en plein processus de constitution de ce domaine, indépendant de la recherche menée par des agents extérieurs (Cárdenas, 2008 : 55).

Pour amorcer ce travail, nous avons inauguré en 2008 des dispositifs de ce que nous appelons une Didactique relationnelle, destinés à promouvoir la construction conjointe de savoirs par des professeurs travaillant dans des domaines linguistiques divers et appartenant à des cultures éducatives hétérogènes, soit à tradition normalienne, soit sans aucune formation initiale. Quant à la mise en pratique, nous avons développé en 2010 et en 2011 un séminaire semi-présentiel d'initiation à la pratique réflexive et à la recherche (Masello, 2012c), dont les résultats ont été tout à fait satisfaisants car plusieurs assistants ont senti le besoin et le goût de continuer dans cette voie et font maintenant des études de Master à la faculté.

5. La recherche sur la langue française et sur la francophonie

Malgré l'inexistence d'un Département de Français ou même d'une Licence de FLE ou de Langues Étrangères au sein de l'Université, plusieurs publications et projets de recherche sont menés à l'UdelaR, en particulier à l'Institut de Lettres et au Celex.

Quatre grandes lignes de recherche y sont développées : présence du français et de la France dans la littérature uruguayenne ; littératures francophones ; littérature française et littératures comparées ; enseignement du français et formation des professeurs.

Ainsi, en ce qui concerne les littératures francophones, le regard est porté sur des auteurs des Caraïbes et sur des débats identitaires tels que la créolisation conçue par Édouard Glissant. Les résultats de ces recherches ont donné lieu à une thèse de

doctorat, une thèse de Master en cours, deux articles de revues et cinq communications. La littérature haïtienne en particulier a fait l'objet d'un chapitre de livre, de quatre communications ainsi que de la traduction de deux romans et de deux livres de poésie.

Pour ce qui est de la présence de la langue et de la civilisation française dans des textes uruguayens, cette ligne de recherche, qui compte deux livres, deux articles de revues et deux communications, s'est centrée sur l'étude de l'empreinte française dans l'œuvre de deux écrivains majeurs de l'Uruguay, Juan Carlos Onetti et Isidore Ducasse, comte de Lautréamont.

Dans le domaine de la littérature française et des littératures comparées, un livre et quatre chapitres de livres ont été consacrés à l'œuvre de Proust, suite à la réalisation d'un congrès international organisé à Montevideo. Deux articles envisagent des approches comparées entre Juan Carlos Onetti et Louis-Ferdinand Céline et entre Raymond Queneau et Idea Vilariño.

Quant à l'enseignement du français et à la formation des professeurs, un chapitre de livre, trois articles et quatre communications portent sur l'enseignement de la compréhension de textes en français et sur la formation des professeurs de français dans une perspective plurilingue.

Conclusion

Dans cet article, nous avons dressé un bref panorama des principales actions d'enseignement, de recherche et d'extension concernant le français à l'Universidad de la República dans la période 2007-2018. Malgré toutes les difficultés provenant du fait que cette institution ne compte pas sur l'existence d'un département de français ou même d'une filière spécifique en langues, l'essor de ce domaine, qui repose donc sur le travail mené par trois professeurs-chercheurs, a porté ses fruits.

Vers l'extérieur, suite à l'élaboration d'un dossier de candidature où le poids de la présence du français et de la France dans la vie universitaire a été décisif, l'Uruguay est devenu en 2012 le premier pays sud-américain à faire partie de l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) en tant que membre observateur. Depuis 2014 l'UdelaR fait partie également de l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), au sein de laquelle le Celex est engagé sur des projets de recherche, tels que, par exemple, ceux du Réseau Clefs-Amsud. L'entrée de l'Uruguay dans ces organisations internationales s'explique par les liens historiques, politiques et culturels qui rattachent notre pays non seulement à la France mais aussi à d'autres pays qui font partie à l'heure actuelle de la Francophonie : le Sénégal, le Bénin, le

Nigeria, le Ghana, la Côte d'Ivoire, le Togo, le Congo sont les pays d'origine d'une partie de notre population, celle qui descend des anciens esclaves de l'époque coloniale. Pour les autorités actuelles mais aussi pour beaucoup d'intellectuels (anthropologues, sociologues, historiens), ces espaces politiques et académiques sont donc la porte d'accès à tout un continent qui fait partie de notre passé et de certaines de nos traditions culturelles.

Du côté national, l'Université promeut le travail interinstitutionnel avec l'Anep non seulement à travers l'offre de cours d'actualisation et de perfectionnement destinés aux professeurs de FLE mais à travers l'élaboration d'un projet de formation de Master en quatre Langues (dont le français) qui, présenté en 2009, malheureusement n'a pas encore vu le jour mais qui aurait des chances d'être finalement approuvé dans les mois prochains.

Ces initiatives trouvent leur source dans notre conviction qu'une consolidation du français dans le système éducatif ne peut avoir lieu que sur une base solide, cimentée par la production de connaissances et à partir donc d'une vision, de la part des autorités mais aussi des professeurs eux-mêmes, qui ne soit ni ponctuelle ni éclatée, qui ne soit pas réduite à une planification à court terme, qui ne fasse pas l'amalgame entre autonomie et autarcie, mais qui veille, par contre, à une véritable formation professionnelle des professeurs et des futurs professeurs et qui rende leur place à la recherche et à la réflexion critique dans les cultures formatives.

Bibliographie

Banfi, C., Moyano, G. 2003. La tradición argentina en formación docente en lenguas extranjeras. In : *Enseñanza de Lenguas extranjeras en el nivel superior*. Buenos Aires: Araucaria editora, p. 182-184

Cárdenas, M. 2008. Un nuevo reto del formador: el asumir el papel de docente investigador. In : *Educação de professores de línguas- os desafios do formador*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, p. 45-59.

Casal, Á. 1997. Vive la France, à Montevideo. El País. Montevideo. 5 janvier. Article de presse.

Masello, L. 2010a. Cultures de formation : l'interface Français langue étrangère-Portugais langue étrangère dans les répertoires didactiques. *Synergies Chili* n° 6, p. 139-145. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chili6/laura.pdf> [Consulté le 20 octobre 2018].

Masello, L. 2012c. Formation permanente interlangues : un séminaire d'initiation à la recherche. In: *Lenguas en la región: integración, enseñanza y cooperación desde la universidad*. Montevideo: Mastergraf, p. 98-115.

Páez, M. 1993. "Panorama histórico de la enseñanza de la lengua materna". Semana Ludi Latinorum. Unión Latina de Montevideo. 12 au 20 août. Instituto de Profesores Artigas, Montevideo. Communication inédite.

Varela, L. 2006. *La politique linguistique extérieure de la France et ses effets en Argentine. Contribution à une théorie de la politique linguistique*. École des Hautes Études en Sciences Sociales. Doctorat nouveau régime Sciences du Langage. Université de Paris III. Thèse inédite.

