

# Synergies Mexique

Revue du GERFLINT

**Pratiques langagières : littérature,  
traduction et enseignement**

Coordonné par Clotilde Barbier Muller





# Synergies Mexique

Numéro 9 / Année 2019

Pratiques langagières : littérature,  
traduction et enseignement

**Coordonné par Clotilde Barbier Muller**



REVUE DU GERFLINT  
2019

## 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](http://www.gerflint.fr)

[gerflint.edition@gmail.com](mailto:gerflint.edition@gmail.com)

#### Siège de la Rédaction au Mexique

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)

Circuito interior s/n - Ciudad Universitaria

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

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

**Contact :**

[synergies.mexique@gmail.com](mailto: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 permanent

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

### Coordinatrice invitée pour ce numéro

Clotilde Barbier Muller (Universidad de Sonora, Mexique).

### Révision des résumés en anglais

Karen Beth Lusnia (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique).

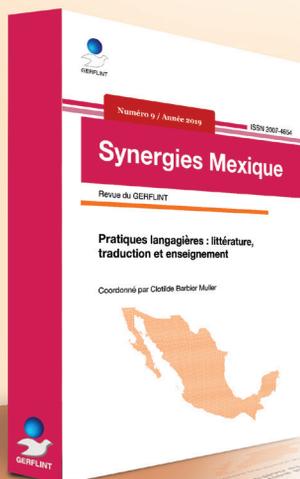
### Patronages et partenariats

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

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° 9 / 2019  
<https://gerflint.fr/synergies-mexique>



## Indexations et références

ABES (SUDOC)  
Data.bnf.fr  
DOAJ  
EBSCOHost Communication Source  
Emerging Sources Citation Index (ESCI)  
Ent'revues  
ERIH Plus  
Héloïse  
JournalSeek  
Latindex (Répertoire)

LISEO (CIEP)  
MIAR  
Mir@bel  
OpenAIRE  
ROAD (ISSN)  
REDIB (CSIC)  
SHERPA-RoMEO  
Ulrichsweb  
ZDB

*Synergies Mexique*, Año 2019, No 9 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](mailto:gerflint.edition@gmail.com), Redactora Jefe : Silvia López del Hierro, correo electrónico [synergies.mexique@gmail.com](mailto: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 2019 (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



# Pratiques langagières : littérature, traduction et enseignement

Coordonné par Clotilde Barbier Muller

## 🐦 Sommaire 🐦

<b>Clotilde Barbier Muller</b> .....	<b>7</b>
Préambule	
<b>Écritures de femmes, écritures révoltées</b>	
<b>Alberto Alejandro Muñiz Márquez, Evelyn Periañez Coronado</b> .....	<b>17</b>
Voix révoltées : une réflexion sur la condition de la femme innue	
<b>Ilse Daniela Campos Ruiz</b> .....	<b>31</b>
Memoria y narración en los cuentos de Assia Djebar y Ama Ata Aidoo	
<b>Alexandra Marti</b> .....	<b>39</b>
Trajectoire de la production littéraire des écrivaines mexicaines : voix et écriture féminines	
<b>Image de femme en classe de français langue étrangère</b>	
<b>Rebeca Navarro Bajar</b> .....	<b>55</b>
Une photographie conceptuelle en classe de français langue étrangère, ou une famille modèle qui fait parler d'elle ! (partie 2)	
<b>Traduction et thématiques culturelles</b>	
<b>Verónica Cuevas Luna, Vania Galindo Juárez</b> .....	<b>71</b>
À propos des approches culturalistes dans les Études de Traduction et leurs points de confluence avec les Études Culturelles	
<b>Andrea Lissette Palacios Sánchez, Paola Fernanda Zárate Granados</b> .....	<b>85</b>
Análisis de técnicas de traducción en el subtitulaje de <i>RuPaul's Drag Race</i>	
<b>Varia</b>	
<b>Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril</b> .....	<b>99</b>
Vers la mise en place d'une formation hybride visant le développement des stratégies des apprenants de langues	

## Notes de lecture

<b>Noëlle Groult Bois</b> .....	<b>115</b>
<i>Yvonne Cansigno Gutiérrez. Le français au Mexique : hier et aujourd'hui. Contribution à un état des lieux.</i>	

## Annexes

Profils des contributeurs .....	<b>119</b>
Projet pour le n ° 10 / 2020 .....	<b>123</b>
Consignes aux auteurs.....	<b>125</b>
Publications du GERFLINT.....	<b>129</b>



GERFLINT

ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

**Clotilde Barbier Muller**  
Université de Sonora, Mexique

Un nouveau rendez-vous m'a été donné pour coordonner le numéro 9 de *Synergies Mexique* (n°9, déjà !) en coopération avec le Comité de Rédaction de la revue coéditée par le GERFLINT et l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction de l'Université Nationale Autonome du Mexique.

Chaque numéro présente de nouvelles thématiques, didactiques, linguistiques, pédagogiques, culturelles mais, ce nouveau numéro est vraiment différent. Le premier aspect novateur sera de mettre la minorité, ou plutôt les minorités dans la lumière. Ne nous méprenons pas sur le mot « minorité », terme ambigu, souvent associé à un caractère d'infériorité d'un groupe par rapport à un autre groupe mais qui, dans les circonstances présentes, va nous faire connaître des émotions intenses, d'un pôle à d'autres du monde, d'un coin de textes à d'autres. Minorités identitaires, minorité des genres d'expression (littératures dites « mineures », poésie, photographie), minorité du genre et des cultures (femmes-innue, algérienne, ghanéenne, mexicaine et aussi étasunienne) minorité professionnelle en ce qui concerne le travail sur la langue (traduction, texte littéraire), minorités sur lesquelles nous allons progressivement lever des voiles, tout au long de ce numéro.

**Écritures de femmes, écritures révoltées**

La première partie de ce nouveau numéro sera dédiée à l'écriture de femmes. Certes, ce n'est pas la première fois car, d'une part, *Synergies Mexique* a déjà inclus à plusieurs reprises l'écriture des femmes et d'autre part, les combats de celles-ci sont à l'honneur partout, car leurs luttes sont devenues universelles, on les entend défendre leurs droits dans tous les médias. Dans ce numéro, on découvrira des femmes particulières. Des femmes, qui en tant que femmes sont sans cesse revendicatrices de justice, d'équité, mais aussi des femmes qui, pour la plupart, appartiennent elles-mêmes à des groupes minoritaires, revendicateurs de reconnaissance culturelle et linguistique. Nous allons nous trouver dans un jeu de miroirs envoûtant où des voix de femmes vont faire écho à d'autres voix de femmes, dans le souci perpétuel de défendre leurs identités, leurs histoires, d'être entendues, d'être reconnues dans leur force créatrice.

Le premier article nous emmène dans le Nord du Canada, grande nation occidentale largement anglophone et « minoritairement » francophone, mais tellement impliquée en ce qui concerne le Québec, dans son combat d'hégémonie linguistique et identitaire francophone, qu'elle en oublie beaucoup d'autres voix : ces « voix révoltées [...] de la femme innue », bel exemple de minorité dans une minorité. Les auteurs de l'article, **Alberto Alejandro Muñiz Márquez** et **Evelyn Periañez Coronado** nous font d'abord revisiter les termes de « francophonie », « de littératures francophones » appelées encore « littératures mineures » (!) toujours fortement marqués par un violent caractère colonisateur de domination culturelle tout autant que linguistique, et ils développent le phénomène de « surconscience linguistique » décrit par Gauvin. Cette surconscience est définie comme une angoisse revendicatrice d'être un autochtone avec une immense richesse linguistique et culturelle propre mais qui se sent immigré dans son propre territoire, occupé par ceux qui en sont devenus propriétaires et qui le condamnent au silence en ignorant sa voix. Ce silence engendre le mépris car il n'y a plus de partage de valeurs, il n'y a plus que l'imposition d'une modernité globalisante et anesthésiante d'identités. Ce phénomène est doublement ressenti par les poétesses choisies qui, en plus d'être autochtones sont, bien sûr, des femmes. Nous découvrons alors comment, à travers la lecture et l'analyse de quelques extraits de poèmes de différentes auteures innues, nous pourrions dépasser les frontières de la langue, la réinventer afin qu'elle permette à toutes les voix de sortir de ce trop grand silence et de s'écouter les un(e)s et les autres. Les extraits choisis sont divers, beaux, et l'article est une véritable invitation au voyage en Terre innue, Terre éternelle et sacrée.

Le deuxième article nous emmène dans des terres bien plus chaudes comme le sont l'Algérie et le Ghana, où deux femmes conteuses s'interpellent ici dans « Memoria y narración en los cuentos de Assia Djebar y Ama Ata Aidoo » et là encore, il s'agit de faire parler celles qui sont vouées au silence, dans une volonté obstinée de l'Histoire de les ignorer. Dans cet article, l'auteure, **Ilse Daniela Ruiz Campos** définit d'abord les termes « histoire » et « mémoire » en précisant que le rôle de l'histoire est de présenter les faits passés mais que celui de la mémoire est d'aider à mieux reconnaître et comprendre notre identité.

En resituant les écrivaines dans un contexte de forte tradition orale transmise essentiellement par des voix masculines, elle va nous montrer le chemin parcouru par ces auteures qui, en se réappropriant le contrôle de la parole, vont nous raconter des histoires de femmes qui ont disparu des livres de l'Histoire officielle mais qui, grâce à la littérature ont été immortalisées dans la mémoire collective et sont enfin entendues. En ce qui concerne la franco-algérienne Assia Djebar, son incursion dans le passé lointain des territoires arabes marqué par l'Islam et ses dogmes masculins,

nous révèle le destin d'une grande poétesse du IV<sup>ème</sup> siècle qui, grâce à son talent pouvait remettre en question le pouvoir du prophète et cela en pleine expansion de l'Islam. Malheureusement et fatalement, elle fut punie et martyrisée, devenant ainsi un véritable symbole de résistance, de « révolte muette ». En contraignant les femmes au silence, on les a condamnées à l'aliénation à un monde qui ne leur appartient pas et dans lequel elles sont devenues invisibles et muettes. En réécrivant l'histoire et en incrustant la voix des femmes dans l'écriture, Assia Djebar a permis à la femme arabe de prendre conscience du pouvoir d'une femme et par là même de découvrir le sien propre sur le monde qui l'entoure. Ama Ata Aidoo, elle, choisit une autre stratégie littéraire et revendique, en revanche, la réappropriation de la parole (orale) des femmes ; celles-ci, du fait de la colonisation et de son caractère capitaliste consumériste, se sont laissées convaincre par la modernité et ont perdu leur beauté dans l'usage d'artifices modernes, ainsi que leur intégrité naturelle et leur identité originelle. La revendication de la mémoire collective passe ici par ce que la tradition orale avait transmis et qui s'est perdu dans le déroulement de l'histoire subie dans une extrême violence. Les deux auteures en puisant dans la mémoire collective africaine volontaire, peu explorée encore à ce jour, ont montré que la femme de ce continent n'a pas seulement le don de la parole mais aussi celui de l'écriture et que ce sont deux belles armes de revendication identitaire et culturelle qui vont lui ouvrir de nouvelles voies d'émancipation.

Après ces deux voyages, nous voilà de retour sur le continent américain, au Mexique, toujours en compagnie de femmes qui écrivent. La décision de situer l'article « Trajectoire de la production littéraire des écrivaines mexicaines : voix et écriture féminines » d'**Alexandra Marti** en 3<sup>e</sup> position et non pour initier le volume comme on aurait pu s'y attendre, s'agissant d'écrivaines mexicaines, est due au fait que d'une certaine façon, il synthétise le phénomène littéraire de l'écriture féminine et/ou féministe. En effet, dans cet article au caractère plus fortement politique et sociologique que les précédents, l'auteure nous propose un voyage dans l'histoire de la littérature féminine mexicaine, depuis le XVII<sup>e</sup> siècle jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle, lui aussi marqué par l'écriture fortement politique de grandes auteures qui ont changé le regard posé sur les femmes latinoaméricaines. L'histoire de la littérature féminine mexicaine contemporaine commence dans les années 1910 et nous en découvrons, de décennie en décennie, les auteures les plus marquantes qui ont bousculé, tout autant les codes sociétaux de la « bienséance » traditionnelle où le rôle de la femme n'était que domestique, que les codes de l'écriture littéraire. L'auteure de l'article souligne les caractéristiques de cette écriture qui « met en évidence la nécessité pour les femmes de s'engager dans un travail littéraire pour exprimer la féminité comme une fin en soi, comme un phénomène

d'identité sociale et d'enjeu existentiel différent de celui des hommes ». Cette écriture marque un tournant entre le « discours du féminin » de la femme pensée par les hommes et le « discours féminin » de la femme pensée par les femmes. Les regards croisés mentionnés dans l'introduction, se retrouvent ici dans ceux des écrivaines mexicaines posés sur la réalité sociale indigène comme l'ont fait les auteures des deux articles précédents sur leur propre réalité, dans un discours où l'identité féminine est tel un cri de résistance et de transgression qui incarne les voix réprimées et réduites au silence. De l'être-objet de la littérature, la femme passe à l'être-sujet de la narration. Dans les trois cas de figures présentés, on constate qu'à travers leur écriture, d'où qu'elles soient, les femmes ont assumé leur position de *sujet pensant et parlant*, et que désormais elles sont actrices ou qu'au moins elles participent de la transformation des mécanismes de pouvoir.

### Image de femme en classe de FLE

Le deuxième volet de ce numéro, bien qu'il nous fasse sortir du cadre de la littérature, reste un sujet de femmes et se situe dans le domaine des Arts. « Une photographie conceptuelle en classe de français langue étrangère, ou une famille modèle qui fait parler d'elle ! » est la deuxième partie de l'article de **Rebeca Navarro Bajar** paru dans le numéro précédent de *Synergies Mexique*. La série « *Life Once Removed* », de la photographe américaine Suzanne Heintz est de nouveau exploitée pédagogiquement mais avec plus de gravité en ce qui concerne la réflexion sur la condition de la femme moderne occidentale.

Après avoir souligné l'importance de l'image dans tous les domaines de notre vie actuelle, l'auteure de l'article en souligne la richesse d'exploitation dans une classe d'enseignement de langue étrangère, depuis la réflexion autour de l'acte photographique en lui-même et de la place que les photos-souvenirs jouent dans notre vie, jusqu'au rôle que l'image qu'on projette de soi détient dans la conformation de notre conscience identitaire. Alors, curieusement, comme en écho ou dans un miroir inversé de l'image des femmes dans les textes précédents, revendicatrices d'identités propres, nous observons maintenant une « femme-au-foyer-épouse-bienheureuse-et-mère-dévouée » conventionnelle qui symboliserait la femme américaine idéale. Cependant, au fur et à mesure que sont observées et analysées les différentes photographies de son mode de vie, nous découvrons comment au travers d'activités pédagogiques qui seront présentées à la suite, on apprend à déconstruire la réalité de cette vie prétendument lisse et bienheureuse. Après quelques considérations didactiques importantes sur les niveaux des apprenants, sur les objectifs des activités, sur l'artiste et sur le rôle de l'enseignant comme médiateur culturel, l'auteure de l'article nous propose quelques activités

passionnantes telles que l'« album épistolaire » « le roman-photos », différents « jeux de rôles » pour promouvoir la production orale, la « transposition et adaptation culturelle à l'horizon de référence propre » où les apprenants peuvent reprendre à leur compte l'héroïne de ces photographies et la situer dans leur propre cadre culturel et sociétal. En conclusion de l'article, nous sommes invités à porter un regard critique sur tous les modèles hégémoniques de réussite qu'imposent le milieu social, le monde consumériste globalisant, tous ces « carcans assujettissants auxquels on est soumis, que l'on en soit conscient ou pas ». Conduire les apprenants, dans le cadre du cours de langue, à questionner les images, c'est aussi les encourager à observer le monde avec un regard rôdé à la critique et à les remettre en question, dans ce qui « va » comme dans ce qui « ne va pas », tout en pratiquant la langue cible. C'est, enfin et surtout, faire de l'art, de sa contemplation, de la réflexion et de la discussion à son propos, une pratique émancipatoire.

### Traduction et thématiques culturelles

Le troisième volet de ce numéro se focalisera sur un axe d'apprentissage moins conventionnel que l'enseignement du français qui est celui de la traduction. Dans ce domaine, et pour entériner les différences que nous allons trouver dans ce numéro 9 de *Synergies Mexique*, le premier article va nous faire revisiter l'Histoire de la Traductologie et en particulier, l'étape où les « Études culturelles » ont commencé à bouleverser son champ d'action. Les concepts essentiellement linguistiques de lexicologie et de grammaire ne suffisant plus, la recherche a développé différents systèmes ou théories que Verónica Cuevas Luna et Vania Galindo Juárez, les auteures de l'article « À propos des approches culturalistes dans les Études de Traduction et leurs points de confluence avec les Études Culturelles » nous font découvrir. Elles décrivent brièvement l'école de la manipulation et la théorie des polysystèmes, la « théorie du *Skopos* », ainsi que les approches féministes, postcoloniales, pour arriver aux Études Culturelles, qui défendent un changement de perspective et proposent de mettre la culture - et non plus le texte - au centre de l'analyse. Pour étayer l'impact des Études Culturelles dans le domaine de la Traductologie, elles présentent et décrivent quelques points de confluences entre les deux : des parcours historiques similaires, un agir dans des domaines interdisciplinaires, multidisciplinaires et transdisciplinaires, l'adoption d'approches discursives, l'insistance sur la centralité des rapports de pouvoir et finalement l'inclusion d'une dimension ouvertement politique, de caractère contre-culturel et revendicatif des acteurs marginaux. Cette analyse s'achève sur le fait que les Études Culturelles ont aidé à souligner la complexification des processus culturels qui ont imprégné les disciplines sociales et les sciences humaines durant la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle et qu'elles ont nourri la traductologie en voie de consolidation.

Pour poursuivre notre incursion dans le domaine de la traduction, avec l'article d'**Andrea Lissette Palacios Sánchez** et **Paola Fernanda Zárate Granados** intitulé « Análisis de técnicas de traducción en el subtítulaje de *RuPaul's Drag Race* », on découvre un sujet très novateur et peu analysé dans la recherche, qui est celui du sous-titrage. La traduction ne procède pas simplement d'un passage lexical et grammatical d'une langue à l'autre mais il s'agit de pénétrer des cultures, de pénétrer une œuvre, s'il s'agit d'un texte littéraire, de devenir son deuxième auteur, sans jamais en trahir l'essence. Traduire un texte qui va être lu, relu, est un art aussi complet que la création elle-même et va demeurer à l'instar de l'original. Mais que se passe-t-il, quand il faut traduire la fugacité, appelée à être immédiatement effacée ? Comment procéder ? Qu'est-il important de prendre en compte ? En effet, contrairement à la traduction d'une œuvre, le sous-titre appartient à la marge, il est toujours situé en bas de l'écran, de façon à ne pas affecter l'image cinématographique, et il disparaît aussi vite qu'il est apparu. Le spectateur ne doit même pas se souvenir qu'il l'a lu, mais doit croire qu'il a compris ce qu'il a entendu. Il y a de nombreuses actions dans cet instant éphémère : écouter, voir, comprendre, écrire, lire. Il y a différents acteurs aussi : d'une part, les créateurs de l'œuvre originale, leur champ d'action, le rôle de l'image, d'autre part, le traducteur qui va devoir « re-présenter » le monde virtuel, le voir avec ses propres yeux, sa culture et sa langue, de façon cohérente ; tout ceci pour les multiples spectateurs issus d'autres cultures qui ne possèdent aucune des clés - ni linguistiques, ni culturelles - pour comprendre en une seconde ce qui leur est transmis. En fait, le sous-titrage se situe à la croisée de la traductologie, de la pragmatique, de la linguistique cognitive, mais aussi de l'esthétique, de la médiologie, de la culturalité-interculturalité, de la réflexion sur l'économie du cinéma. Combien de disciplines à investir pour faire comprendre l'inconnu ? Cet article va éclaircir de nombreux points sur cette technique. Le spectacle sous-titré choisi par les auteurs est, lui aussi, « différent », probablement très marginal dans le monde audiovisuel, et comme nos héroïnes littéraires l'étaient pour d'autres raisons, marginalisé. En effet, nous assistons au sous-titrage d'une série anglaise sous forme de *reality show*, réalisée par le célèbre drag-queen *Ru Paul* qui met en scène différentes candidates souhaitant devenir une drag-queen superstar. Nous retrouvons leur culture transmise en une langue anglaise spécifique au champ lexical gay, lui-même limité à celui du monde des travestis présenté dans un média spécifique à un public anglophone multiculturel ; et tout cela doit être présenté à un public hispanophone, multiculturel lui-même, qui s'appropriera à sa façon de ce spectacle.

Par ailleurs, dans la section *Varia*, **Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril** présente dans son article « Vers la mise en place d'une formation hybride visant le développement

des stratégies des apprenants de langues » une proposition de démarche pour aider les enseignants et les étudiants à apprendre à utiliser des stratégies cognitives et métacognitives qui peuvent leur permettre de réussir avec succès les épreuves du DELF.

Pour conclure, dans la rubrique *Notes de lecture*, Noëlle Groult Bois nous propose la lecture de *Le français au Mexique : hier et aujourd'hui. Contribution à un état des lieux*, compilation d'articles coordonnée par Yvonne Cansigno de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) où les auteurs, issus de diverses institutions universitaires mexicaines, présentent l'enseignement du français dans différents contextes et montrent ainsi sa vitalité.

Nous espérons que la lecture de ce numéro vous apportera de nouveaux éléments pour enrichir la réflexion et la discussion dans le domaine de la didactique des langues, la littérature et la traduction.



**Synergies Mexique n° 9 / 2019**



Écritures de femmes,  
écritures révoltées







ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## Voix révoltées : une réflexion sur la condition de la femme innue

**Alberto Alejandro Muñoz Márquez**

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

**Evelyn Periañez Coronado**

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

Reçu le 25-04-2019 / Évalué le 19-06-2019 / Accepté le 26-08-2019

### Résumé

Cet article présente une réflexion autour de certaines postures critiques dans le cadre de la francophonie, où la langue joue un rôle fondamental dans la délimitation des littératures dites « mineures ». Dans ce sens, le concept de *surconscience linguistique* utilisé par Jean-Pierre Bertrand et Lise Gauvin dans *Littératures mineures en langue majeure* (2003), s'avère déterminant lors des analyses d'un ensemble de textes littéraires issus de la plume des femmes innues. Nous analyserons ici quelques poèmes et un fragment de l'échange épistolaire dans *Kuei, je te salue* (2016) à la lumière du concept de *surconscience linguistique* afin d'offrir un aperçu de la condition des Innus à l'intérieur du Québec et contribuer à la revendication de la femme innue à travers la littérature.

**Mots-clés :** autochtone, femme, haïku, Innu, littérature, *surconscience linguistique*

### Voces rebeldes: una reflexión sobre la condición de la mujer innu

#### Resumen

Este artículo presenta una reflexión acerca de ciertas posturas críticas en el marco de la francofonía, en donde la lengua cumple una función fundamental en cuanto a la delimitación de las literaturas llamadas "menores". En ese sentido, el concepto de *surconscience linguistique* acuñado por Jean-Pierre Bertrand y Lise Gauvin en *Littératures mineures en langue majeure* (2013), es determinante para analizar un conjunto de textos literarios cuyas autoras son mujeres innues. Analizaremos aquí algunos poemas y un fragmento del intercambio epistolar en *Kuei, je te salue* (2016) a la luz del concepto de *surconscience linguistique* con la finalidad de ofrecer una visión general de la condición de los innus en Quebec y contribuir a la reivindicación de la mujer innue a través de la literatura.

**Palabras clave:** autóctono, mujer, haiku, innu, literatura, *surconscience linguistique*

## Rebellious voices: a reflection on the condition of the innu woman

### Abstract

This paper presents a reflection regarding certain critical stances within the context of the French-speaking world, where language plays an essential role in setting the boundaries of the so-called “minor” literatures. The concept of *linguistic overconsciousness* used by Jean-Pierre Bertrand and Lise Gauvin in their book *Littératures mineures en langue majeure* (2013) is crucial to analyzing a set of literary texts written by Innu women. We will analyze some poems and an excerpt of written correspondence in *Kuei, je te salue* (2016), through the lense of the concept of *linguistic overconsciousness*, to offer a global view of Innus’ condition from inside Quebec and to contribute to the revendication of Innu women through literature.

**Keywords:** autochthonous, woman, haiku, innu, literature, *linguistic overconsciousness*

### Introduction

Depuis la deuxième moitié du XX<sup>e</sup> siècle, la production littéraire francophone a connu un renouveau inspiré des processus de décolonisation en Afrique subsaharienne ainsi que de ceux d’acculturation dans les Antilles. Les mouvements sociaux visant émancipation et reconnaissance, tel le féminisme des années 1970, ont contribué également à acheminer la littérature francophone vers de nouveaux horizons plus amples et ambitieux, dont le but est de faire entendre des voix qui n’avaient jamais été entendues autrefois et qui étaient donc condamnées au silence.

### Le contexte de la littérature innue

Si la production littéraire québécoise rencontre de nombreuses difficultés vis-à-vis de celle provenant des auteurs franco-français, la production littéraire francophone dont les auteures sont des femmes innues<sup>1</sup> se heurte à des problèmes majeurs lors de son repérage au cœur de la littérature canadienne francophone contemporaine. Cet article a pour but de mettre en relation certains textes critiques, en prenant en compte notamment le concept de *surconscience linguistique* développé par Lise Gauvin, avec un ensemble de textes littéraires, fragments de poèmes ou témoignages issus d’un échange épistolaire, afin de mettre en lumière la création des femmes innues québécoises prêtes à faire valoir leur présence dans les domaines social et littéraire.

La littérature francophone contemporaine met en évidence la relation problématique entre langue(s) et culture(s). C'est dans ce contexte que Gauvin (2003) développe le concept de *surconscience linguistique* en prenant en considération des réflexions menées par Kafka et plus tard, par Deleuze et Guattari. D'après Gauvin, les rapports, souvent conflictuels, qu'entretiennent entre elles une ou plusieurs langues sont à l'origine d'une *réflexion sur la langue et la manière dont s'articulent les rapports langues/littératures dans des contextes différents* (2003 : 20). C'est justement cette *surconscience* qui encourage Deni Béchard à établir un dialogue avec Natasha Kanapé dans *Kuei, je te salue* (2016), ouvrage épistolaire voulant dénoncer la violence non seulement linguistique mais aussi raciale contre les peuples autochtones en général et les femmes innues de Val d'Or au Québec, en particulier.

En effet, Béchard reconnaît les différences linguistiques et culturelles existantes entre les autochtones et les allochtones, et c'est pourquoi il s'adresse à son interlocutrice ainsi : « Kuei<sup>2</sup> Natasha ». Il justifie ensuite son choix : *Je te salue dans ta langue pour souligner à quel point la distance entre les peuples allochtones et autochtones demeure importante* (2016 : 7). Dans *Kuei, je te salue*, Béchard rappelle la raison pour laquelle il écrit à Kanapé : *Nous sommes devenus amis à Sept-Îles, le printemps dernier, pendant le Salon du livre de la Côte-Nord, ta région natale. Tu t'y rendais pour confronter une écrivaine québécoise qui avait, dans un blogue du Journal de Montréal, décrit la culture autochtone comme 'mortifère' et 'antiscientifique'* (2016 : 7). Si les différences linguistiques et culturelles sont inexorablement complexes en matière littéraire entre la France et le Québec, elles s'aggravent encore plus lorsque les peuples autochtones québécois vont à la rencontre d'une population majoritairement allochtone qui se montre ignorante de leur culture, en l'occurrence de la culture innue à laquelle appartient Natasha Kanapé. Béchard rend compte de ce phénomène : *Nous sommes généralement ignorants de la réalité des Autochtones* (2016 : 7). Cette ignorance dont l'auteur parle n'est que l'une des conséquences du discours essentialiste traité par Jean-Marie Klinkenberg dans l'ouvrage dirigé par Bertrand et Gauvin, *Littératures mineures en langue majeure. Québec/Wallonie* (2003).

Effectivement, Klinkenberg conçoit le discours essentialiste comme *un discours qui vise à rendre monolithique aux consciences ce qui n'est objectivement qu'un conglomérat de variétés linguistiques, lesquelles diffèrent par leurs coûts autant que par les profits qu'elles permettent sur le marché symbolique* (2003 : 43). Klinkenberg parle du discours tissé à travers la littérature écrite par des auteurs franco-français, et il souligne l'existence non seulement d'un français - celui de la France en l'occurrence - mais plutôt d'une variété de français. C'est justement

cette variété, cet ensemble de représentations linguistiques qui constitue ce que l'on appelle la francophonie et qui par surcroît, remet en question, la domination linguistique dans un premier temps.

C'est contre cette domination linguistique que lutte Natasha Kanapé et elle en rend compte promptement : *J'ai voulu donner une voix à ceux et celles qui ne maîtrisent pas la parole publique, ou simplement la langue française. Car, parfois, dans cette société, faire partie d'une minorité visible signifie ne pas savoir parler la langue dominante* (Béchar, Kanapé, 2016 : 10). Les paroles de Kanapé vont au-delà du discours essentialiste traité par Klinkenberg, puisque celui-ci ne tient compte que des variétés de la langue française alors que la langue et la culture dont Kanapé fait la défense sont celles des Innus. Kanapé met en relief les rapports conflictuels - comme l'avait bien constaté Gauvin - entre le français du Québec et la langue innue d'une part, et d'autre part, les effets pervers qu'entraîne cette domination linguistique. Cette domination dite linguistique conduit à d'autres dominations de nature différente, par exemple de nature sociale.

En fait, derrière toute relation d'autorité, donc de domination, se cache une violence prête à s'éveiller sous le moindre choc. Klinkenberg rappelle tout en citant Bourdieu que *le postulat unanimiste occulte ainsi le fait que les échanges culturels ne peuvent être le fruit de consensus sereins et qu'ils sont fondés sur des rapports de domination* (Bertrand, Gauvin, 2003 : 50). Il est évident que ces réflexions théoriques se retrouvent matérialisées dans le cas de Natasha Kanapé, victime de racisme à l'intérieur de sa propre communauté lorsque la journaliste en question a traité de « mortifère » et « antiscientifique » la culture innue : *Du racisme. Je me suis à nouveau sentie blessée par tant d'ignorance* (Béchar, Kanapé, 2016 : 10).