Synergies Mexique n° 8 / 2018



Palimpseste
et re-traduction





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

“Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”: La más triste de las *grandes (re)traducciones*

María Elena Isibasi Pouchin

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

madoisibasi@gmail.com

Reçu le 05-11-2018/ Evalué le 19-11-2018/ Accepté le 07-01-2019

Résumé

Cet article révisé deux poèmes de José Emilio Pacheco, dont les dernières versions apparaissent sous le titre unificateur de “Manuscrit de Tlatelolco (2 octobre 1968)”, malgré leur création et leur première publication bien antérieure et à différentes époques. Le premier, présenté comme création personnelle, correspondrait plutôt à une retraduction, si la perspective est plutôt traditionnelle ; le second, présenté comme une “approximation”, questionne l’idée même qu’on s’était faite de l’ensemble des traductions qu’avait fait l’auteur. L’union des deux révèle un nouveau poème, qui remet en mouvement, et de manière dialogique, leur *signifiante*. Dans cette réécriture, qui n’est que retraduction, Pacheco réalise une *grande traduction*, texte ultime de deux épisodes analogues et tragiques de l’Histoire du Mexique.

Mots-clés : Pacheco, retraduction, *grande traduction*

« **Manuscrit de Tlatelolco (2 octobre 1968)** » :
La plus triste des *grandes (re) traductions*

Resumen

Este artículo revisa dos poemas de José Emilio Pacheco cuyas últimas versiones aparecen bajo el título unificador de “Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”. Sin embargo, ambos fueron creados y publicados por vez primera en diferentes épocas. El primero, presentado como creación personal, correspondería más a una retraducción, desde una perspectiva tradicional; el segundo, presentado como una “aproximación”, cuestiona la idea misma que se había hecho del conjunto de traducciones que había hecho el autor. La unión de ambos poemas revela uno nuevo, al potenciar dialógicamente su *significancia*. En esta reescritura que es retraducción, Pacheco lleva a cabo una *gran traducción*, texto último de dos episodios análogos y trágicos de la Historia de México.

Palabras clave: Pacheco, retraducción, *gran traducción*

Manuscript of Tlatelolco (October 2nd 1968): the saddest of the great retranslations

Abstract

This paper reviews two poems written by José Emilio Pacheco, whose last versions appear under the unifying title “Manuscript of Tlatelolco (October the 2nd 1968)”, though each one was created and published long before and at a different time. The first one, presented as a personal creation, would rather correspond to a retranslation, from a traditional point of view; the second, presented as an “approximation”, questions the very essence of the great number of translations made by the author. The union of both poems reveals a new one, which resets its *significance* in a dialogical manner. In this rewriting, which is actually a *retranslation*, Pacheco achieves a *great translation*, ultimate text of two analogue and tragic episodes in Mexican History.

Keywords: Pacheco, retranslation, *great translation*

El autor no pronuncia sus propias palabras sino da únicamente su versión de lo que le contaron. No sólo es el mismo sino también sus predecesores. Forma parte del tejido de su tribu. Proclama en voz alta lo que todos saben o deberían saber y todos necesitan volver a escuchar.

J.E.P.

La (Re)escritura como estrategia literaria

En un pequeño ensayo autobiográfico, dos años antes de la masacre de Tlatelolco, José Emilio Pacheco se interrogaba: *¿Qué puede hacer el escritor en un mundo en que millones de seres mueren de hambre, y otros son incinerados en los arrozales de Vietnam (...)?* (Pacheco, 1966: 260) A esta pregunta tan personal, y después de hacer una revisión del estado de las cosas a nivel mundial, responde:

Ya que casi la única manera de no ser cómplice en nuestra época es la resistencia pasiva, el silencio puede ser un modo de protesta contra la injusticia y la abyección contemporánea. Pero este nihilismo es hoy una actitud profundamente reaccionaria: es necesario escribir precisamente porque hacerlo se ha vuelto una actividad imposible. (Pacheco, 1966: 260).

Sin embargo, para Pacheco, como para la mayoría de los escritores mexicanos de su generación, no se trataba de escribir sobre cualquier cosa o de cualquier manera pues debía hacerse evidente la imposibilidad de esta actividad. El autor recurre a estrategias literarias conocidas -cuyos objetivos en el pasado habían sido, empero, muy distintos- con el fin de narrar, contar, verbalizar finalmente, acontecimientos

históricos inenarrables por su horror y no obstante necesarios de ser conocidos y conservados en la memoria. Así, en términos de Hayden White, en un mundo en el que la barbarie humana rebasó la imaginación, el relato de la Historia tuvo que echar mano de las “técnicas artísticas tanto modernistas como premodernistas” (2003: 244). Un ejemplo emblemático de esto es sin duda la novela *Morirás lejos* (1967), y la cito porque allí Pacheco, en voz de uno de sus personajes, no sólo explica las estrategias a las que recurre sino porqué:

Todo eso [la falta de interés de las casas editoriales por publicar un libro sobre el holocausto judío de la segunda guerra mundial] todo eso (...) redobla en él la voluntad de escribir sin miedo ni esperanza un relato que por el viejo sistema paralelístico enfrente dos acciones concomitantes -una olvidada, la otra a punto de olvidarse-, venciendo el inútil pudor de escribir sobre lo ya escrito (...) Pero el hombre y cuantos sepan de su tentativa pueden preguntarse hasta qué punto no es una coartada referirse a crímenes históricos mientras en el instante en que reflexiona bajo el espeso olor a vinagre// las matanzas se repiten, bacterias y gases emponzoñados hacen su efecto (...) ¿hasta qué punto?// porque el odio es igual, el desprecio es el mismo, la ambición es idéntica (...) y frente a ello una serie de palabritas propias y ajenas alineadas en el papel se diría un esfuerzo tan lamentable como la voluntad de una hormiga (...). (Pacheco, 1986: 66-68).

Morirás lejos propone una lectura simultánea de acontecimientos análogos para comprobar la repetición continua de los comportamientos humanos; una situación se sustituye a la otra, una historia que parecería ser la “protagonista” rápidamente deja su lugar a otra para evidenciar su paralelismo. En un mismo espacio de escritura conviven varios relatos como en un palimpsesto que deja entrever los diferentes textos que uno a uno se fueron borrando para dar lugar a otro, aunque sin desaparecer del todo. La fragmentación, la multiplicidad de voces, la coexistencia de diferentes géneros (diarios, cartas, testimonios, memoranda...) son todas estrategias ya exploradas por las vanguardias; sin embargo, estas estrategias son puestas al servicio de la construcción de una incertidumbre y de la ausencia de una verdad: Pacheco-personaje intenta (re)escribir “palabritas tuyas y ajenas alineadas en papel”, tuyas y de otros, para construir ese relato imposible de contar. En *Morirás lejos* se establece un paralelismo más: además de la evidente persecución del pueblo judío a través de la Historia (en tres periodos específicos en la novela), Pacheco tiende un puente y compara la barbarie de la que fueron víctimas con lo que está aconteciendo en Vietnam y así extiende el horror a nivel planetario. El autor mexicano reflexiona y describe el mundo -como se lo ha propuesto en su “Arte poética” (Pacheco, 2000: 107)- y México, por supuesto, no queda aislado de ese mundo. Pacheco entiende entonces la (re)escritura desde dos ángulos distintos:

el primero tiene que ver con el recurso a las estrategias literarias que ya habían sido explotadas con anterioridad por las vanguardias, aunque con objetivos ya no meramente estéticos y nada concretos, sino unos al servicio de la búsqueda de una “descripción del mundo”, puesto que, para el autor mexicano, en *Morirás lejos*, estas estrategias no son sino herramientas para hacer evidentes la fragmentación y la multiplicación del mundo relatado en la novela; el segundo tiene que ver con la superposición de historias contadas, a modo de palimpsesto, cuyo desarrollo y fin tristemente parece repetirse en distintos momentos de la Historia humana y se universaliza con la inclusión de otras historias en otras latitudes y tiempos.