On constate alors que le racisme est l'une des conséquences du discours essentialiste, un discours qui ne provient pas, en l'occurrence, de la France mais plutôt d'une Québécoise. On perçoit bien que les rapports entre les langues sont complexes. On voit aussi que cette complexité donne lieu à la *surconscience linguistique* décrite par Gauvin. C'est en effet cette angoisse, cette *surconscience* qui pousse Kanapé à revendiquer sa langue, son peuple, ses racines et sa culture par le biais de la parole écrite : *Toi et moi, nous avons le pouvoir de l'écriture et de la parole. Profitons-en. Servons-nous-en pour la bonne cause : l'humanité des êtres, de nos congénères. De nos peuples qui n'en peuvent plus de ne pas se parler, de ne pas savoir comment se parler* (Béchar, Kanapé, 2016 : 12). Il n'y a aucune réminiscence de rancune dans les paroles de Kanapé. Elle veut simplement réconcilier son peuple et les autres, les allochtones, ceux qui considèrent les premiers comme des étrangers et qui se sentent eux-mêmes des étrangers quand ils coexistent dans un milieu social qui n'est pas le leur, dans un milieu qui les met mal à l'aise. Elle se veut architecte.

Elle bâtit un pont entre elle-même, la porte-parole de sa communauté innue, et Béchard, le porte-parole des communautés allochtones. Le matériau d'une telle construction n'est pas le béton mais la littérature, la parole écrite. Et l'onde sur laquelle est tendu ce pont n'est pas un flux d'eau mais un marécage teinté d'une noirceur essentialiste. Les échelons passent de l'infériorité à la subversion et de celle-ci à la revendication. Voilà comment Kanapé veut créer des liens entre les peuples.

En effet, la rencontre des univers autochtone et allochtone est au centre du développement économique, politique et culturel du Québec. Comme nous venons de le voir avec Kanapé, les peuples autochtones refusent catégoriquement de rester dans l'oubli. Et pourtant, comme le dit Beaulieu, *les Québécois francophones et autochtones partagent une destinée commune en tant que sociétés minoritaires en Amérique du Nord, ce qui n'implique obligatoirement pas une plus grande ouverture à la reconnaissance et à la coexistence* (2013 : 11). Lorsque l'on parle des peuples autochtones, on pense souvent à un conglomerat de peuples partageant la même identité, alors qu'ils se distinguent par un ensemble d'éléments uniques qui constitue leur singularité. En fait, d'après Beaulieu, dans le contexte canadien, le terme *Autochtone* désigne les Premiers Peuples d'Amérique du Nord et leurs descendants. La Constitution canadienne reconnaît trois groupes de peuples autochtones qui bénéficient d'un régime juridique : les Amérindiens ou Premières Nations, les Métis et les Inuits. Or, parmi les onze nations autochtones que le gouvernement québécois reconnaît, on trouve : les Abénaquis, les Algonquins, les Attikameks, les Cris, les Innus, les Malécites, les Micmacs, les Mohawks, les Naskapis et les Wendats-Hurons (2013 : 13). On peut parler alors d'une relation hyperonymique importante à retenir : un Autochtone est toujours un Québécois mais un Québécois n'est pas toujours un Autochtone.

On a dit plus haut que la *surconscience linguistique* renvoie à la réflexion sur la problématique langagière et à la manière dont s'articulent les rapports langues/littératures. C'est ici, dans le domaine social, lors de la confrontation des peuples, que cette *surconscience* s'avère particulièrement pertinente. Claude Gélinas ne parle pas en termes de *surconscience linguistique* pour expliquer pourquoi la rencontre de ces deux mondes est souvent inconciliable, mais il souligne en revanche une double réalité : d'un côté, les rapports affectifs entre les peuples, ce qui rend compte d'un métissage culturel ; de l'autre, le discours politique polarisant qui met en relief la différence, voire le caractère inconciliable des cultures présentes (2013 : 20).

Kanapé dénonce ceci :

*Les médias ont tendance à nous montrer surtout ce qui est négatif chez les autres et cela nous incite à les percevoir, comme un groupe, pas comme des individus. Si un Blanc commet un vol, je ne dis pas spontanément : 'Les Blancs sont comme ça. Ils sont des voleurs.' Mais quand une personne faisant partie d'un groupe marginalisé fait un vol, on réagit tout de suite en affirmant : 'Ils sont comme ça. Ce sont des voleurs !' On efface toute la richesse de leur individualité (2016 :14).*

### **Quelques exemples de littérature innue et la *surconscience linguistique***

Afin de pallier cette dimension réductrice, la linguiste Lynne Drapeau propose une rencontre avec l'univers linguistique autochtone alors que l'anthropologue Frédéric Laugrand se penche sur une dimension spirituelle de la rencontre des mondes autochtone et euroquébécois<sup>3</sup>. Lynne Drapeau souligne la nécessité d'assurer la vitalité et donc, la conservation des langues autochtones parlées au Québec (Beaulieu, 2013). Nous sommes encore dans le domaine de la *surconscience linguistique* comme moyen de revendication de la langue dans un premier temps et, ensuite, de la condition de la femme innue avec la prise en compte d'œuvres littéraires ultérieures. C'est le cas du recueil *Femmes rapaillées* (2016) conçu par quarante et une femmes poètes québécoises qui, loin d'écrire à la suite du poète Gaston Miron, auteur du recueil *L'homme rapaillé* (1969), écrivent contre lui, par-delà et par-devers lui, comme le souligne Isabelle Duval dans le prologue de ladite œuvre (2016 : 5). Ce collectif de femmes vise à mettre en valeur la langue mais surtout la revendication de la condition féminine, l'héritage culturel des peuples autochtones et l'espoir à travers la poésie. Ce n'est pas gratuit que l'une de ces auteures soit Natasha Kanapé et qu'elle veuille dénoncer la place marginale qui a été attribuée aux communautés autochtones. Le fragment suivant, tiré du poème « *Je suis la femme rapaillée* », montre la prise de conscience de la poète, au cœur non seulement d'un rapport conflictuel entre les langues française et innue mais aussi d'une relation de domination sociale :

*Je ne peux plus laisser les Blancs  
d'Amérique parler à ma place  
je ne peux plus laisser personne définir  
mon Amérique à moi  
et personne ne m'obligera  
à définir les sociétés et mon peuple  
à la place de mon peuple (Duval et Younsi, 2016 : 166).*

On constate que la poète prend la parole pour parler de son peuple : s'il existe quelqu'un qui puisse donner une définition du peuple innu, c'est elle, ce sont les siens et personne d'autre. Le syntagme nominal « les Blancs d'Amérique » pour parler des Euroquébécois marque la différence entre les autochtones et les allochtones, avec une certaine nuance péjorative puisqu'elle parle encore en termes de races et non pas d'ethnies. La négation « ne... plus » met l'accent sur la prise de conscience dont on parlait plus haut et prouve sa volonté de s'affirmer en tant que femme innue. Le sentiment d'appartenance enraciné dont elle fait preuve est illustré par les déterminants « mon » dans « mon Amérique » et « mon peuple », ce qui met en relief aussi la distance entre les deux mondes en question : « les sociétés » et « mon peuple ».

Plus tard, dans le même poème, elle fait appel à ce que les Euroquébécois ignorent et méprisent, comme l'avait reconnu avec pertinence Béchard dans *Kuei, je te salue* (2016) :

*Ils nous voleront encore des mots  
ils nous voleront encore des verbes  
des objets  
ils ne sauront prononcer  
le mot terre  
ni le mot peuple*

*ni se dire dignes  
d'un pays enterré*

*s'ils ne reconnaissent  
mon visage* (Duval, Younsi, 2016 : 168).

Nous voyons dans un premier temps que la poète met l'accent sur la méconnaissance totale chez les allochtones de la culture et le lexique innus, mise en relief par le verbe « voler » et après les mots « mots » et « verbes » dont la fonction est un complément d'objet direct. Voler des mots et des verbes pour s'exprimer dans une langue qui n'est pas la leur nous montre que le monde n'opère pas en guise de miroir, où une culture se reflèterait dans une autre et où un mot trouverait son équivalent exact dans un registre linguistique différent.

En outre, Kanapé Fontaine dénonce le vol des « objets », ce qui veut dire que « d'autres » ont dépouillé les peuples de leurs biens matériels. Béchard disait déjà que les allochtones étaient *ignorants de la réalité des Autochtones* (2016 :7) et c'est cela que Kanapé met en relief quand elle dit *ils ne sauront prononcer/ le mot*

*terre/ ni le mot peuple.* Même une fois le vol commis, les Euroquébécois n'auront pas la capacité de prononcer le mot « terre » ni le mot « peuple » car simplement ils ne connaissent pas l'importance de ces mots au sein d'une communauté autochtone, ils ne connaissent pas non plus l'influence tellement puissante de la nature dans la cosmologie des Autochtones ni la valeur de l'appartenance à un peuple mis en marge : « ni se dire dignes/ d'un pays enterré ».

Cependant, la poète laisse sous-entendre qu'ils pourront faire éclater ce sentiment d'ignorance à condition d'être conscients de la place que les Autochtones méritent : « s'ils ne reconnaissent/ mon visage ». Reconnaître le visage de Kanapé Fontaine, c'est voir en elle ce qu'elle vaut et ce qu'elle veut aussi.

En fait, l'auteure insistait déjà sur rôle de la femme autochtone dans *Kuei, je te salue* (2016) : *Des femmes Innu<sup>4</sup> étaient au rendez-vous, avec toute leur fierté d'être femmes, d'abord, puis Innu* (10). L'auteure est donc convaincue de la valeur des communautés autochtones en général, et de celle de la femme innue en particulier, et c'est ici que l'on voit s'insérer dans son discours la *surconscience linguistique* prônée par Gauvin.

À l'instar de Kanapé et cette collectivité de femmes, Joséphine Bacon (2009) brosse un portrait de la femme innue dans le poème « Les maîtres », en insistant sur la relation si proche entre celle-ci et la nature :

*Un soir de pleine lune,  
la mère de tant d'enfants  
redonne espoir  
à un enfant*

*Uetakussiti shakassineu pishim  
nuapamau ukaumau ka mitshetushet  
e minak peik  
auassa pakushenitanunnu*

*une image donne  
une multitude de couleurs  
à une rivière déviée de son lieu  
de naissance*

*innitsheuu mamitshetuait  
ishi-aushteshiu  
anite shipit  
anite ut kuepitak*

*elle seule  
saisit son cours  
vers la mère qui nous berce  
sur les vagues du sommeil.*

*uin muk tshissenitam  
nete tshe ishi-shatshituaunit  
tshetshi unipek nipekakuiaik  
natutuakut kashkanat (2009 : 45).*

Ce fragment révèle la place de la femme innue au sein de son peuple, mise en parallèle avec la figure de la Terre-Mère. En fait, la poète exalte non seulement la dimension féminine mais aussi celle de la maternité : « la mère de tant d'enfants », « naissance », « une mère qui nous berce ». La figure de la femme-mère est vue

donc comme un être protecteur qui veille à ce que ses enfants dorment en pleine tranquillité. Or, la figure de la Terre-Mère devient la protectrice des Innus, celle qui à chaque accouchement « redonne espoir ». L'espoir est, en outre, un thème récurrent dans la littérature féminine autochtone, comme l'avait mentionné Isabelle Duval dans la préface de *Femmes rapaillées* (2016). Le champ lexical de la nature est partout présent : « un soir de pleine lune », « une rivière déviée », « les vagues du sommeil ». Cette dernière métaphore donne au lecteur l'impression d'être dans un va-et-vient continu dans les bras de la Mère-berceuse. Le fait que ce poème soit écrit en français et en langue innue met en évidence l'engagement de la poète vis-à-vis du peuple dont elle fait partie.

Si Drapeau aborde la dimension linguistique, Laugrand propose « *d'aborder le métissage de nombreuses et diverses traditions spirituelles autochtones à partir du concept de cosmologie, qui selon lui, traduit mieux leur nature* » (2013 : 21). On constate ainsi l'importance du rapport corps-terre dans les différentes traditions autochtones qui est moins présente dans la tradition occidentale et qui pourtant partage certains aspects avec la tradition innue. C'est ainsi que la légende mohawk intitulée « *La naissance d'un peuple* » de Marc Scott (2011) est révélatrice, dans le sens où elle renseigne sur l'origine des peuples tout comme la Genèse de la Bible dans la tradition chrétienne. Bien que cette légende appartienne à la tradition mohawk, nous considérons qu'elle se rattache intimement à la tradition innue puisqu'elle fait référence à tous les peuples autochtones habitant le Nord du Québec. Grand Frère crée trois hommes à base d'argile. Lorsqu'il cuit le premier, celui qui va peupler l'Europe, il dit : « *Malheureusement, il n'est pas assez doré ; il est trop blanc et si laid aussi* » (2011 : 23). Lors de sa deuxième création, l'homme qui va peupler l'Afrique, Grand Frère regrette qu'il soit « tout carbonisé » même s'il est « *très beau* » (2011 : 23). Par contre, il réussit à sa troisième tentative et il remarque que l'homme qui va être installé dans l'île de la Tortue, région qui deviendra plus tard l'Amérique du Nord, est « *doré à point et vraiment très beau* » (2011 : 23). Ainsi Grand Frère décide-t-il de lui donner les qualités des meilleurs animaux : la force de l'ours, la douceur de la colombe, la fidélité du chien, le regard perçant de l'aigle, la patience de la tortue et la ruse du renard. Finalement, il lui insuffle son amour pour Mère Nature. Cette légende souligne l'influence de la nature dans la cosmologie des peuples autochtones d'une part et, d'autre part, met en valeur des qualités de l'homme autochtone vis-à-vis des autres ethnies.

La cosmologie des peuples autochtones, et plus particulièrement de la culture innue, tient compte des aspects essentiels tels que la revendication de la femme innue, la nature, la tradition et la mémoire du passé. À cela s'ajoute un autre élément d'une importance capitale : le respect de l'autre. Francine Chicoine en

témoigne dans la préface de *S'agripper aux fleurs* (2012), un recueil de haïkus qui a pour objectif de refléter la culture innue : *Je découvrais aussi l'immense respect qu'elles [les femmes innues] avaient de la vie des autres : elles savaient mais elles ne jugeaient pas* (12). La notion du respect chez les femmes innues ne se limite pas aux domaines de la vie animale, de la nature et de la Terre mais elle atteint également une dimension humaine. Plus tard, Chicoine avance : *La femme innue porte le fardeau des silences. La femme innue a mal à son peuple. La femme innue sent la douleur, elle entend la Terre-Mère, elle voit. La force est en elle, mais elle ne le sait pas toujours : elle a la conscience et le pouvoir d'un guide, mais elle l'ignore souvent* (2012 :12).

Ce portrait de la femme innue brossé par l'auteure rend compte du chagrin qu'elle éprouve lorsqu'elle voit son peuple vexé, de la sensibilité nécessaire pour faire preuve d'empathie, et surtout, de la capacité qu'elle a pour échapper à cette domination qui l'afflige. Le fait qu'elle n'en soit pas toujours consciente renvoie en effet, à l'idée d'une autoréflexion par le biais de la *surconscience linguistique*, d'où le besoin d'écrire *S'agripper aux fleurs* (2012). Louve Mathieu, l'auteure du haïku « Être autochtone » dénonce, à l'instar de Kanapé Fontaine et Bécharde, les injustices dont nombre d'hommes et femmes autochtones ont été victimes à cause de leur vulnérabilité : Être autochtone n'est pas facile. Nous sommes des immigrants sur nos terres. Ma vie s'est déroulée au travers des préjugés et des non-dits, où les injustices sont courantes parce que nous ne sommes pas grand-chose aux yeux de la société (2012 : 79).

Ce témoignage évoque la volonté de briser le silence et de crier au contraire, la violence qui soumet tout un ensemble de communautés dépourvues de reconnaissance, et dont l'existence est ignorée. Le fragment suivant montre à la fois l'élément naturel propre du haïku et la subversion incarnée dans la parole :

*Haïkus, un lac à mes pieds, ma forêt à bout de  
bras et la lune dans mes cheveux.  
Haïku ! Briser le silence un caillou à la fois !  
Haïkus, un chant écrit.  
Écoute, ma petite, écoute bien le teueikan,  
Battre les mots et ma terre... (2012 : 80).*

La poète fait l'éloge du haïku en tant que structure poétique, ce qui souligne la conscience de l'auteur de se savoir poète. La dimension physique est présente aussi : « pieds », « bras », « cheveux » ; cet aspect renforce le lien entre le corps et la nature. La portée musicale n'est pas à négliger non plus : « Écoute », « chant écrit », « teueikan » - une sorte de tambour -, « Battre ». Le champ lexical de la

musique révèle un effet sensoriel réussi. « Un chant écrit » résume l'intention de la poète, celle de se faire exister en rompant le silence, en s'appropriant la parole orale d'abord, puis écrite.

Néanmoins, les femmes innues résilientes n'ont pas toutes le même degré de souplesse pour réagir contre les circonstances de violence qu'elles ont dû affronter et surmonter, et à cet égard, nous reprenons des paroles de Chicoine : *La force est en elle [la femme innue], mais elle ne le sait pas toujours* (2012 :12). Il est certain que chacun réagit à sa façon et c'est là où réside la singularité de chaque être. Dans *Amun* (2016), Alyssa Jérôme, femme innue d'Uashat Mak Mani-Utenam Sept-Îles, raconte son expérience face à des épisodes de racisme : *Couchée en position fœtale, je me crains moi-même et je pense à ma famille. Qui suis-je pour elle ? Si je ne suis pas Pocahontas ni Blanche-Neige, suis-je une extraterrestre ? Je ne reconnais pas ma place. C'est tellement outrageant d'être contrainte de choisir entre deux cultures qui m'intéressent autant l'une que l'autre* (2016 : 55). Lorsqu'Alyssa Jérôme met en question son identité en se demandant qui elle est, elle fait une autoréflexion sur la place qu'elle occupe à l'intérieur de sa communauté vivant dans un territoire faisant partie de la même nation et pourtant qui lui est complètement étranger. Kanapé Fontaine explique à Béchard dans *Kuei, je te salue que le racisme repose entièrement sur le silence de ceux et celles qu'on rejette et dont on a peur* (2016 :14). Le sentiment d'appartenance à telle ou telle région, à tel ou tel groupe n'exclut nullement l'ouverture à l'Autre, à celui qui est différent de soi et à travers qui on se construit soi-même. Ainsi Kanapé Fontaine insiste-t-elle : *Nous ne sommes jamais bien loin l'un de l'autre. Les réserves autochtones ne sont jamais trop loin des villes ou des villages québécois. Parfois quelques kilomètres seulement les séparent* (2016 : 17). Comme on l'a vu plus haut, la volonté concilia-trice chez Kanapé Fontaine est évidente et puisqu'elle se veut porte-parole de sa communauté, cette volonté s'étend partout où il y a la présence des Autochtones.

Un élément clé pour parvenir à franchir les frontières territoriales réside dans les réflexions pertinentes de Jean Désy dans *Amériquoisie* (2016a). L'auteur propose en effet de redéfinir les concepts et d'autres notions pour réinventer le langage et, surtout, pour rendre moins réductrices les zones géographiques habitées soit par des Autochtones soit par des Allochtones : l'*Amériquoisie* devient le territoire de tous les Québécois à travers l'Amérique du Nord et l'*Autochtonie* est la communauté des gens qui sont nés ou qui sont arrivés dans un territoire afin de l'habiter. Le *métissage* est l'union physique de deux personnes de groupes ethniques différents qui permet la venue au monde d'un être neuf ouvert à un univers plus large, plus libre. Finalement, la *métisserie* est conçue comme le métissage culturel, affectif et idéal (2016 : 24). Désy a pour but d'arriver à la métisserie et de finir avec la

« *pure race* », un terme déjà obsolète aujourd'hui. Pour cela, il faut l'autonomie des peuples, associée à l'envie de les voir fleurir avec une vision beaucoup plus ouverte et inclusive du monde. C'est là où conduit la *surconscience linguistique*, qui passe de l'oral à l'écrit et qui trouve ses effets ultérieurs dans la transformation de la réalité.

La façon dont on conçoit la littérature francophone évolue grâce aux réflexions critiques comme celle de Désy. Elle évolue encore plus avec les propositions innovatrices de notions littéraires comme celles de *littératures des petites nations* chez Kundera, le *discours antillais* avancé par Aimé Césaire, les *littératures de l'exiguïté* chez François Paré et même les *littératures liminaires* de Michel Biron (Bertrand, Gauvin : 30-35). En réalité, toutes ces étiquettes littéraires visent à rendre cosmopolite la production littéraire francophone, à l'enrichir et la rendre plus visible, quitte à la restreindre dans un certain sens. Gauvin, dans *Les littératures de langue française à l'heure de la mondialisation* (2010), propose de son côté la notion de *littératures de l'intranquillité* parce que *bien que la notion d'intranquillité puisse s'appliquer à toute forme d'écriture, de littérature, je crois qu'elle correspond tout particulièrement à la pratique langagière de l'écrivain francophone, qui est fondamentalement une pratique du soupçon* (2010 : 24). Cette pratique du soupçon est le résultat de la réflexion menée par l'écrivain francophone. Elle n'est possible que par le biais de la *surconscience linguistique*, puisqu'elle fleurit à la croisée des langues et des consciences, comme dans le cas de Kanapé Fontaine et Bécharad ou dans le cas de la collectivité des auteures qui ont conçu *Femmes rapaillées* (2016), car avant d'être Innues, elles sont femmes.

## Conclusion

En définitive, la *surconscience linguistique* joue un rôle de catalyseur au cœur de la production littéraire écrite par des femmes autochtones, puisqu'elle permet la revendication de la condition de la femme innue pour passer ensuite à celle de la littérature francophone en général et la littérature autochtone en particulier. Elle permet en outre une approche du vécu des femmes résilientes. Cela sensibilise le lecteur et devient fondamental pour la reconstruction identitaire de ces voix autrefois condamnées au silence. On pourrait se demander s'il serait possible de faire un parallèle avec la littérature des femmes aux Antilles, au Maghreb et où que ce soit dans le monde, là où des femmes luttent pour se faire écouter.

## Bibliographie

- Bacon, J. 2009. *Bâtons à message. Tshissinuatshtakana*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Béchar, D. E., Kanapé Fontaine. N. 2016. *Kuei, je te salue. Conversation sur le racisme*. <https://assets.entrepotnumerique.com/medias/a9/3d445bcd03c09f967bca-173ba786ecac5328d7.pdf> [consulté le 20 avril 2019].
- Bertrand, J.P., Gauvin, L. 2003. *Littératures mineures en langue majeure. Québec/Wallonie*. Bruxelles : Peter Lang.
- Beaulieu, A. et al. 2013. *Les Autochtones et le Québec. Des premiers contacts au Plan Nord*. Montréal :PUQ.
- Canapé et C.D.F.I. 2012. *S'agripper aux fleurs*. Montréal : David.
- Désy, J. 2016a. *Amériquoisie*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Désy, J. 2016b. *Amun. Nouvelles*. Longueuil : Stanké.
- Duval, I., Younsi, O. (2016). *Femmes rapaillées*. Montréal : Mémoire d'encrier.
- Gauvin, L. 2010. *Les littératures de langue française à l'heure de la mondialisation*. Montréal : Hurtubise.

## Notes

1. Nous avons respecté le syntagme nominal « femme innue » avec son accord correspondant au pluriel tel qu'il est employé par les auteurs dans les œuvres littéraires abordées.
2. *Kuei* est l'équivalent de « bonjour » ou « salut » en langue innue.
3. On fait référence aux Allochtones.
4. Nous avons respecté le syntagme nominal « femmes Innu » tel qu'il est utilisé par Natasha Kanapé.





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## Memoria y narración en los cuentos de Assia Djebar y Ama Ata Aidoo

**Ilse Daniela Campos Ruiz**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique  
nan.crid@gmail.com

Reçu le 01-10-2019 / Évalué le 31-10-2019 / Accepté le 25-11-2019

### Résumé

Dans cet article, on analyse la relation entre mémoire et narration dans deux textes d'écrivaines africaines : « La chanteuse de satires » d'Assia Djebar et « Tout compte » d'Ama Ata Aidoo. Les deux écrivaines prennent des éléments de la mémoire collective d'un peuple pour les recréer à travers la fiction, en tant que contexte pour l'histoire d'un personnage, spécifiquement féminin. Ce processus souligne la quête d'appropriation du contrôle de la parole : il s'agit des femmes qui racontent des histoires d'inconnues absentes des livres d'histoire officielle et qui, néanmoins, ont été immortalisées grâce à la littérature.

**Mots-clés :** mémoire, écrivaines, narration, Afrique, histoire

### Mémoire et narration dans les contes d'Assia Djebar et Ama Ata Aidoo

### Resumen

En el presente artículo se analiza la relación entre memoria y narración en dos textos de escritoras africanas: "La cantante de sátiras" de Assia Djebar y "Todo cuenta" de Ama Ata Aidoo. Ambas escritoras toman elementos de la memoria colectiva de un pueblo para recrearlos en la ficción a modo de contexto para la historia de un personaje, específicamente femenino. Este proceso subraya la búsqueda de apropiación del control de la palabra: se trata de mujeres que cuentan historias de mujeres desconocidas ignoradas por los libros de historia oficial y que, sin embargo, han sido immortalizadas gracias a la literatura.

**Palabras clave:** memoria, escritoras, narración, África, historia

### Memory and narrative in Assia Djebar and Ama Ata Aidoo's tales

### Abstract

This article analyzes the relationship between memory and narration in two texts by African female writers: "The satire singer" by Assia Djebar and "Everything counts"

by Ama Ata Aidoo. Both writers take elements from the collective memory of a people in order to recreate them through fiction as context for a character's story, specifically a female character. This process demonstrates a search for appropriation of discourse control: these are women who tell stories of unknown women who are left out of official history books but who, have been immortalized thanks to literature.

**Keywords:** memory, female writers, narration, Africa, history

El pasado es el marco en el que se encuadra nuestro presente y donde nace el porvenir. Retomarlos y cuestionarlos es sumamente importante para tratar de entender mejor las condiciones actuales de cualquier individuo o pueblo. En su obra titulada *La memoria colectiva*, Maurice Halbwachs establece que hay dos maneras en las que la memoria funciona: de manera colectiva y de manera personal o individual. Según lo explica, ambas se encuentran en estrecha relación, ya sea apoyándose la una a la otra o bien confrontándose; variando en intensidad y en protagonismo. Ahora bien, el acto de recordar con el propósito de transmitirlo a los demás está siempre infiltrado por el uso de la palabra. Narrar crea vínculos hacia uno mismo y hacia quienes nos rodean; hacia el pasado y hacia el futuro. Y, una vez puesta en papel, esta narración adquiere un poder mayor pues inmortalizar un relato es decidir la versión que conocerán los lectores. En el presente artículo, estudiaremos a dos escritoras que escogieron la literatura como dispositivo de recordación, analizaremos la recreación de la memoria colectiva de un pueblo a través de la ficción y cómo se relaciona con la memoria individual de las protagonistas en los cuentos de Assia Djebar, nacida en Argelia en 1936 y miembro de la Academia Francesa; y en la obra escrita de Ama Ata Aidoo, nacida en Ghana en 1942.

### La palabra rebelde

En su obra titulada *Lejos de Medina*, Djebar reclama el silencio de los historiadores del Islam que dejaron a las mujeres en el olvido<sup>1</sup>. Esta antología se sitúa en el siglo VII en la península arábiga y en los territorios africanos donde se expandió esta religión. Djebar se basó en la lectura de dos historiadores del Islam, Ibn Hisham Ibn Sa'd y Tabari para escribir dicha obra. Normalmente, la historia oficial que conocemos es escrita y controlada por unos cuantos: aquellos que detentan el poder eligen qué ha de recordarse y cómo. La historia es uno de los factores que moldean la identidad de un pueblo pues dota a las personas de elementos que los unen, que les otorgan el conocimiento de sus orígenes y refuerzan un sentimiento de pertenencia a un grupo determinado. Djebar se vale del poder de la ficción con el fin de mostrar que hay un posible pasado que ha sido deliberadamente ignorado, específicamente en lo que concierne a la participación de las mujeres en el desarrollo de la sociedad.

La relación entre poder y narración es ilustrada en el relato titulado “La cantante de sátiras”, en el cual se cuenta la historia de una poetisa que gozaba de fama y prestigio gracias a su ingenio y al carácter irónico de sus versos. Esta mujer empleaba diestramente su talento para satirizar a Mohammed incluso mientras el Islam se expandía y muchas personas eran obligadas a convertirse a dicha religión. Esta creadora de sátiras adquirió una fuerza inigualable entre los suyos, era el alma de la resistencia. Cuando se encontró con el jefe de la tribu Beni Kinda, Mohadjir, quien estaba expandiendo los territorios del Islam, fue castigada por sus sátiras contra el Profeta: le quitaron los dientes, le cortaron las manos. La poetisa vuelta mártir, desposeída de su poder y ultrajada, se convierte en símbolo de la resistencia, “estatua de la revuelta muda” (Djebar, *Loin de Médine*, 124). La poetisa, a través de la palabra, tenía la capacidad de influir en otros de un modo que resultara negativo para los intereses de Mohadjir; ser una amenaza resultó ser razón suficiente para ser brutalmente acallada.