El “viejo sistema paralelístico” y la multiplicidad de voces no son estrategias literarias exclusivas de su prosa. Así, en el apartado de *No me preguntes cómo pasa el tiempo* de la edición del 2000 de *Tarde o temprano*, se puede leer dos poemas escritos con diez años de diferencia pero que tratan el mismo tema: la masacre de Tlatelolco del 2 de octubre de 1968. Ambos pertenecen al rubro “Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”. El primero lleva por título “Lectura de los «Cantares Mexicanos»” y tiene una llamada a pie de página que reza “Con los textos traducidos del náhuatl por Ángel María Garibay y Miguel León-Portilla en *Visión de los vencidos* (1959)”. En este poema que, por su título, reconoce una relectura de las traducciones del famoso texto náhuatl, Pacheco nos conmina al mismo tiempo a ver el paralelismo entre la matanza de Tlatelolco y la batalla determinante de la conquista española, paralelismo que pone en evidencia cómo, de manera similar que en *Morirás lejos*, la Historia parecería repetirse. El segundo se llama “Las voces de Tlatelolco (2 de octubre de 1978: diez años después)” y también tiene una llamada a pie de página que dice “Con los textos reunidos por Elena Poniatowska en *La noche de Tlatelolco* (1971)”. Ambos poemas se sitúan geográficamente desde su título. El espacio es emblemático puesto que en él se unen las “tres culturas”, es decir, las construcciones que describen al México moderno: las ruinas de las pirámides aztecas, el Templo de Santiago Apóstol (construido encima de las ruinas) y la entonces torre de la Secretaría de Relaciones Exteriores, además de los edificios de la Unidad Nonoalco-Tlatelolco que rodean la plaza. José Emilio Pacheco crea un “palimpsesto de la historia”, pues las construcciones que se edifican las unas sobre las otras representan periodos históricos y acontecimientos muy simbólicos: las ruinas representan el México antiguo, la Iglesia representa la época colonial, la torre y los edificios de la Unidad representan la “modernidad”. Cada periodo viene acompañado de una masacre, de un final. La masacre de los últimos resistentes mexicas se dio en Tlatelolco; la masacre de estudiantes que dio fin al movimiento estudiantil de 1968, también. Y si se considera la desgracia del terremoto en 1985, se puede interpretar -casi poéticamente- cómo esa “modernidad” también es destruida por la propia naturaleza.

El poeta echa mano del texto náhuatl y de los textos de Elena Poniatowska para relatar lo acontecido en 1968. Construye el espejo en el que se reflejan ambas realidades, ambos acontecimientos. Propongo aquí algunos fragmentos que ejemplifican esta construcción:

1. *LECTURA DE LOS «CANTARES MEXICANOS»*

*Cuando todos se hallaban reunidos
los hombres en armas de guerra cerraron
las entradas, salidas y pasos.
Se alzaron los gritos.
Fue escuchado el estruendo de muerte.
Manchó el aire el olor de la sangre
(Tarde o temprano, 67)*

2. *LAS VOCES DE TLATELOLCO*

(2 de octubre de 1978: diez años después)
*La multitud corrió hacia las salidas
y encontró bayonetas.
En realidad no había salidas:
la plaza entera se volvió una trampa.
(...)
Los gritos, los aullidos, las plegarias
bajo el continuo estruendo de las armas.
(...)
Una mancha de sangre en la pared,
una mancha de sangre escurría sangre.
(Tarde o temprano, 68-71)*

Sin duda alguna la masacre de Tlatelolco en 1968 es un acontecimiento histórico traumático que en su momento fue inenarrable, que incluso hoy sigue siendo incomprensible. La primera versión de “Lectura de los «Cantares mexicanos»” fue publicada en noviembre de 1968 en el suplemento *Siempre!*, a sólo un mes de la matanza (Pacheco, 1968: 6). Mucho más larga que la presente en *No me preguntes cómo pasa el tiempo* de 1969, o la de *Tarde o temprano* de 1980 o de 2000, retomaba de manera fidedigna no sólo pasajes completos de las traducciones, en forma de *collage*, de *Visión de los vencidos* de Garibay y León Portilla, sino también, a decir de María Luisa Fischer, frases sacadas directamente de *Cantares mexicanos* (1523), del *Códice florentino* (1555) y del *Manuscrito anónimo de Tlatelolco* (1528). En esta versión Pacheco reescribía tres acontecimientos narrados en los relatos antes mencionados:

la Matanza del templo Toxcatl durante la Pascua de Resurrección de 1520, la expulsión de Cortés y sus tropas de Tenochtitlán en lo que se conoce como la Noche Triste, el 30 de junio del mismo año y finalmente, los 80 días de asedio a la ciudad por el reconstituido ejército de Cortés que culminan con la caída de la ciudad el 13 de agosto de 1521. (Fischer, 1990: 131-132)¹.

Las fuentes son muy claras pues es posible “rastrear” cada uno de los versos en alguno de los textos referidos. Se trataba de una selección de ciertos pasajes y de su transcripción con cierto arreglo. La reescritura radicaba entonces en el título, en la particular disposición de los pasajes y en la retraducción de los textos indígenas. La publicación a un mes del acontecimiento era, más que una declaración política, la necesidad de contar lo que palabras suyas “alineadas en papel” se negaban a contar, pero que palabras ajenas, presentes en narraciones fragmentadas del pasado, en múltiples y anónimas voces, tal vez con su eco podían expresar, de ahí su elección y selección. Sin embargo, le llevaría diez años llegar a una versión más pulida y veinte para finalmente encontrar su forma definitiva. He hablado de retraducción y retomaré este término más adelante. Presentaré primero el segundo poema que compone “Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”. Sin embargo, para concluir este apartado sobre (re)escritura como estrategia literaria, se podría decir que “Lectura de los «Cantares mexicanos»” es la reunión de distintos textos que narran ciertos pasajes de la Historia de México y que, unidos bajo el subtítulo “2 de octubre de 1968”, ponen nuevamente en movimiento los posibles significados, o mejor dicho, renuevan la *significancia*² de estos textos primeros, tan lejanos en el tiempo y con todo tan vigentes a la luz de los acontecimientos de 1968.

“Las voces de Tlatelolco” o una aproximación *sui géneris*

De todos es sabido que Pacheco hizo traducciones y que las llamó “aproximaciones”. La primera publicación de la mayoría de éstas apareció en suplementos y revistas, particularmente en sus “Inventarios” a través de los años para luego ser incorporadas en el apartado “Aproximaciones” que el poeta mexicano incluyó en la mayoría de sus poemarios escritos entre 1963 y 1986. A primera vista serían traducciones -entendidas en el sentido más tradicional del término-, pues son mencionados los nombres de autores originales e incluso, a menudo, se ofrece una biografía de ellos y sin embargo, una lectura, aun rápida, permite cuestionar esta afirmación. Pero no nos precipitemos. Primero que nada debemos preguntarnos: ¿qué debemos entender por traducción?