Asimismo, en este texto hay dos niveles de narración rememorativa, el de lo particular y el de lo general: el relato sobre la poetisa y el breve recuento que se hace de un episodio de la historia de la expansión del Islam en África. En este aspecto del relato se establece una relación entre la memoria individual y la memoria colectiva: se rememora la historia de un individuo que se inscribe en la historia de un pueblo. Maurice Halbwachs en *Los marcos sociales de la memoria* explica que para que un grupo social recuerde en conjunto, sus integrantes se sirven de palabras e ideas específicas que comparten: “los hombres que viven en sociedad utilizan palabras cuyo sentido solamente ellos comprenden: allí reside la condición de todo pensamiento colectivo” (Halbwachs, 2004: 324). Assia Djebar usa las palabras, nombres de lugares y fechas específicas que se comparten en un grupo social en particular, en este caso el de los musulmanes, para contextualizar un texto de ficción. El inicio y el final del relato son los momentos clave para llevar a cabo este proceso: el primero sirve para situar la historia espacialmente “En esta fortaleza de Beni Kinda, además de la hija de No’man, la repudiada, había otra famosa mujer: una poetisa. Tabari no ha otorgado su nombre” (Djebar, 1991: 120); mientras que el cierre la sitúa temporalmente “Casi toda la península árabe ha vuelto al Islam. El 12o año de la Hégira no ha terminado” (Djebar, 2991: 125). Gracias a estas simples oraciones obtenemos la información que nos permite situar históricamente los eventos y podemos suponer la época y la región en la que se desarrollan: la tribu Beni Kinda se encontraba en la parte sur de la península arábiga, probablemente en lo que actualmente conocemos como Yemen y, además, el año 12 de la Hégira corresponde al siglo XIX. Estos datos, que pertenecen estrictamente al mundo extradiagético, le sirven a la voz narrativa para establecer un

vínculo significativo con el mundo diegético. Así, el lector puede ligar la historia de la cantante de sátiras a un contexto histórico específico.

A lo largo del texto, la autora da un poco más de información sobre el espacio y el tiempo de la acción y también sobre el desarrollo de la situación social y política de la tribu: “Antes de la partida de los jefes de los Beni Kinda a Medina, antes de su islamización, la poetisa había creado numerosas diatribas poéticas contra Mohammed en persona” (Djebar, 1991: 120), “Cuando una parte de los Beni Kinda se islamizó, ella no interrumpió su obra oral, que volaba por todo Yemen y Hadramaout” (Djebar, 1991: 121), “Quizá lamentó la muerte de Mohammed porque tendría que cambiar de blanco” (Djebar, 1991: 122). Con estas tres frases podemos notar la evolución de los hechos antes, durante y después de la islamización de los Beni Kinda, siempre de la mano de las acciones y actitudes de la poetisa. Como podemos ver, hay una estrecha relación entre el recuerdo de la poetisa y el recuerdo de lo colectivo, no sólo en cuanto al contenido, sino también en aspectos textuales: los hechos están referidos siempre de manera paralela, tribu y poetisa, comunidad e individuo: se trata del relato de un personaje que se inscribe en una historia mayor a él, pues se ha vuelto el portavoz de la comunidad a la que pertenece.

Sin embargo, aunque las tensiones entre la memoria individual y la colectiva sean una parte muy importante del texto, no son los únicos binomios que se confrontan. Gracias a estos breves fragmentos podemos introducir otra de las problemáticas que se muestran en este texto: el de la relación entre la memoria colectiva y la memoria histórica. Wertsch y Roediger, en *Memoria colectiva: fundamentos conceptuales y acercamientos teóricos*, hacen una distinción entre la historia y la memoria al decir que el objetivo de la historia es el de descubrir los hechos del pasado mientras que el de la memoria apunta a la comprensión de la identidad. Siguiendo esta línea de pensamiento, no es de extrañar que la historia oficial se valga de elementos que forman parte de la memoria colectiva según los intereses de quien la escribe.

Para entender mejor esta relación, debemos remitirnos al plan literario de Assia Djebar, quien problematiza diversos aspectos propios de la condición de la mujer musulmana en relación con su entorno y con el pasado del mismo. En su texto titulado “Entre palabra y escritura” habla del papel que tiene la mujer como receptáculo de la “Palabra plural”, establecido a partir del orden familiar y religioso. En este sentido, la mujer funge como un medio de transmisión de la memoria de los suyos, recibe conocimientos antiguos y los transmite. No tiene permitido crear por sí misma. La escritura se sitúa fuera de su alcance, debido a que escribir constituye una acción peligrosa que dota al individuo de una aguda consciencia de sí mismo y, en consecuencia, le puede servir para liberarse de la alienación<sup>2</sup>. La escritura es, potencialmente, muestra de resistencia. Actuar de un modo distinto constituiría

una afrenta imperdonable, una rebeldía inaudita. Djebar asumió una responsabilidad hacia las mujeres musulmanas que no tenían voz y que no eran recordadas; en el texto mencionado afirma que “la escritura literaria [...] puede tratar de ser un regreso a la palabra tradicional como palabra plural (a la palabra de otras mujeres), pero también a la palabra perdida, o más bien, al sonido de la palabra perdida” (Djebar, 1990: 70). Aquí podemos reconocer, por un lado, a la literatura como un acto que apunta a la colectividad y, por otro, el reconocimiento de lo inalcanzable que puede resultar el pasado.

### La experiencia dividida: modernidad y tradición

En la obra escrita por Ama Ata Aidoo titulada *No hay dulzura aquí y otros relatos*, publicada en 1969, se conjugan elementos del pasado y del presente que muestran las tensiones entre la tradición y la modernidad en la África post-colonial, específicamente en Ghana<sup>3</sup>. Cabe mencionar que en los cuentos de esta autora la modernidad es mostrada como una especie de infección que aleja a los personajes de su identidad para buscar copiar modos, deseos banales y gestos superficiales de Occidente, quien ejerce una atracción casi irresistible ante la cual muchos se dejan llevar sin oponer resistencia. En una entrevista con Veena Sharma expresó que

*Tenemos nuestra independencia, nuestra libertad, pero no estamos reafirmandonos de manera significativa en los términos de un mundo moderno [...] a las jóvenes ghanesas nadie les dice que no pueden usar pantalón, nadie les dice que no pueden usar teléfonos celulares, pero ¿qué están haciendo con ello? [...] Éstos no son símbolos, no son verdadero poder, lo que necesitan hacer es reconocer el poder que les ha sido otorgado por nuestra tradición y traducirlo en términos de la modernidad (Sharma, 2011: 123).*

Sin embargo, Aidoo también puede mostrar un panorama más amable, el de la unión posible entre modernidad y tradición. Conocedora de la importancia de la tradición oral, se erige como una defensora de su palabra y, con una visión diferente a la de Djebar, también muestra su postura con respecto a la escritura: “No podemos asumir que toda la literatura deba ser escrita. No debemos ser tan condescendientes con la literatura oral [...] No siempre tenemos que escribir para lectores, podemos escribir para los oyentes” (Aidoo, 1995:141). Como podemos ver, para esta autora la tradición literaria de su pueblo tiene un gran peso y está presente en su quehacer literario, aspecto que, además, es reconocible en la fluidez de su prosa.

En el cuento titulado “Todo cuenta” dicha tensión se manifiesta a partir de la visión de una mujer que, tras haber estudiado varios años en el extranjero, regresa

a su tierra natal para encontrarla completamente cambiada. Los habitantes del país natal de Sissi, la protagonista, han adoptado usos que buscan imitar los modos de los blancos, representantes de la civilización y la modernidad. Por ejemplo, las mujeres usan pelucas para ocultar sus cabellos naturalmente chinos, ocultando uno de los rasgos distintivos de su pueblo. Sissi estaba ya familiarizada con el uso de pelucas entre mujeres negras, pero no al grado de exageración que presencié en su tierra natal. ¿Por qué le resulta tan abrumador que todas las mujeres sigan esta moda? Al reflexionar sobre las formas de fabricar pelucas con cabello natural, la protagonista recuerda que los Nazis solían hacer jabón con humanos. Esta macabra referencia nos remite a la idea de un pueblo que ha dominado a otro, tal como los blancos esclavizaron a los negros durante siglos. Irónicamente, en el caso de los últimos, la modernidad ha traído nuevas formas de dominio sutil y no violento que se manifiesta en la adopción de nuevos hábitos, en el uso del lenguaje, en los productos que se compran, en los estereotipos que se busca imitar. Para Sissi constatar este cambio genera un choque entre sus recuerdos de su pueblo, la colectividad de la que ella se sentía parte, y la realidad del presente. La ruptura entre ella y la gente con la que solía compartir los mismos referentes es impactante: “¿Cómo podría decirles que los autos y refrigeradores son cuerdas con las cuales nos estamos ahorcando?”. (Aidoo, 1991: 6) A pesar de la lucha interna de la protagonista, el tono del cuento se mantiene irónico: “Más tarde estaría agradecida de que las mujeres negras no habían aprendido aún a desmayarse en momentos de extrema agitación” (Aidoo, 1995: 5).

En este texto podemos ver en escena uno de los binomios de los que habla Paul Ricoeur en *La memoria, la historia, el olvido*: la reflexividad y la mundanidad de la memoria. Ya que la narración en los cuentos de Aidoo se focaliza en la protagonista, la percepción de la voz narrativa es privilegiada y las experiencias que relata están filtradas por su subjetividad. En esta experiencia personal podemos reconocer la reflexividad de la memoria, que se plantea como una memoria corporal y personal. Sin embargo, esto no impide que también haya una estrecha relación con elementos del entorno que rodea al sujeto. De modo que el individuo recuerda sus experiencias en relación con la sociedad en la que vive, con su evolución y en constante diálogo con el pasado. Su reacción ante dicho desarrollo puede tomar distintos matices. A Sissi le resulta sumamente difícil aceptar el paulatino paso a una idea vacía de modernidad en detrimento de viejas usanzas, evolución incomprensible para ella. Partiendo de la idea de que reconstruimos el pasado en función de las necesidades del presente, cuando una sociedad se encamina hacia la modernidad sucede que, para darle paso, algunos elementos del pasado se van dejando de lado de manera paulatina y casi imperceptible. Ama Ata Aidoo no busca recuperar un pasado en vías de desaparecer, sino tratar de entender el proceso y evidenciarlo.

### La herencia literaria: hacia nuevos panoramas

Ambos textos convergen en un elemento de suma importancia: el uso de la memoria voluntaria. Las dos autoras parten de una necesidad definida: la de rememorar y dejar una impresión nítida de esos recuerdos, Assia Djebar con una profunda conciencia social e histórica y un proyecto literario bien definido y Ama Ata Aidoo con un estilo fluido que incluye formas de rememorar y olvidar individuales y colectivas que quedan mezcladas en una crítica aguda de su pueblo. Estas obras muestran formas de la memoria desde un lugar peculiar y no muy explorado: el de la mujer africana que, además de tener el don de la palabra, tiene acceso a la potencia de la escritura. Esto les permite tener un control no sólo sobre la conciencia de sí mismas y su origen, sino también sobre el testimonio que dejan en sus obras para la posteridad. Por su parte, la dimensión colectiva de estas obras tiene dos direcciones, una desde los hechos hacia las autoras, fungiendo como inspiración, y la otra desde los textos hacia sus posibles lectores. El objetivo está en estos últimos, pues como lo expresó Aidoo en una entrevista “podemos hacer lo que queramos como escritoras, pero si la gente no nos lee y no habla sobre nuestro trabajo, nuestros libros no valen mucho porque es la interacción la que completa el trabajo” (Emenyonu, 2013: 162). En este sentido, podemos oponer los conceptos de “potencia” y “poder”<sup>4</sup>: la escritura tiene una fuerza latente que sólo será aprovechada al entablar un diálogo con sus lectores y provocar algo en ellos. Estas obras ponen de relieve una reflexión continua sobre el pasado que nos conforma además de mostrar que es posible hacerle frente, cuestionarlo e interpretarlo; demostrando así que existen otras posibilidades para los individuos minorizados en los relatos históricos. La importancia de leer este tipo de textos reside en que pueden impulsarnos a fijar la mirada en nuevos panoramas y constatar que hay otras posibilidades. Depende de nosotros, los lectores, aprovechar este conocimiento.

### Bibliografía

- Aidoo, A. A. 1995. *No Sweetness Here and Other Stories*. New York: The Feminist Press.
- Arendt, H. 2016. *La condición humana*. Ciudad de México: Paidós.
- Djebar, A. 1989. Entre parole et écriture. In : *Territoires de la mémoire : histoires identités cultures : des maghrébins et des belges parlent*. Bruxelles : Ministère de la Communauté française en Belgique.
- Djebar, A. 1991 *Loin de Médine*. Paris : Albin Michel.
- Elsayed, H. 2013. “Silence and Historical Tradition in Assia Djebar’s *Loin de Médine*” *Research in African Literatures*. Vol. 44, No. 1, p. 91-105.
- Emenyonu, E. et al.(eds.) 2013. *ALT 31 Writing Africa in the Short Story: African Literature Today*. New York: Boydell & Brewer.
- Gunne, S. 2012. “Mind the Gap: An Interview with Neil Lazarus”. *Postcolonial Text*, Vol 7, No 3, p. 1-15.

- Halwachs, M. 2004. *Los marcos sociales de la memoria*. Venezuela: Anthropos.
- Ricœur, P. 2003. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta.
- Ricœur, P.. 1985. *Temps et récit. Tomme III*. Paris : Éditions du Seuil.
- Sharma, V. y Aidoo, A. 2011. "A Conversation with Ama Ata Aidoo". *India International Centre Quarterly*, 38(1), p.116-123.
- Wertsch, J. Roediger, H. 2008. "Collective memory: Conceptual foundations and theoretical approaches" *Memory*,16:3, p. 318-326.

## Notas

1. Hanan Elsayed explica más profundamente esta noción en su artículo titulado "Silence and Historical Tradition in Assia Djebar's *Loïn de Médine*".
2. La identidad narrativa, tal como lo explica Paul Ricœur, es la capacidad que puede adquirir el sujeto para narrarse a sí mismo y así asir su vida a través del relato y reforzar su sentido de identidad. Es por esto que el paso de fungir como transmisora del relato a creadora del mismo es sumamente significativo; pues acceder a la fuerza de la narración nos permite afianzar nuestra individualidad.
3. La independencia de Ghana en 1957 fue un proceso que desembocó en lo que Neil Lazarus llama "the mourning after": la decepción después de las expectativas de la independencia. Este fenómeno se dio en varios países africanos con la instauración de dictaduras, por ejemplo. La antología de Ata Aidoo da testimonio de una parte de este periodo.
4. Entendemos la "potencia" como una capacidad propia de alguien o algo que puede desembocar en múltiples resultados; mientras que el "poder", siguiendo el pensamiento de Hannah Arendt, existe en la realidad y donde "los actos se usan [...] para establecer relaciones y crear nuevas realidades" (Arendt, 2016: 224), con lo cual se diferencia de lo meramente posible para entrar en el plano de lo factual.



ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## Trajectoire de la production littéraire des écrivaines mexicaines : voix et écriture féminines

**Alexandra Marti**

Universidad de Alicante, Espagne  
alexandra.marti@ua.es

Reçu le 24-04-2019 / Évalué le 20-06-2019 / Accepté le 28-07-2019

### Résumé

La recherche suivante s'inscrit dans le domaine littéraire hispano-américain et plus précisément celui de la littérature mexicaine écrite par des femmes. Ce sont principalement les travaux des critiques littéraires qui ont permis de replacer l'évolution de la littérature féminine dans son contexte historique et de redécouvrir des écrivaines talentueuses trop souvent oubliées et exclues des canons littéraires. Cet article retrace la trajectoire de la littérature de femmes écrivaines au Mexique. Il présente les caractéristiques récurrentes d'une écriture féminine qui recherche de nouveaux espaces d'énonciation afin de transgresser les valeurs traditionnalistes et de créer un contre-discours qui questionne les paramètres établis par le patriarcat.

**Mots-clés** : écrivaines mexicaines, écriture féminine, Rosario Castellanos, Elena Poniatowska

### Trayectoria de la producción literaria de escritoras mexicanas: voz y escritura femeninas

### Resumen

El siguiente trabajo de investigación se inscribe dentro del campo literario hispanoamericano y, más específicamente, el de la literatura mexicana escrita por mujeres. Son principalmente los trabajos de los críticos literarios los que han permitido ubicar la evolución de la literatura femenina en su contexto histórico y redescubrir escritoras talentosas muy a menudo olvidadas y excluidas de los cánones literarios. Este artículo traza la trayectoria de la literatura de mujeres escritoras en México. Presenta las características recurrentes de una escritura femenina que busca nuevos espacios de enunciación para transgredir los valores tradicionalistas y crear un contra-discurso que cuestiona los parámetros establecidos por el patriarcado.

**Palabras clave**: escritoras mexicanas, escritura femenina, Rosario Castellanos, Elena Poniatowska

## History of literary production of Mexican writers: women's voice and writing

### Abstract

The following research falls within the Hispano-American literary field and more specifically Mexican literature written by women. It is mainly the work of literary critics that has allowed the evolution of women's literature to be resituated within its historical context and to rediscover talented women writers, too often forgotten and excluded from the literary canons. This article retraces the path of women literary writers in Mexico. It presents the recurring characteristics of feminine writing, which seeks new spaces of enunciation in order to transgress conservative values and to build a counter-discourse that questions the parameters established by patriarchy.

**Keywords:** Mexican writers, women's writing, Rosario Castellanos, Elena Poniatowska

### Introduction

Depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle jusqu'à la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, en Amérique Latine, la production des femmes a été reléguée au second rang du champ littéraire. Outre le fait que durant cette période ont été publiées beaucoup moins d'œuvres d'écrivaines que d'écrivains, la critique littéraire a de plus refusé de considérer comme objet d'étude les quelques créations de femmes qui s'exposaient à la lumière publique. Seul l'espace de la poésie était ouvert aux femmes, en revanche l'histoire de la littérature et le roman restèrent un territoire à accès restreint. Pour quelles raisons ? Car nos sociétés, au sens large du terme, sont strictement patriarcales : le social, le collectif renvoient au sexe masculin alors que l'intime, l'individuel renvoient au sexe féminin. Cette différence se retrouve aussi dans l'histoire de la littérature. Dans le roman, l'homme est construit et représenté comme personnage principal, comme sujet littéraire par excellence. La dame, quant à elle, est objet de désir, elle n'est pas sujet de ces processus littéraires car traditionnellement le personnage féminin a été présenté du point de vue masculin. La « plume » de l'homme a ainsi créé l'image de la femme à travers des stéréotypes, des clichés hérités de la culture telle qu'elle avait été transmise. Pour éradiquer cette fausse image, les femmes vont commencer à penser à leur condition de « sujet marginal » dans la littérature, elles vont alors commencer à théoriser. Dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, vers la fin de la décennie des années 20, apparaissent des narratrices mexicaines dont les voix critiques remettent en question le discours féminin au moyen d'un discours féministe. Malheureusement, peu de recherches ont été faites sur elles et beaucoup de ces publications ne sont pas accessibles.

À la fin des années 50 surgit une production littéraire féminine de grande qualité jusqu'en 1980, décennie durant laquelle on commence à parler du *boom* féminin. Les écrivaines mexicaines de cette époque, à différents degrés et même sans en avoir conscience, représentent déjà le discours féminin et féministe en littérature, puisque leur production insiste sur la reconnaissance du statut de la femme dans une perspective historique. Il conviendrait alors de s'interroger sur la trajectoire féministe des siècles derniers qui a tant influencé les écrivaines contemporaines. Comment écrivent ces femmes et qu'est-ce qui leur a permis d'accéder à un espace intellectuel jusqu'alors dénié ?

### 1. Itinéraire de la littérature féminine mexicaine

La littérature produite par les femmes suscite depuis plusieurs années maintes interrogations et critiques qui s'intéressent non seulement à l'auteur du texte mais aussi au texte lui-même et à l'acte de création, révélant ainsi l'immense territoire qu'occupe la littérature des femmes depuis ses « débuts officiels ». Un rapide regard sur l'histoire spécifique des femmes latino-américaines, mexicaines en l'occurrence, et sur leur manière d'écrire nous permettra d'observer la trajectoire féministe des siècles derniers qui a tant influencé les écrivaines contemporaines.

Sans aucun doute, le début de la trajectoire féministe latino-américaine trouve son origine au XVII<sup>e</sup> siècle avec Sor Juana Inés de la Cruz. Comme l'explique Jean-Michel Wissmer (2000), elle fut baptisée à son époque le « phénix américain des beaux-esprits » voire la « dixième muse » dont l'œuvre est aujourd'hui considérée comme un joyau des lettres latino-américaines. Néanmoins, la reconnaissance actuelle de Sor Juana ne doit pas éclipser ce qu'elle a enduré. En effet, son œuvre, contenant de nombreuses plaidoiries en faveur des femmes et des minorités, fut mal accueillie par les autorités religieuses mexicaines qui n'appréciaient guère la présence d'une femme contestataire dans leurs rangs. À cette époque, comme le souligne Jean Franco (1994), l'Église était régie par des règles institutionnelles strictes.

Vouée au silence, la femme a donc été assujettie à l'homme, considérée comme un objet soumis à la dépendance du sujet masculin et l'histoire de la littérature le prouve. L'appropriation du langage, de la « *palabra* » par les femmes dans la littérature s'avèrera très difficile. C'est la raison pour laquelle les premières représentantes féminines de ce domaine consacrèrent la plus grande partie de leur travail littéraire à la poésie. Il y a en cela, comme le souligne Priscilla Gac-Artigas (2002), des raisons d'ordre social : dans la culture occidentale des sociétés patriarcales la poésie, la musique, les arts, de même que la famille, les enfants, la cuisine,

faisaient partie intégrante de la sphère féminine et par conséquent, la femme n'avait pas à lutter pour s'approprier la poésie. Quelques-unes l'utilisaient alors, comme arme, pour revendiquer leurs droits. Il existe aussi des raisons d'ordre pratique : la femme ne disposait pas de temps, ni de tranquillité pour se consacrer à l'écriture. Sor Juana a compris d'ailleurs très rapidement le potentiel que lui offrait la poésie comme genre littéraire succinct et rigoureux, personnel et proche des sens, véritable exutoire qui lui permettait d'exprimer ses sentiments de femme et sa volonté de s'affirmer dans un univers où l'homme était le centre et dont il détenait le pouvoir.

Après avoir brièvement présenté l'œuvre de Sor Juana Inés de la Cruz comme ayant ouvert la première brèche au « féminisme latino-américain », intéressons nous à présent, aux écrivaines contemporaines qui ont, d'une certaine manière, relayé le travail littéraire de Sor Juana Inés de la Cruz.

Parmi les auteurs féminins nés à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle et qui publient entre 1910 et 1940, nous trouvons María Enriqueta Camarillo, Nellie Campobello, Ana Mairena/Asunción Izquierdo Albiñana. Consuelo Meza Márquez<sup>1</sup> (2000) souligne que dans leurs romans, apparaissent des protagonistes initiant des actes d'indépendance au moyen de leur travail, des femmes se refusant à la sexualité, au mariage et à la maternité. Toutefois, elles sont finalement soumises et cloîtrées dans leur foyer.

Selon Aralia López González<sup>2</sup> (1985), il n'est possible de parler de la production littéraire féminine au Mexique qu'à partir de 1950. Nous entendons par là la production romanesque constante de diverses écrivaines, qui cependant ne parviennent pas à se démarquer du récit masculin, à de rares exceptions, telle Rosario Castellanos. Sa production littéraire marque donc la rupture avec le passé, et c'est à partir de ce moment-là que la critique littéraire féminine au Mexique va commencer à construire son champ d'étude. Rosario Castellanos écrit pour les femmes en désacralisant les stéréotypes féminins de la classe moyenne mexicaine pour en finir avec une organisation sociale hiérarchisée fondée sur une supposée condition d'inégalité naturelle entre les sexes qui privilégie l'homme. Les principales écrivaines de cette époque, nées entre 1910 et 1920, et qui commencent à publier entre 1950 et 1960 sont bien sûr Rosario Castellanos, Josefina Vicens et aussi Elena Garro. Elles sont des référents très importants pour mieux saisir le processus narratif du Mexique contemporain. Ces écrivaines font partie des romancières qui, dans les années 50, ont donné une nouvelle orientation à l'écriture mexicaine. C'est à ce moment-là qu'apparaissent *Los recuerdos del porvenir* d'Elena Garro (1963), *Balún Canán* (1951) de Rosario Castellanos, *El libro vacío* (1958) de Josefina Vicens ; œuvres qui vont consolider la modernité créative mexicaine.

Elena Garro se détache du cycle de la Révolution en privilégiant une approche symbolique du discours historique. Elle décompose le réalisme en ayant recours à une prose lyrique. Dans *Balún Canán* de Rosario Castellanos, le traitement poétique, affectif et intime du thème de l'indigénisme s'éloigne beaucoup de celui de ses homologues masculins. Elle réussit à neutraliser le discours littéraire discriminatoire autour de l'indien, réitérés dans la prose narrative des décennies antérieures. Elle révèle l'indien en tant qu'individu, qui n'est plus un symbole de l'exotisme mais un sujet à part entière qui réagit à toutes les complexités des relations humaines. Au fil des pages, ses arguments littéraires deviennent universels. Dans ce sens, Elena Garro ainsi que Rosario Castellanos s'approprièrent ce qui allait devenir finalement la priorité des nécessités créatives (Llarena, 1997).

En ce qui concerne les auteures nées dans les années 30 et 50 qui publient entre 1970 et 1990, nous trouvons les romans écrits par Elena Poniatowska, María Luisa Mendoza, María Luisa Puga, Ángeles Mastretta et Laura Esquivel. Toutes ces écrivaines prônent l'égalité des sexes. Elles cherchent à fonder et à faire connaître le statut des femmes comme êtres humains libres et responsables. C'est alors que la femme authentique prend son envol. Elle aspire à sa liberté et à son indépendance après tant d'injustices et d'exploitation sous la domination masculine.

C'est ainsi qu'à partir des années 80, la présence de la femme hispano-américaine dans l'univers littéraire cesse d'être à peine perceptible pour devenir un phénomène littéraire commercial appelé « le *boom* féminin », mouvement qui a permis la publication massive de la littérature des femmes latino-américaines et la création d'une machine publicitaire et éditoriale. Elles gagnent alors une place dans ce monde complexe, non par le fait d'être femme mais par celui d'avoir une production créative de qualité qui remanie d'une part, les canons des maisons éditoriales pour faire irruption sur le marché, et d'autre part, les canons de lecture pour conquérir un public avide de lire leurs écrits.

## 2. La voix féminine dans le récit

Il est important de parcourir brièvement l'œuvre de Rosario Castellanos qui est, d'une certaine manière, la voix subversive féminine dans le champ de la littérature mexicaine, champ dominé auparavant par une littérature d'auteurs masculins. Dans son œuvre, elle interroge la tradition misogyne de la pensée classique occidentale qui considère la femme comme un être inférieur par nature, incapable de penser, et par conséquent incapable de participer à la production culturelle d'une nation. C'est la première écrivaine mexicaine qui exprime par sa conscience féministe des inquiétudes sur les conditions de marginalité, de subordination, de discrimination

des femmes. *Sobre cultura femenina*, publiée en 1950, est le titre de sa thèse présentée à la Faculté de Philosophie et de Lettres de l'Université Nationale Autonome du Mexique, œuvre qui, d'après Elena Poniatowska, représente le point de départ du mouvement féminin au Mexique.

Castellanos soutient que la culture a été créée exclusivement par des hommes, conçue dans des mentalités masculines. Elle récuse la prétendue incapacité de la femme à l'exercice de la culture. Elle n'attribue pas non plus la prédominance masculine à une supériorité intellectuelle, mais au manque d'un espace de transcendance que les femmes trouvent plutôt dans la maternité. C'est pourquoi Castellanos conclut que la faible participation de la femme à la vie culturelle n'est pas due à de supposées carences intellectuelles, mais à son manque d'intérêt, puisque la maternité serait un espace de dépassement plus important que celui de la culture. De nos jours, cet argument ne convainc plus personne bien sûr, mais face au poids du phallogentrisme de cette époque, les critiques de Castellanos à ce propos sont remarquables.

L'importance de ce texte, qu'Aralia López González (1994) désigne comme « symptomatique », est qu'il met en évidence la nécessité pour les femmes de s'engager dans un travail littéraire pour exprimer la féminité comme une fin en soi, comme un phénomène d'identité sociale et d'enjeu existentiel différent de celui des hommes. Ce texte, généralement peu lu, marque un tournant entre le « discours du féminin » de la femme pensée par les hommes et le « discours féminin » de la femme pensée par les femmes. Selon Castellanos (1950), les femmes qui veulent écrire ou produire de la culture doivent chercher et découvrir, au plus profond de leur être, un discours propre, authentique, qui les définit elles-mêmes. Pour cela, elles doivent s'éloigner des canons masculins et projeter dans leur texte une image authentique, pour pouvoir s'exprimer selon ce qu'aujourd'hui nous appellerions « Sujet pensant » et agir en tant que « Sujet culturel ». Castellanos met ici en avant le fait que la tradition méconnaît ou falsifie le fond de l'expérience des femmes. Les images que les hommes leur attribuent ne les révèlent pas et de manière implicite, elle incite les femmes à créer de nouvelles images d'elles-mêmes, en se délestant de celles inventées par les hommes. Tout ceci dans le but de représenter et d'expliquer d'un point de vue strictement féminin, la féminité comme phénomène social et individuel. La femme qui écrit doit donc plonger dans son expérience personnelle en s'éloignant des modèles conventionnels, pour trouver l'authenticité de son identité à partir de son corps et de sa conscience.

Dans un de ses essais, « La mujer y su imagen » (1973), Castellanos, ayant conscience de la soumission de la femme, de son absence dans la production culturelle et de l'oppression du patriarcat, s'adresse aux femmes en les adjoignant à

rejeter les faux reflets que les faux miroirs leur offrent. Reconnaisant dans son œuvre l'influence de théoriciennes féministes comme Simone de Beauvoir et d'écrivaines comme Virginia Woolf, Rosario Castellanos déclare que la femme existe comme un mythe créé par l'homme. Le créateur du mythe ne voit pas en la femme une personne en chair et en os mais projette en elle toutes ses craintes, ses désirs, et son incompréhension totale de leur différence.