El *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana* (1994) editado por el Instituto Caro y Cuervo explica que el verbo “traducir” viene del latín

“traducere” que quiere decir “transferir, transportar”, construido del prefijo “trans-”, que expresa la idea de “más allá” sumado a la palabra “ducere” que significa “conducir”. Así se puede decir que etimológicamente “traducir” es “conducir más allá”. En español, R. J. Cuervo le da cuatro acepciones al verbo. La primera es la más común: “Expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra”, y que retoma tanto la idea de la simple transposición lingüística como la de “interpretación” (entendida ésta como una más de las disciplinas de la traducción). En la segunda acepción, “convertir, mudar, trocar, transformar”, -se da un ejemplo tomado del *Orfeo* de Jáuregui (“Tal que tradujo la memoria olvido”)- el sentido que se da a “traducir” implica movimiento, cambio de algo en mayor o menor medida (en la estrofa de Jáuregui, la “memoria” se torna “olvido”, su contrario). La tercera de las acepciones dadas por Cuervo es “explicar, interpretar”: en este caso, “traducir” equivale a parafrasear, puesto que se trata de poner en otras palabras -y con una expresión más clara- lo dicho por alguien más. La cuarta y última acepción que se registra en el *Diccionario de construcción y régimen* de Cuervo es la de “manifestar, reflejar”; parecería significar el moderno “reportar” periodístico: no hay otra prueba de lo dicho sino lo que dicen.

“Traducir” es pues una actividad mucho más compleja. Y en el análisis que nos convoca, al tratarse de un quehacer practicado por un autor que propone a la traducción como una más de sus estrategias de creación, sin duda alguna debe tomarse en cuenta todas las acepciones del término. Para efectos de este artículo, las aproximaciones deben entenderse como textos derivados de otros textos.

Si retomamos “Lectura de los «Cantares mexicanos»”, es evidente que hay (re)traducción pues el pasaje del náhuatl al español no lo hizo Pacheco, pero la selección y la disposición sí la hizo él: habría un eco de traducción interlingüística (1ª acepción) y una transformación en el segundo sentido de “traducir”. Con todo, este poema nunca formó parte del apartado “Aproximaciones”... Ahora bien, si nos enfocamos en “Las voces de Tlatelolco (2 de octubre de 1978: diez años después)”, segundo poema que conforma “Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”, la operación es distinta pues, a pesar de no ser una transposición lingüística, fue la primera de las aproximaciones pertenecientes a *Desde entonces*, poemario de 1980 y penúltimo en el que Pacheco incluyera el apartado de Aproximaciones. Se trata de

un poema colectivo e involuntario hecho con frases entresacadas de las narraciones orales y, en menor medida, de las noticias periodísticas que Elena Poniatowska recoge en La noche de Tlatelolco (1971). No se emplearon los textos literarios allí transcritos, con la excepción final de unas líneas tomadas del artículo que José Alvarado publicó en Siempre! unos días después de la matanza (Pacheco, 1980: 93).

“Las voces de Tlatelolco” sería una aproximación más en el sentido de que se trata de un texto derivado de otros, dispuestos en forma de *collage* (*La noche de Tlatelolco* de Elena Poniatowska, el artículo de José Alvarado en *Siempre!* y los testimonios orales que llegaron a oídos de Pacheco). El autor mexicano estaría pues traduciendo con base en “lo dicho” por otras personas (4ª acepción de “traducir”), el testimonio sería una de las fuentes posibles del relato, como en *Morirás lejos*. No es cosa menor el que “Las voces de Tlatelolco” haya sido incluido primero entre las “aproximaciones” y que luego, en la compilación de todos sus poemarios, se lo halle en *No me preguntes cómo pasa el tiempo*, junto a “Lectura de los «Cantares mexicanos»” y bajo el título general “Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”. Resulta desconcertante y al mismo tiempo ilustrativo que “Aproximaciones”, en *Desde entonces*, inicie con “Las voces de Tlatelolco”, un poema colectivo, con hipotextos³ en español, y de ningún modo posible considerado como una traducción -desde la perspectiva tradicional. Propongo aquí la versión ya mucho más corta incluida en *Tarde o temprano* en 2000:

LAS VOCES DE TLATELOLCO
(OCTUBRE 2, 1978: DIEZ AÑOS DESPUÉS)

*Eran las seis y diez. Un helicóptero
sobrevoló la plaza.
Me dio miedo.*

Cuatro bengalas verdes.

*Los soldados
cerraron las salidas.*

*Vestidos de civil, los integrantes
del Batallón Olimpia
-mano cubierta por un guante blanco-
iniciaron el fuego.*

*En todas direcciones
se abrió fuego a mansalva.*

*Desde las azoteas
dispararon los hombres de guante blanco.
Disparó también el helicóptero.
Se veían las rayas grises.*

*Como pinzas
se desplegaron los soldados.
Se inició el pánico.*

*La multitud corrió hacia las salidas
y encontró bayonetas.
En realidad no había salidas:
la plaza entera se volvió una trampa.*

*-Aquí, aquí Batallón Olimpia.
Aquí, aquí Batallón Olimpia.*

*Las descargas se hicieron aun más intensas.
Sesenta y dos minutos duró el fuego.*

-¿Quién, quién ordenó todo esto?

*Los tanques arrojaron sus proyectiles.
Comenzó a arder el edificio Chihuahua.*

*Los cristales volaron hechos añicos.
De las ruinas saltaban piedras.*

*Los gritos, los aullidos, las plegarias
Bajo el continuo estruendo de las armas.*

*Con los dedos pegados a los gatillos.
le disparan a todo lo que se mueva.
Y muchas balas dan en el blanco.*

*-Quédate quieto, quédate quieto:
si nos movemos nos disparan.
-¿Por qué no me contestas?
¿Estás muerto?*

*-Voy a morir, voy a morir.
Me duele.
Me está saliendo mucha sangre.
Aquél también se está desangrando.*

-¿Quién, quién ordenó todo esto?

-Aquí, aquí Batallón Olimpia.

-Hay muchos muertos.

Hay muchos muertos.

-Asesinos, cobardes, asesinos.

-Son cuerpos, señor, son cuerpos.

Los iban amontonando bajo la lluvia.

Los muertos bocarriba junto a la iglesia.

Les dispararon por la espalda.

Las mujeres cosidas por las balas,

niños con la cabeza destrozada.

transeúntes acribillados.

Muchachas y muchachos por todas partes.

Los zapatos llenos de sangre.

Los zapatos sin nadie llenos de sangre.

Y todo Tlatelolco respira sangre.

-Vi en la pared la sangre.

-Aquí, aquí batallón Olimpia.

-¿Quién, quién ordenó todo esto?

Nuestros hijos están arriba.

Nuestros hijos, queremos verlos.

-Hemos visto cómo asesinan.

Miren la sangre.

Vean nuestra sangre.

En la escalera del edificio Chihuahua

sollozaban dos niños

junto al cadáver de su madre.