En reprenant l'idée de Virginia Woolf selon laquelle toute femme doit tuer la « fée du logis » qu'elle a en elle, (experte dans les arts de la maison, charmante, compréhensive dans le don total de soi, capable de se sacrifier pour tous, de vivre en fonction des autres et sans exprimer aucune pensée ou désir propre), Castellanos (1973) précise que celle-ci a l'obligation d'être pure et que c'est son bien le plus précieux. Cette pureté se référant à l'innocence ou à la virginité met l'accent sur l'ignorance qu'a la femme de son propre corps et de son fonctionnement. La femme « découvre » son corps et ses fonctions par l'intermédiaire de son mari et ne se transcende en tant que personne que dans la maternité. C'est la raison pour laquelle, elle doit tout à l'enfant qu'elle porte.

Castellanos souligne que la femme qui a du caractère parviendra à rompre les modèles que la société lui impose dans la recherche d'une image authentique. Dans son œuvre littéraire, elle retire un à un les voiles qui ont obscurci ces miroirs, et elle invite les femmes à inventer un nouveau regard, lumineux, plein de joie, épanoui. Son roman *Oficio de tinieblas* (1966) montre le rôle que joue une femme, Catalina, comme agent transgresseur du discours officiel dans un conflit de classe et de pouvoir. Cette œuvre traduit l'effort pour déchiffrer le caractère et le comportement des indiens *chamulas* au Chiapas. Dans sa fiction, Castellanos cherche l'Autre mexicain, écoute la voix de « l'autre ». Catalina est l'exemple de la voix de la femme qui s'articule à partir d'un fort sentiment d'injustice : elle souffre car elle sait au fond d'elle-même que sa véritable identité est ignorée. Sa volonté de dépasser sa condition d'opprimée se fait omniprésente. Sa voix acquiert de l'autorité grâce à une alliance avec les gens qui l'entourent et avec la tradition orale de la communauté *chamula*. En ce sens, *Oficio de tinieblas* ouvre des espaces d'énonciation dans ce nouveau contexte où la voix d'une femme marginale revendique l'identité perdue de son passé. C'est en sondant les relations de pouvoir que l'œuvre de Castellanos marque l'écriture féminine en Amérique Latine par un lien entre les ethnies, et ébranle le système élitiste des relations sociales du Mexique post-colonial.

Si le mobile qui a conduit Castellanos à écrire consistait à comprendre les mécanismes du pouvoir entre les puissants et les dominés, l'œuvre d'une autre écrivaine mexicaine, Elena Poniatowska, transcrit la voix des victimes de la

violence, de la faim, de la désespérance. Il s'agit là d'une approche des marginaux, des défavorisés. En effet, son œuvre est construite avec la voix des victimes de la persécution, de la famine, du désespoir et représente en cela, une réflexion sur cette catégorie sociale. Les témoignages et les romans de Poniatowska sont un exemple du discours de l'identité féminine tel un cri de résistance et de transgression incarnant les voix réprimées et réduites au silence. Elle soutient que la pauvreté réelle de l'Amérique réside dans l'indifférence envers les pauvres et envers la violence. Elle suit le chemin de Castellanos dans son inquiétude pour ceux qui souffrent d'inégalité et d'injustice (Medeiros-Lichem, 2006 : 152).

Jesusa Palancares, la protagoniste du roman *Hasta no verte Jesús mio* (1975), représente « *las voces silenciadas* » du Mexique et c'est l'exemple même de la « femme opprimée », constamment exposée à la violence et à la pénurie. Son existence marginale est marquée par l'ignorance, le vice, l'abus et la pauvreté et elle est toujours en train de lutter héroïquement pour survivre. Son récit oral reproduit à la fois la réalité de la pauvreté et inverse le discours officiel de la Révolution mexicaine et ses promesses de bien-être social.

Dans la narration de Poniatowska, cette femme doublement marginalisée obtient une tribune pour parler. En racontant les faits historiques de la Révolution, elle fait écho à la profonde désillusion et à l'indignation de milliers de Mexicains qui luttèrent pour la liberté et le progrès, mais dont le sacrifice fut inutile puisqu'ils retournèrent à leur oppression initiale. En introduisant la voix des marginalisés, Poniatowska transgresse les barrières de la narration officielle culturelle et historique. La protagoniste de cette œuvre, Jesusa Palancares, est une femme marginale qui parvient à se poser comme un « *sujeto hablante* » dans une narration qui démystifie les idéaux de la révolution mexicaine et décrypte l'idéologie du subalterne dans le texte officiel. L'écriture de Poniatowska donne la parole à *l'Autre Mexicain*, obtenue à travers le dialogue qui s'instaure entre les proies de l'oppression ou de la pauvreté (Forgues, 2005 : 379).

### 3. L'écriture féminine

Autour de l'écriture des femmes, ont surgi d'innombrables questions pour alimenter un foyer d'analyse, d'étude et de discussion : relation entre le corps féminin et l'écriture, création et identité, transgression ou désacralisation des espaces. Elaine Showalter (2005) dans son étude du roman anglais du XIX<sup>e</sup> siècle distingue, d'un point de vue terminologique, trois appellations qui caractérisent l'écriture des femmes dans la littérature: premièrement, l'écriture « féminine » s'appuyant sur les schémas narratifs et les thèmes de la tradition des écrivains

masculins ; deuxièmement l'écriture « féministe » qui tend à contester ces schémas et revendique son droit à l'autonomie ; troisièmement l'écriture dite « de femme » qui impose et revendique sa propre identité du genre et se concentre sur l'auto-découverte.

À ces trois catégories, Priscilla Gac-Artigas (2002) en ajoute une quatrième : l'écriture littéraire qui émerge de l'idée d'écriture en tant qu'art proposé par Virginia Woolf et reprise en Amérique Latine entre autres par Rosario Castellanos. De cette dernière catégorie naîtrait la prochaine littérature féminine : une écriture qui se libère et se nourrit de la passion et du plaisir issus de la création. Ce genre d'écriture n'a pas sa seule origine dans le corps biologique, mais aussi dans ce que ce corps héberge : expériences personnelles, sensibilité, rêves, bagage ou héritage culturel, social, politique. Les écrivaines latino-américaines ne revendiquent pas seulement les espaces physiques où elles ont été confinées comme la famille ou la cuisine, elles les utilisent et les transforment. Elles revendiquent aussi leur ventre qui, dans la littérature écrite par les hommes avait seulement été représenté comme ventre d'amour pur et gestation de vie. Désormais, elles célèbrent son rôle érotique et sexuel. La femme s'empare de son corps, et de l'être-objet de la littérature elle passe à l'être-sujet de la narration. L'écriture devient ainsi un espace d'expression, de libération, d'accomplissement qui permet aux femmes d'accéder à une forme de dignité en laissant par écrit une trace de leur parole, de leur vécu, de leurs propres sentiments. Mais le discours des femmes, après une trop longue période de silence, porte les marques de l'ostracisme et se trouve donc inévitablement placé en opposition au discours hégémonique, des hommes.

Une écriture dite « féminine » renvoyant à toute production littéraire écrite par les femmes, offre donc délibérément, une écriture autre, différente des modèles majoritaires existants, écrits par les hommes. Selon Nelly Richard (1994), écrivaine chilienne ayant fait ses études à Paris, l'écriture féminine désigne un ensemble d'œuvres littéraires et une pluralité de voix appartenant au genre féminin et exprimant l'expérience féminine. C'est une écriture « rebelle » qui a un pouvoir contestataire analogue à celui d'autres groupes d'identité et dont les contenus se réfèrent fréquemment au corps, à la libido, au plaisir féminin et à tout ce qui a trait à l'hétérogénéité et à la multiplicité. En somme, une écriture féminine qui concilie, l'écriture et le corps féminin, « cassant » ainsi le discours majoritaire dans laquelle les fantasmes des hommes l'ont si longtemps enfermée.

L'écriture féminine permet également d'établir une relation de complicité entre l'écrivaine et ses lecteurs/lectrices, offrant de nouvelles dimensions de l'être-femme, en vue d'agrandir et d'aiguiser la conscience et la représentation du féminin. En définitive, ce sont les écrivaines qui invitent leurs lectrices/lecteurs

à découvrir de nouvelles esquisses de femmes, à contribuer à les recréer, à les reconstruire, à les mettre au monde (Meza Márquez, 2000 : 30) et c'est la raison pour laquelle l'écriture féminine a été considérée comme la philosophie des miroirs. Selon Lucía Guerra-Cunningham (1998), il est indubitable que dans la prose narrative contemporaine les écrivaines commencent à briser les clichés assignés par le patriarcat.

Sigrid Weigel (1986) s'est aussi intéressée à l'étude de l'écriture des femmes, et elle nous surprend par sa quasi totale coïncidence avec Rosario Castellanos puisqu'elle prône, rappelons-le, le rejet des fausses images créées par les hommes que les faux miroirs offrent aux femmes. Sigrid Weigel part du même principe et selon elle, pour trouver sa propre représentation, la femme doit libérer du miroir les images de femmes peintes par la main masculine. Plus précisément, elle doit détruire du miroir les projections masculines et tenter de recréer dans un langage propre ses désirs, ses rêves et ses fantaisies féminines. Elle ajoute à cette analyse la conceptualisation que demandait Castellanos en utilisant la notion de *mirada bizca* ou *mirada de reajo* du « *ya no pero todavía no* » comme caractéristique de la perspective féminine (une sorte de regard oblique qui permet de voir autrement et de découvrir l'autre en soi). C'est un regard se dirigeant simultanément vers deux voies : le regard fixé sur les relations sociales, produit d'une société patriarcale, et l'autre, regard émancipé, audacieux et sensible, avide de construire une autre manière d'être femme. Ce regard que Weigel nomme « *mirada bizca* » ne pourra être corrigé qu'à partir du moment où la femme qui vit et écrit aura choisi sa manière d'être : vivre selon le modèle de féminité fixé par les images masculines ou vivre en tant que femme qui lutte pour son autonomie.

C'est « *esa mirada bizca* » qui se trouve, comme le montre Consuelo Meza Márquez (2000), dans les utopies littéraires qui tentent de réconcilier le conflit entre le désir de se soumettre et la lutte pour l'autonomie. La soumission se traduit par la dépendance féminine faite de chemins connus et rassurants. Quant à l'autonomie, elle représente la rupture avec les vieux moules et recrée une autre conception de la féminité pour laquelle il n'existe pas de modèles. Cette situation est source d'angoisse car si l'on efface du miroir les images créées par les hommes, le miroir reste vide et, par conséquent, il faut le remplir avec de nouveaux concepts. La clé féministe se trouve là. Weigel (1986) termine son analyse sur une note positive en montrant l'évolution de l'écriture des femmes qui se libère progressivement du joug masculin pour atteindre la plénitude authentique de l'écriture féminine.

#### 4. La question de l'identité

Partant du constat que la femme a été assujettie à l'homme, qu'elle a été un objet qui a fonctionné sous la dépendance du sujet masculin, l'appropriation du langage, de la « *palabra* » lui permettra de modifier, de bannir l'image de la « femme-objet » présente dans la littérature. C'est ainsi que pour comprendre la littérature écrite par les femmes, Aralia López González (1994 : 18) distingue la femme pensée et parlée par les hommes qui constitue le discours « *de lo femenino* » et la femme pensée et parlée par les femmes elles-mêmes, qui constitue deux types de discours : « *el femenino y el feminista* ».

Traditionnellement, le discours « *de lo femenino* » insiste sur « *el eterno femenino* » élaboré par des représentations patriarcales qui, durant des siècles, ont toujours assujetti les femmes à leur rôle de mère au foyer consacrées exclusivement aux tâches ménagères, à la reproduction et à l'éducation des enfants. Ce cantonnement des femmes dans leur milieu familial a entraîné leur désocialisation et déshistorisation, les privant de leur condition d'êtres, en supprimant ou en dissimulant leur historicité. Pierre Bourdieu qualifie cette absence d'historicité des femmes comme un processus de *déshistorisation* : « *phénomène qui tente de nier tout processus historique influençant la condition féminine et qui s'appuie pour cela sur des invariants réels et historiques* » (Bourdieu, 1998 : 144).

Le discours féminin, « *discurso femenino* », quant à lui, offre la possibilité aux femmes de « philosopher », possibilité qui se renforcera avec l'émergence du discours féministe qualifié de contre discours ou contre-raison dans la marque référentielle du discours et de la raison patriarcale (López González, 1994 : 22). Le mouvement féministe se présente donc comme un phénomène révolutionnaire dans l'histoire de la pensée puisqu'il prétend réviser très largement tout ce qui s'est passé auparavant. La lutte féminine tend à remettre en cause l'autorité du supposé « canon masculin » afin de révéler l'authenticité de l'identité des femmes.

Dans la littérature, les écrivaines prétendent aussi rompre avec l'idéologie dominante pour réaffirmer l'identité féminine en mettant l'accent sur la recherche d'une telle identité. Pour ce faire, elles aspirent à délivrer la parole de la femme et à défier la vision aliénée et marginale de l'existence féminine. Grâce à ce processus littéraire, elles confirment la prise de conscience d'une identité propre hors du marquage masculin.

Voilà pourquoi la place prépondérante qu'occupera l'identité féminine dans la littérature du *boom* féminin indique le sérieux avec lequel les écrivaines ont examiné ce sujet. En effet, le thème de l'identité, mis en vogue par les colloques internationaux de femmes désireuses de changer leur destin, les ont amenées à mettre en valeur une voix qui, à travers des anecdotes personnelles, montrera au lecteur la manière dont la culture a construit sa représentation psychologique et

émotionnelle, son propre profil, comme personne à l'intérieur des structures d'un pays conservateur. Cette remise en question de la perspective traditionnelle de l'identité féminine se focalise sur l'exposé des valeurs traditionnelles attribuées à la féminité qui ont relégué la femme dans une position d'infériorité par rapport à l'homme. Le patriarcat a défini les valeurs incarnées par la femme. À partir de cette prise de conscience, les écrivaines établissent des standards pour la femme latino-américaine confirmant une identité essentiellement féminine : passivité, fragilité, ignorance, silence et soumission.

## Conclusion

Cette étude a permis d'observer l'évolution progressive de la littérature écrite par les femmes dans l'espace littéraire mexicain. Sor Juana Inés de la Cruz, dans la deuxième moitié du XVII<sup>e</sup> siècle, constitue déjà dans le monde des lettres l'épicentre d'une trajectoire littéraire féminine qui s'est vraiment consolidée quelques siècles plus tard avec Rosario Castellanos. Cette dernière arbore consciemment dans son écriture le féminisme. Dans les années 70 et 80 de nouvelles écrivaines apparaissent comme Elena Poniatowska, María Luisa Mendoza, Ángeles Mastretta, etc. À partir de leurs œuvres, le langage des femmes au Mexique a été formulé par des voix de résistance et par la remise en question des systèmes qui légitiment les situations d'injustice et d'oppression. À ce stade, la critique littéraire au Mexique consolidera son propre champ d'étude. Mais l'élaboration du discours des femmes après une trop longue période de silence s'oppose inévitablement au discours hégémonique des hommes. Ces derniers les ont « faites autres » et c'est lorsqu'elles décident de recourir à l'écriture, lorsqu'elles s'emparent de la parole, qu'il leur est enfin possible de s'inventer elles-mêmes, de se faire elles-mêmes.