-Un daño irreparable e incalculable.

*Una mancha de sangre en la pared,
una mancha de sangre escurría sangre.*

*Lejos de Tlatelolco todo era
de una tranquilidad horrible, insultante.*

-¿Qué va a pasar ahora?
¿Qué va a pasar?

(Pacheco, 2000: 68-71)

De ciento cinco versos en la versión de *Desde entonces* (1980), la versión de *Tarde o temprano* de 2000 elimina veintiséis -de los cuales veinte pertenecen al final, descartando así el hipotexto de José Alvarado y las últimas frases del largo texto de Elena Poniatowska que introduce la segunda parte de *La noche de Tlatelolco*: “Más tarde brotarán las flores entre las ruinas y entre los sepulcros” (1971: 171). Del mismo modo que en “Lectura de los «Cantares mexicanos»”, se puede rastrear los pasajes que Pacheco sacó del libro de Poniatowska. Así, a manera de ejemplo, el verso “¿Quién, quién ordenó esto?”, que se repite tres veces en la versión que he transcrito y cuatro en la versión de *Desde entonces*, viene del testimonio de un joven estudiante de la Universidad Iberoamericana, Pablo Castillo, aunque la transcripción es distinta: “¿Quién? ¿Quién ordenó esto?” (Poniatowska, 1971: 193); o éste otro: “Son cuerpos, señor, son cuerpos” viene de lo dicho al periodista José Antonio del Campo del *El Día* (“Son cuerpos, señor...”); o finalmente: “Asesinos, cobardes, asesinos” sale de un testimonio más largo, de José Ramiro Muñoz de la ESIME (“¡Asesinos, cobardes, asesinos...!” 1971: 191). Los ejemplos son numerosos pues la fuente es conocida. A pesar de esto, no se puede decir que Pacheco sólo haya transcrito pasajes del texto de Poniatowska o del artículo de Alvarado o de los testimonios orales a los que hubiera tenido acceso. El poema de Pacheco es una aproximación pues traduce —en el sentido de decir, transmitir— lo emitido por alguien o por algún texto. También es una creación muy personal pues se trata de una reescritura del sentir colectivo en voz del poeta de la tribu -pues “proclama en voz alta lo que todos saben o deberían saber y todos necesitan volver a escuchar” (1990: 11) como reza el epígrafe que incluí al inicio de este trabajo y que resume la poética de nuestro autor. La reinterpretación de los testimonios —evidente por el cambio de puntuación, la repetición, el resumen, entre otras estrategias— hace del nuevo texto, uno original. La disposición de los pasajes invita

a una nueva interpretación de lo ya conocido. Aunado a esta nueva disposición de los textos, el hecho de que “Las voces de Tlatelolco” sea, además, la segunda parte de “Manuscrito de Tlatelolco” potencia aún más la *significancia* tanto de “Lectura de los «Cantares mexicanos»” como de “Las voces de Tlatelolco”, y la suma, bajo el mismo título, los hace complementarios. Y entonces, ¿en qué se diferenciarían ambos poemas al punto de pertenecer no sólo a distintos apartados –los cuales establecen incluso distintas estrategias– sino a diferentes géneros? Tal vez la primera “discriminación”, por llamarla de alguna manera, radica en la cercanía temporal de los hipotextos del segundo poema que conforma “Manuscrito de Tlatelolco”. En efecto, los hipotextos son contemporáneos a nuestro autor, y tal vez éste haya sentido cierto pudor y quisiera reconocer la autoría de sus colegas creadores –en este caso Poniatowska– situando, en un primer momento, el poema, cuyo hipotexto es *La noche de Tlatelolco*, entre las “Aproximaciones”. Y ésta sería probablemente la única explicación puesto que las estrategias utilizadas en ambos poemas son las mismas o como diría María Luisa Fischer:

El poema [“Lectura de los «Cantares mexicanos»”] *ha sido escrito recurriendo a fuentes anónimas, a relatos indígenas orales recogidos y traducidos al español, con los restos de esas voces que testimonian sus experiencias. Es precisamente lo que hace Pacheco en el siguiente poema de la sección, numerado consecutivamente con el anterior y titulado “Las voces de Tlatelolco. Oct. 2, 1978”. [...] Éste fue escrito siguiendo un procedimiento parecido al empleado en el anterior poema de la serie, es decir, en la “Lectura de los Cantares mexicanos”. Nuevamente Pacheco recoge voces, rastros de una oralidad testimonial, para reconstruir 10 años después las voces de los que participaron en los hechos del 68 en México. “Las voces de Tlatelolco. Oct. 2, 1978” funciona como un comentario del poema anterior en el sentido de que iguala en el procedimiento constructivo las voces que testimonian su experiencia, iguala a los cronistas indígenas con los hablantes testimoniales de hoy.* (1990: 132)

Y a pesar de reconocerse las mismas estrategias creativas, “Lectura de los «Cantares mexicanos»” está de inicio en *No me preguntes cómo pasa el tiempo* mientras que “Las voces de Tlatelolco” es incluido en las “Aproximaciones” –lo cual parecería incoherente pues la “Lectura” sí sería más cercana a una traducción, o mejor dicho a una retraducción pues parte de las traducciones de Garibay y León Portilla, que “Las voces”, que sería más bien un trabajo colectivo puesto en evidencia y con un fin poético aunque también político. Esta “confusión” dejaría de existir desde la primera edición de *Tarde o temprano* en donde ambos poemas son presentados como parte de la creación personal de José Emilio Pacheco (aunque con algunas notas explicativas). Con todo, la presencia de “Las voces de Tlatelolco

en el apartado dedicado a las aproximaciones, demuestra que en realidad los textos que lo componen no son traducciones, en el sentido más estricto del término, sino textos derivados que implican la intervención creadora de Pacheco, quien reescribe con la colaboración de otros traductores, anteriores a él (en el caso de este poema colectivo, la traducción debe entenderse como la expresión verbal ordenada de testimonios, sentimientos).

“Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”: La *gran (re)traducción*

Si bien la retraducción no ha sido tema central de debate en la historia de la traductología y se ha entendido, desde que Gambier escribiera sobre ella, como una nueva traducción de un texto ya traducido en la misma lengua, de manera parcial o total, o como una traducción hecha a partir de un texto a su vez traducido (Gambier, 1994: 413), también es cierto que cuando se piensa en José Emilio Pacheco el término cobra un sentido diferente, al punto de convertirse en todo un concepto. Para él, la retraducción es una forma más de (re)escritura pues el texto “original” no es más que un hipotexto, un texto sobre el cual superpone el suyo (como en ese palimpsesto de *Morirás lejos* en donde reescribe estrategias e historias): utiliza las “herramientas” de otros que vinieron antes que él para contar “lo mismo” ya sea en otra lengua o en la propia⁴. Para efectos de este trabajo, en cuanto a retraducción se refiere, sólo importa recordar que no es sino hasta que Antoine Berman reflexionara sobre ella, en su ensayo de 1990, que realmente se puso atención en lo que hace destacar a una (re)traducción de las otras. Según el teórico francés, para llegar a una *gran traducción* -que siempre es una *retraducción*- se debe cumplir ciertos criterios. Aquí sólo nombraré dos que me parecen pertinentes a nuestro trabajo. El primero: el tiempo/espacio en el que se da la traducción; en efecto, para Berman llega un momento en el que al fin es posible *inscribir la significancia de una obra en nuestro espacio lingüístico. Esto ocurre con un gran traductor, que se define por el dominio en sí mismo de la pulsión traductora, la cual no es el simple deseo de traducir*⁵ (Berman, 1990: 8). El segundo: el impacto de la traducción en la lengua/cultura de llegada; esto es, se tratará de una *gran traducción* si ésta es un acontecimiento en la lengua/cultura de llegada, tanto escrita como oral.

Ahora bien, la aproximación de Pacheco, poema colectivo, poema de la tribu resignificado gracias a su anexión a la “Lectura de los «Cantares mexicanos»” cumple sin duda alguna con ambos criterios y los cumple por cuestiones trágicas, pero no por ello menos fuertes. Ya se ha dicho que los hipotextos directos de “Las voces de Tlatelolco” son los textos de Poniatowska, Alvarado y los propios testimonios que pudo recoger el propio autor; sin embargo, se podría decir que el primero de los hipotextos, aunque indirecto, fue su propia versión primera de “Lectura de los

«Cantares mexicanos»”, ésa publicada en noviembre de 1968 cuando no encontraba palabras propias para contar lo inenarrable y usó las ajenas, conocidas, traducidas de su tribu. Diez años después las retomó, se las reapropió y las reacomodó para hacer un nuevo poema, suyo, y lo dejó ahí en *No me preguntes cómo pasa el tiempo* (1969). Tal vez sin poder comprender del todo y sin haber logrado sacar el malestar, la incompreensión de lo acontecido, hizo otro texto, una aproximación que nombró “Las voces de Tlatelolco”, y con las mismas estrategias, reescribió la tragedia ahora con textos actuales, pero era la misma tragedia: la misma plaza, la misma trampa, los mismos gritos, la misma sangre. Ya como segunda parte de “Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)”, en *Tarde o temprano* (1980), “Las voces de Tlatelolco” había encontrado su lugar y no era ya posible leer la primera parte sin la segunda; “Lectura de los «Cantares mexicanos»”-retraducción de *Visión de los vencidos*- preparaba a la lectura de “Las voces de Tlatelolco”-retraducción de *La noche de Tlatelolco*, de los testimonios, de José Alvarado, del sentir de la tribu.

“Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)” irrumpió en el México del siglo XX como el recordatorio de su historia de represión, de injusticia sin reparación y de silencio. El texto había encontrado trágicamente a su traductor cuya pulsión traductora no sólo rebasaba el deseo de traducir, sino que se había convertido en una necesidad “precisamente porque hacerlo se había vuelto una actividad imposible”. “Las voces de Tlatelolco” es la más triste de las *grandes (re)traducciones*, pero, como cualquiera de las *grandes traducciones*, se sostiene sola, sin necesidad de “originales” para transmitir a su receptor (auditor o lector) aquello que debería saber o necesita volver a escuchar.

Bibliografía

- Barthes, R. 1973. “Théorie du texte”, *Encyclopaedia Universalis*, vol. 15.
- Berman, A. 1990, “La retraduction comme espace de la retraduction”, *Palimpsestes*, n° 4 (octubre), p. 1-7.
- Fischer, M.L. 1990. “Presencia del texto colonial en la poesía de Antonio Cisneros y José Emilio Pacheco”, *Inti: Revista de Literatura Hispánica*, vol. 1, n°32 (otoño) p. 127-137.
- Gambier, Y. 1994. “La retraduction, retour et détour”, *Meta*, XXXIX, 3, 413-417.
- Genette, G. 1982. *Figures III*, Paris: Gallimard.
- Pacheco, J.E. 1966. Sin título, en *Los narradores ante el público*, vol. 1, México: INBA/Joaquín Mortiz.
- Pacheco, J.E. 1968. “Lectura de «Cantares mexicanos»”, *Siempre!*, N° 802, 6 de noviembre 1968.
- Pacheco, J.E. 1980. *Desde entonces (Poemas 1975-1978)*, México: Era.
- Pacheco, J.E. 1986. *Morirás Lejos*, México: Joaquín Mortiz/SEP (2ª ed. revisada y corregida, 1977).
- Pacheco, J.E. 1990. *La sangre de Medusa y otros cuentos marginales*, México: Era.
- Pacheco, J.E. 2000. *Tarde o temprano*, México: F.C.E.

Poniatowska, E. 1971. *La noche de Tlatelolco*, México: Era.

White, H. 2003. El acontecimiento modernista”, en *El texto histórico como artefacto literario*, trad. de Verónica Tozzi y Nicolás Lavagnino, Barcelona: Paidós/Universidad Autónoma de Barcelona.

Notas

1. Estas fuentes también se pueden rastrear en la versión de *Tarde o temprano* de 1980. Sin embargo, la versión de *Tarde o temprano* de 2000 es mucho más corta.
2. La significancia, definida por Barthes, es el proceso que se echa a andar cuando el texto se concibe como espacio polisémico en el cual se entrecruzan varios sentidos posibles; es un trabajo a través del cual uno como sujeto (ya sea lector, ya sea creador) explora cómo la lengua *lo* trabaja y lo desarma a partir del momento en el que entra en ella. Sobre la *significancia* cf. Roland Barthes, “Théorie du texte”, 1973.
3. Sobre la hipertextualidad cf. Gerard Genette, *Figures III*, Paris: Gallimard, 1982.
4. En el caso de “Manuscrito de Tlatelolco (2 de octubre de 1968)” se trata de una retraducción de textos en su propia lengua.
5. “...inscrire la signifiante d’une oeuvre dans notre espace langagier. Cela arrive avec un grand traducteur, qui se définit par le règne en lui de la *pulsion traduisante*, laquelle n’est pas le simple désir de traduire.”

Synergies Mexique n° 8 / 2018



Notes de lecture





Marco Antonio Gallardo Uribe
Institut Français d'Amérique Latine (IFAL), Mexique

López Morales, Laura (comp.). *Ausencias y espejismos. Francofonía literaria*. 2017. Mexique, Fondo de Cultura Económica (FCE). 600 pages. ISBN : 978-607-16-5148-8

L'anthologie *Ausencias y espejismos*, publiée en 2017 par le Fondo de Cultura Económica (FCE) au Mexique, est le résultat d'un projet de traduction collective entamé depuis 2012 par des étudiants des séminaires de Littérature francophone et de Traduction dans le cadre de la Licence en Langue et Lettres Modernes Françaises, au sein de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université Nationale Autonome de Mexique (UNAM).

Cette publication, coordonnée par le Docteur Laura López Morales —traductrice, chercheur, enseignante à l'UNAM et pionnière dans la recherche et la divulgation en Amérique Latine des productions littéraires francophones du monde entier— vient compléter trois autres volumes (*Literatura Francófona: I Europa, II América et III África*) parus eux aussi au FCE en 1995, 1996 et 1997 respectivement.

Ausencias y espejismos rassemble 51 extraits de textes minutieusement choisis et traduits en espagnol écrits par 50 auteurs nés ou résidant dans des contrées diverses du monde francophone. Ce sont des textes qui ont vu le jour entre 1981 et 2007. L'anthologie propose des fragments de productions littéraires d'une pluralité générique importante ; on y trouve des formes hybrides et métisses de romans, de pièces de théâtre, d'essais, de poèmes, de contes, de nouvelles. Chacun des extraits s'accompagne d'une courte fiche bio-bibliographique très utile qui contextualise le passage en question.

Après une brève présentation et un prologue qui décrit les rebondissements dans l'histoire de la notion de francophonie, le parcours littéraire s'ouvre avec *L'Homme invisible / The Invisible Man* de Patrice Desbiens, texte qui reproduit le développement d'un individu hybride qui habite sur le seuil de plusieurs identités (linguistiques, nationales, psychiques). Voilà peut-être l'enjeu de cette anthologie, qui clôt son invitation au voyage avec *Baleine. Mode d'emploi* de Jean Portante, fragment assez hétéroclite qui montre la manière dont la migration se reflète à travers le déplacement perpétuel et l'entrecroisement linguistique incarnés métaphoriquement par une baleine.

Bien que le critère géographique ait été celui qui avait régi l'organisation des trois volumes publiés vingt ans auparavant, ce dernier ouvrage a été structuré différemment. Ainsi, ayant constaté que d'autres critères d'agencement (ordre alphabétique, spatial, date de naissance des écrivains, genres, prédominance de tel ou tel sujet) ne satisfaisaient plus le besoin de mettre en évidence des préoccupations esthétiques, poétiques, politiques, littéraires et discursives aussi diverses et spécifiques, il a été décidé d'organiser la sélection de la manière la plus neutre possible, c'est-à-dire chronologiquement à partir des dates de publication des textes.

Cela permet aux lecteurs de découvrir l'anthologie sans aucune posture préalable en particulier afin qu'ils puissent repérer librement l'éclatement discursif, la diversité esthétique et les nuances thématiques que l'univers francophone représente. Par ailleurs, cette disposition des textes invite les lecteurs à mieux percevoir les résonances et les échos qui traversent le livre, et surtout à construire des passerelles et des ponts entre les textes, et donc à les mettre en dialogue et à dialoguer avec eux.

Entre Desbiens et Portante, se déploie toute une myriade d'écrivains, certains très célèbres, d'autres peut-être un peu moins connus, mais tous maîtres d'une puissance poétique fulgurante, tous des créateurs qui dépassent les frontières, des révoltés qui ne se contentent pas de l'état des choses et qui prônent la diversité et la pluralité de l'existence.

Il s'agit donc d'une œuvre très bien conçue qui deviendra sûrement une référence en espagnol pour tous ceux qui veulent s'initier ou continuer à découvrir le merveilleux monde de la littérature francophone contemporaine.

Ingrid Ramírez David
Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique



Sockett, Geoffrey. *The Online Informal Learning of English*. 2014. New York. Palgrave Macmillan. 174 pages. ISBN e-book 978-1-137-41488-5

L'*Online Informal Learning of English* (OILE) est un ouvrage où Geoffrey Sockett présente les résultats de sa recherche sur l'apprentissage des langues et particulièrement de l'anglais en situations informelles. Une grande partie de ses recherches est axée sur l'apprentissage de l'anglais en dehors des contextes institutionnels, il s'intéresse ici, à l'apprentissage qui résulterait du fait de surfer sur internet. Il rapporte de façon simple et structurée, tout au long de huit chapitres (introduction et conclusion incluses) une révision globale sur les aspects concernant l'OILE.

Sockett part du fait que l'usage, de plus en plus répandu et fréquent d'internet pour accomplir des activités quotidiennes, puisse entraîner les usagers à l'apprentissage d'autres langues. Il centre sa recherche sur celui de l'anglais étant donné qu'il s'agit d'une langue hégémonique sur le réseau dont l'influence culturelle aurait un impact sur la façon de voir le monde des usagers.

Le but de la majorité des recherches concernant l'apprentissage des langues en situations informelles est de comprendre quelles activités de loisir débouchent sur l'acquisition de la langue cible. L'utilisation d'internet haut débit permettant d'être connecté à des sources, à des usagers et à des matériaux authentiques est devenue fréquente et résulte d'une réelle intention de communication. Sockett revisite les différents modèles d'enseignement/apprentissage pour justifier la place du *Complex Dynamic Systems*. Ainsi, l'observation de l'OILE permettrait de comprendre les processus d'apprentissage d'une langue à partir de différentes perspectives humaines y compris celles du domaine affectif. (Chapitre 2) Le phénomène de l'OILE est observé chez des étudiants universitaires français. Un grand nombre de ceux-ci fréquente d'une part, des sites de musique et vidéo à la demande, ce qui leur permet de développer des compétences orales et d'autre part, des blogs ou des réseaux sociaux pour l'écrit. L'auteur conclut que plus le rang des affordances du milieu est ample, plus les activités en ligne en langue cible sont diverses. (Chapitre 3) Les activités que font les étudiants en dehors des contextes scolaires ont une incidence sur l'acquisition de la langue cible. L'apprentissage résulte d'un ensemble d'interactions complexes entre différents systèmes. Le savoir s'auto-organise à mesure que le sujet apprend. (Chapitre 4)

Les implications théoriques de l'OILE sont en accord avec l'apprentissage basé sur les tâches et les théories constructivistes par l'authenticité des activités entreprises et le vécu de situations réelles. Les apprentissages sont favorisés grâce à une atténuation de l'angoisse à commettre une erreur et à une autonomie naturelle. (Chapitre 5) Les professeurs de langue ne reconnaissent pas le phénomène de l'OILE car ils considèrent que les contenus choisis par les élèves sont inappropriés. Cependant, ils estiment que les activités d'écoute développent la compétence de compréhension orale. L'OILE impliquerait un nouveau rôle du professeur. (Chapitre 6) Finalement, Sockett présente différentes méthodologies de recherche aussi bien qualitatives que quantitatives pour poursuivre une recherche en relation avec l'OILE et qui pourraient être appliquées pour l'étude des apprentissages lors de la réalisation d'activités de loisir. (Chapitre 7)

Cet ouvrage permet de réfléchir et invite les chercheurs à entreprendre des recherches dans un domaine peu exploré : l'apprentissage en situations informelles de différentes langues grâce à l'utilisation d'internet. Il permet aussi de plaider en faveur de ces apprentissages et de guider la pratique professionnelle des enseignants de langues étrangères.

Synergies Mexique

n° 8 / 2018



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Monique Landais Choimet est titulaire d'une licence en Lettres Modernes de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), d'une Maîtrise en Français, Langue étrangère de l'Université de Grenoble 3 ainsi que d'un Doctorat en Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Elle est professeur-chercheur à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNAM depuis 2007. Ses recherches actuelles portent sur les tendances néo-humanistes et néo-réalistes de la littérature française contemporaine.

• Auteurs des articles •

Anne-Catherine Didier est professeur à temps complet de l'Université de Guadalajara depuis 1991. En 1990 elle obtient la Maîtrise FLE à Nancy 2, France et la Maestría en Didáctica del Francés en 2004 à l'Université Veracruzana de Xalapa, Mexique. Elle enseigne actuellement les cours de Micro-enseignement, Techniques d'Expression Ecrite, Français pour enfants et Séminaire de Titulation au sein de la Licence en Didactique du FLE du Département de Langues Modernes. Elle a réalisé des travaux de recherche sur l'apprentissage autodirigé, les interactions, l'alternance de codes, l'usage de Skype et la proxémie en classe de langue.

Béatrice Blin est Docteur en Sciences du langage et linguistique (Université des Antilles et de la Guyane, France). Elle est professeur depuis 2005 à l'Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Elle intervient dans le Master et dans la Licence en Linguistique appliquée de la Escuela Nacional de lenguas lingüística y traducción (ENALLT). Actuellement, ses recherches en didactique des langues-cultures portent sur les phénomènes de contextualisation, d'interaction et sur les descriptions linguistiques pour l'enseignement de langues.

Catherine Marchand est titulaire d'une licence en enseignement de l'anglais langue seconde de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et d'une maîtrise en Linguistique appliquée de l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM). Elle enseigne le français langue étrangère à Mexico depuis 2005 et est formatrice de professeurs de FLE depuis 2009. Elle travaille à Mexico pour l'Institut Français

d'Amérique Latine, mais aussi comme auto-entrepreneure. Son intérêt marqué pour l'enseignement des langues l'a amenée à s'intéresser à la transmission / l'enseignement des langues autochtones au Mexique.

Chantal Schnoller est titulaire d'un doctorat en anthropologie de l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM). Elle est enseignant-chercheur au Département de Science sociale à l'Université Autonome de Basse Californie du Sud, fondatrice de la licence en langues modernes (2001). Ses recherches portent sur l'enseignement du français langue étrangère, la transmission ou l'abandon des langues originaires, ainsi qu'à de nombreux aspects de bi et multilinguisme et aux questions identitaires sous-jacentes

Diego Damián Gómez Becerra a une licence en Langue et Littérature Modernes Françaises à l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM), une spécialité en Français Langue Étrangère et une Maîtrise en Gestion et Innovation Éducative par l'Université Motolinía du Pedregal. Il y est professeur et formateur de professeurs de didactique du FLE et Directeur Académique de la Licence en Langues. Ses recherches portent sur la gamification et les jeux électroniques en didactique de langues-cultures, la médiation des enseignants et l'appropriation comme sujet d'étude.

Docteur en Sciences du Langage, **Laura Masello** est Maître de conférences de Français Langue étrangère et de Portugais Langue étrangère à l'Universidad de la República en Uruguay. Depuis 2005, elle y occupe le poste de Directrice du Centre de Langues Étrangères. Elle a écrit cinq livres, plusieurs chapitres dans des ouvrages collectifs et des articles dans des revues dans les domaines suivants: formation des professeurs de langues, enseignement de la lecture en langue étrangère, littératures comparées, littératures des Caraïbes francophones. Traductrice littéraire, elle a publié une trentaine de traductions d'essais, de romans, de pièces de théâtre et de recueils de poésie.

María Elena Isibasi Pouchin est titulaire d'une licence en Lettres Modernes (Françaises) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM), d'une spécialité en Traduction ainsi que d'une maîtrise et d'un doctorat en Littérature Hispanique du Collège de Mexico (COLMEX). Elle est professeur définitif de la Licence en Lettres Française et titulaire dans le domaine de Traduction et Traductologie. Elle est professeur de Traduction de la maîtrise en Traduction du Centre d'Études Linguistiques et Littéraires du Collège de Mexico (COLMEX). Ses recherches actuelles portent sur la traduction et la retraduction faites par des auteurs anglo-américains et hispano-américains.

Rebeca Navarro Bajar est enseignante de FLE à l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction de l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM) depuis plus de 20 ans. Elle est titulaire d'une licence en gravure de l'École Nationale de Peinture, Sculpture et Gravure de l'Institut National de Beaux-Arts et d'un master en histoire de l'art de la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNAM. Ses axes de recherche actuels concernent les atouts pédagogiques de l'art contemporain dans l'enseignement-apprentissage de langues-cultures.

• **Auteurs des compte rendus** •

Ingrid Ramírez David est titulaire d'une Licence en Langue et littératures modernes (lettres françaises) et d'un master en Enseignement Niveau Lycée (français) tous deux de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Depuis 2005, elle est professeur de français, de didactique du FLE et de compréhension de lecture à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNAM. Ses recherches portent sur les apprentissages en situations informelles et l'enseignement de la compréhension de lecture en langue étrangère.

Marco Antonio Gallardo Uribe a obtenu son diplôme de Licence en Langue et Littératures modernes (Lettres françaises) avec mention honorifique à l'Universidad Nacional Autónoma de México où il a également été enseignant. Il a reçu la Médaille Gabino Barreda (2015) et le Prix Juvencio López Vásquez (2015) décernés par cette même université. De nos jours, il suit un Master en Littérature générale et comparée à l'Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3. Son projet de mémoire porte sur la marginalité et l'anormalité comme formes de révolte en milieu carcéral. Actuellement aussi, il enseigne le français à l'Institut Français d'Amérique Latine où, depuis 2015, il anime un atelier de littérature et où il collabore comme correcteur-examineur DELF-DALF. Il a traduit, du français vers l'espagnol, plusieurs textes anthropologiques et littéraires.

Consignes aux auteurs

- 1** L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.mexique@gmail.com avec un court CV résumant son cursus et ses axes de recherche. 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 espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

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.

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

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

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

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

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

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

17 **Pour un ouvrage**

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

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

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

18 **Pour un ouvrage collectif**

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

19 **Pour un article de périodique**

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

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

21 Les textes seront conformes à la typographie française. En cas de recours à l'Alphabet Phonétique International, l'auteur pourra utiliser gratuitement les symboles phonétiques sur le site : <http://www.sil.org/computing/fonts/encore-ipa.html>

22 Graphiques, schémas, figures, photos éventuels seront envoyés à part au format 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.



Synergies Mexique, n° 8 / 2018
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 Portugal
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

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

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Mexique, n° 8 / 2018

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

© GERFLINT - Sylvains-les-Moulins - France - Copyright n° 24XM1F2

Dépôt légal : Bibliothèque Nationale de France / Bibliothèque Nationale du Mexique

Achévé d'imprimer en décembre 2018

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

À l'occasion de la publication de son huitième numéro, la revue *Synergies Mexique* rend compte de la ferme volonté des auteurs de collaborer à la recherche en matière d'enseignement/apprentissage/acquisition des langues, par le biais de l'actualisation des concepts et des pratiques. Il s'agit encore et toujours de revendiquer la fonction de la langue comme instrument de réflexion, de questionnement et d'affirmation de la différence en se basant sur des échanges ouverts et empathiques. Revendiquer le droit à l'expression individuelle et collective s'affirme aujourd'hui comme une lutte pour la stabilité et l'inclusion. Le lecteur de ce numéro saisira aussi à quel point la diffusion des connaissances est essentielle au bon exercice de nos fonctions et saura combien sa collaboration serait précieuse pour le futur numéro de *Synergies Mexique*.



ENALLT

Escuela Nacional de Lenguas,
Lingüística y Traducción