Nous assistons alors à une prise de conscience féminine. En somme, à travers leur écriture les femmes ont assumé leur position de *sujeto pensante y parlante*, désormais participantes de la transformation des mécanismes de pouvoir. Le discours féministe en Amérique Latine a généré des changements radicaux de conception du *yo* et de la construction sociale de la femme, comme la délégitimation du discours du *Sujet Fondateur* et des grands récits, en réussissant ainsi à incorporer à l'autre face du miroir les multiples voix des marginalisés et de la *otredad*, des persécutés, élaborant avec eux une image *pluri-identitaire* de la femme, de la société et de la réalité latino-américaines (Forgues, 2005 : 385). Voilà pourquoi à partir des années 80, les femmes hispano-américaines deviennent omniprésentes dans l'univers littéraire jusqu'à provoquer un phénomène littéraire commercial appelé « le *boom* féminin ». Elles acquièrent ainsi l'appui nécessaire à leur reconnaissance internationale, grâce à un déploiement de presse, radio et télévision propre à construire dans l'imaginaire latino-américain l'image de la femme écrivaine.

## Bibliographie

- Bourdieu, P. 1998. *La domination masculine*. Paris : Seuil.
- Castellanos, R. 1950. *Sobre cultura femenina*. México: Ediciones de América.
- Castellanos, R. 1966. *Oficio de tinieblas*. México: Joaquín Moritz.
- Castellanos, R. 1973. *Mujer que sabe latín*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Forgues, R. 2005. *Escritura femenina y reivindicación de género en América latina*. Paris : Mare & Martin.
- Franco, J. 1994. *Las conspiradoras: la representación de la mujer en México*. México: Fondo de cultura económica.
- Gac-Artigas, P. 2002. *Reflexiones: ensayos sobre escritoras hispanoamericanas contemporáneas*. New Jersey: Nuevo Espacio.
- Guerra-Cunningham, L. 1998. Cercos culturales de la representación del Yo en la escritura de la mujer latinoamericana. In: *Actas del XII Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas 21-26 de agosto de 1995*. Birmingham: Estudios hispanoamericanos I, p. 275-282.
- Llarena, A. 1997. «Piedras de toque»: un panorama incompleto de la narrativa femenina en México. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, n° 611, p. 28-31.
- López González, A. 1985. *De la intimidad a la acción: la narrativa de escritoras latinoamericanas y su desarrollo*. México : Universidad autónoma metropolitana.
- López González, A. 1994. *Sin imágenes falsas, sin falsos espejos. Narradoras mexicanas del siglo XX*. México: El Colegio de México.
- Medeiros-Lichem, M-T. 2006. *La voz femenina en la narrativa latinoamericana: una relectura crítica*. Santiago: Cuarto Propio.
- Meza Márquez, C. 2000. *La utopía feminista. Quehacer literario de cuatro narradoras mexicanas contemporáneas*. México, Al texto ; Aguascalientes, México : Universidad Autónoma de Aguascalientes ; Colima: Universidad de Colima.
- Poniatowska, E. 1975. *Hasta no verte Jesús mío*. México: Era.
- Richard, N. 1994. « ¿Tiene sexo la escritura? ». *Debate Feminista: crítica y censure*. 9 (5), p. 127-139.
- Weigel, S. 1986. « La mirada bizca: sobre la historia de la escritura de las mujeres ». *Estética Feminista*, p. 69-98.
- Wissmer, J-M. 2000. *La religieuse mexicaine*. Genève : Metropolis.

## Notes

1. Consuelo Meza Márquez est professeur-chercheur au Département de Sociologie de l'Université Autonome d'Aguascalientes dans le Secteur Académique d'Études Culturelles. Productrice et directrice de plusieurs programmes de radio universitaire sur des thématiques féministes, elle a publié de nombreux articles concernant la problématique féminine.

2. Aralia López González est l'initiatrice de la critique littéraire féministe au Mexique, institutionnalisée en 1984 par un Atelier sur la Narrative Féminine Mexicaine dans le cadre du Programme Interdisciplinaire d'Études de la Femme du Collège de Mexico. Elle réalise une étude sur les narratrices mexicaines nées à partir de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, dont la production littéraire apparaît à partir de 1910 jusqu'en 1980. Elle place son analyse dans le champ de la critique littéraire comme art.



**Synergies Mexique n° 9 / 2019**



Image de femme  
en classe de français  
langue étrangère







## Une photographie conceptuelle en classe de français langue étrangère, ou une famille modèle qui fait parler d'elle ! (partie 2)

**Rebeca Navarro Bajar**

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

Reçu le 18-08-2019 / Évalué le 23-09-2019 / Accepté le 04-11-2019

### Résumé

Aborder en cours de langue l'image artistique contemporaine pour s'interroger sur ses sens et sa portée, c'est faire ressortir ses micro-récits, souvent critiques des discours dominants. Recourir à ces images peut également déboucher sur des activités de classe qui, tout en sollicitant aux apprenants de mobiliser différents contenus linguistiques de la langue cible, leur permettent d'intégrer divers objectifs communicatifs dans le cadre de projets significatifs. Cet article constitue la deuxième partie de celui paru dans le n° 8 de *Synergies Mexique* autour de la série-photo « *Life Once Removed* », de la photographe nord-américaine Suzanne Heintz. Dans cette suite, la réflexion sur les enjeux conceptuels de l'œuvre est approfondie et de nouvelles idées d'exploitation didactique du corpus visuel sont proposées à l'enseignant, faisant le point, notamment, sur les implications identitaires sous-jacentes à l'œuvre de Heintz.

**Mots-clés :** image artistique, art contemporain, identité

### Una fotografía conceptual en clase de francés lengua extranjera o ¡una familia modelo que da mucho de que hablar! (parte 2)

### Resumen

Abordar, en la clase de lengua, la imagen artística contemporánea para cuestionar sus sentidos y alcances, es sacar a relucir sus micro-narrativas, a menudo críticas de los discursos dominantes. Recurrir a estas imágenes puede asimismo desembocar en actividades de clase que, al tiempo que solicitan a los aprendientes la movilización de diferentes contenidos lingüísticos, les permiten integrar diversos objetivos comunicativos en proyectos relevantes. Este artículo constituye la segunda parte del publicado en *Synergies Mexique* n° 8 en torno a la serie fotográfica « *Life Once Removed* » de la fotógrafa estadounidense Suzanne Heintz. En esta continuación se profundiza la reflexión conceptual acerca de la obra y se ofrecen al docente nuevas propuestas didácticas para abordar el corpus visual, haciendo particular hincapié en las implicaciones relativas a la identidad subyacentes en la obra de Heintz.

**Palabras clave:** imagen artística, arte contemporáneo, identidad

## A conceptual photographer in the French foreign language class or a model family on everyone's lips! (part 2)

### Abstract

Addressing contemporary artistic image in a foreign language class in order to question its meanings and scopes, implies bringing to light its micro-narratives, which are often critical towards dominant discourse. Conjuring such images can lead to class activities that require learners to mobilize different linguistic content, as well as allow them to integrate diverse communicative objectives into relevant projects. This article constitutes a second part following the paper published on *Synergies Mexique* n° 8, revolving around American photographer Susan Heintz's photographic series « *Life Once Removed* ». This sequel provides a more in-depth conceptual reflection on the work of Heintz, and new didactic proposals to approach the visual corpus are offered to teachers, highlighting identity-related implications present in Heintz's work.

**Keywords:** artistic image, contemporary art, identity

### Introduction

Que nous baignons dans une culture de l'image n'est pas un fait nouveau. Médias et réseaux sociaux nourrissent un flux visuel continu où images informatives, publicitaires et de divertissement se succèdent à des rythmes délirants. Or, grand nombre de ces images est porteur de méta-narratives que tout citoyen avisé se devrait d'apprendre à reconnaître, comme le signale pertinemment Acaso (2016), dans un texte aux claires intentions didactiques : plutôt que de *consommer*, de manière irréfléchie, de telles images, l'auteure insiste sur l'importance de s'entraîner à les lire de manière critique. Il s'agit par là de dévoiler leurs « messages cachés », de faire ressortir les discours qu'elles sous-tendent, de cibler les comportements sociaux qu'elles cherchent à promouvoir (instauration de peurs irrationnelles, création de besoins fictifs, renforcement des stéréotypes, conduites de rejet face à l'altérité, etc.). Face à la surabondance de ce genre d'images, Acaso soulève aussi l'intérêt de se tourner vers une catégorie iconique différente, capable de générer des réponses de résistance, personnelle et sociale, à ces méta-narratives hégémoniques : il s'agit des images artistiques et des micro-récits qu'elles véhiculent, dont l'art contemporain offre de nombreux exemples, particulièrement incisifs.

Ces images autres agissent souvent comme *une critique des stéréotypes [où l'artiste] prétend remuer le couteau dans la plaie de la manière la plus catégorique possible* (Acaso, 2016 : 119)<sup>1</sup> pour décrier et contrecarrer le régime visuel en place, celui de la culture mass-médiatique dominante. Les images artistiques

sont des systèmes de représentation complexes où forme et contenu se fondent dans une unité essentielle ; ce sont des images riches en symboles et capables d'agiter puissamment l'esprit de leurs spectateurs. Comme le rappelle Fontcuberta (2017 : 53) en d'autres termes, à cette époque où l'on est tous consommateurs et producteurs compulsifs d'images, le mérite de l'artiste réside plus que jamais dans sa capacité à *doter l'image d'intention et de sens, à faire que l'image soit significative* ; il faut que l'auteur soit donc *capable d'exprimer un concept, [qu'il ait] quelque chose d'intéressant à dire*<sup>2</sup>.

Par ailleurs, le potentiel d'étonnement que renferment les images artistiques, les dépaysements cognitifs auxquels elles nous invitent, les défis d'interprétation qu'elles posent, ou encore, les réponses affectives qu'elles éveillent (souvent déconcertantes, elles peuvent déclencher un vaste éventail d'émotions allant du plaisir jusqu'au rejet), constituent autant de phénomènes qui ne peuvent être rendus explicites et pleinement intelligibles pour autrui que par le biais du langage. Dans un cours de langue où l'on cherche à engager les apprenants à réagir et à agir dans la langue cible, le recours à ce genre d'images décèle donc de nombreuses possibilités d'exploitation pédagogique.

L'intégration des arts visuels dans un cours de langue étrangère offre ainsi, aux enseignants et aux apprenants, de très riches opportunités pour s'interroger et discuter ensemble sur un grand nombre d'éléments impliqués et gravitant autour d'une œuvre d'art : cela peut concerner la prise en compte de son contexte d'émergence et de ses éventuels ressorts d'intentionnalité (qui l'a produite, pour quoi faire, pour qui) ; (re)connaître les codes culturels de représentation auxquels elle se réfère (que ce soit pour y rester fidèle ou pour les détourner ou les subvertir) ; soulever sa dimension narrative (s'il y a lieu), ou encore, cerner les répercussions que cette image a produit dans son (ou ses) horizon(s) de réception.

Cet article continue et complète le texte intitulé *Une photographe conceptuelle en classe de français langue étrangère, ou une famille modèle qui fait parler d'elle !* paru dans le précédent numéro de *Synergies Mexique* (Navarro, 2018) où la série « *Life Once Removed* », de la photographe américaine Suzanne Heintz (New-York, 1965) avait été présentée pour une première approche pédagogique possible.

Dans cette série photographique, Heintz parodie le modèle de famille traditionnel en s'auto-représentant accompagnée de deux mannequins qui incarnent son mari et sa fille postiches -Chauncey et Mary-Margaret en l'occurrence- dans de multiples épisodes de la vie quotidienne propres aux aspirations de toute famille lambda, conditionnée par les conventions de l'*American Way of Life* (scènes de l'intimité domestique, voyages de vacances, célébrations et fêtes, etc.). Les

différents clichés composant la série (plus de 60 à l'heure actuelle) sous-tendent de nombreux ressorts conceptuels qui peuvent parfaitement faire l'objet de discussions et commentaires dans le cours de langue et serviront comme point de départ pour la mise en place d'activités de classe pouvant aboutir à l'élaboration de différents projets. 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'auteure et/ou du nom de la série.

Cet article poursuivra, dans sa première section, le décodage des sens et des enjeux conceptuels de la série-photo, à la lumière de nouveaux éclairages théoriques. Dans son deuxième volet, l'enseignant trouvera de nouvelles propositions didactiques concrètes constituant une suite logique possible à la démarche d'exploitation proposée dans la première partie (Navarro, 2018, *Synergies Mexique* n° 8).

## 1. Nouveaux jeux de subversion

Dans « *Life Once Removed* », Heintz incarne donc un personnage stéréotypé -la « femme-au-foyer-épouse-bienheureuse-et-mère-dévouée »- et recrée précisément des scènes-cliché propres aux versants les plus usuels de la photographie populaire : les photos de famille et les photos de voyage. Cependant, tout en respectant les conventions formelles de ces genres, elle s'adonne également à un jeu intéressant de subversions qui mérite d'être explicité.

En relation à la première catégorie stylistique, rappelons, avec Susan Sontag, que *la commémoration des réussites des individus en tant que membres d'une famille [...] est le premier usage populaire de la photographie car, au moyen [de ces photos], chaque famille construit une chronique-portrait d'elle-même, une trousse d'images portables qui témoigne de la fermeté de ses liens* (Sontag, 2014 : 18)<sup>3</sup>. Or, d'un côté, la vie familiale idyllique que Heintz étale n'existe pas : il s'agit d'un jeu, d'une simulation volontaire. Mais, d'un autre côté, pour donner, paradoxalement, plus de réalisme à son simulacre, Heintz déjoue la vocation traditionnelle de ces photos et montre également des scènes dépourvues de glamour qui témoignent de la platitude de la vie quotidienne, de problèmes conjugaux et d'autres moments éprouvants de la vie « des Heintz » (lassitude du ménage sous l'emprise de la routine, frictions au sein du couple se déclinant de l'indifférence à la violence conjugale, un accident de voiture, entre autres épisodes). Heintz donne à voir ce qui d'ordinaire n'est pas montré sur les photos familiales et rend par là plus vraisemblable son artifice.

La série « *Life Once Removed* » s'inscrit ainsi dans le sillage de ce nouveau paradigme conceptuel de la photo postmoderne que Fontcuberta a nommé le « *vrai-faux* », une démarche qui subvertit la présomption de vérité associée traditionnellement à la photographie et qui embrasse résolument *l'aptitude de l'image [...] à construire un autre plan de la réalité* (Fontcuberta, 2016-2 : 11)<sup>4</sup>, voire, à déconstruire la notion même de réalité. En effet, avec humour et lucidité, Heintz raille volontairement l'autorité du réalisme photographique et contribue à *dévoiler la nature constructive -et donc intentionnelle- de la photographie* (Fontcuberta, 2016-2 : 10)<sup>5</sup> en tant qu'artifice et manipulation, une construction capable d'articuler du discours autour d'elle, un montage chargé d'intentions.

Quant à la deuxième catégorie, celle des photos de voyage, Heintz joue aussi sur deux plans ambivalents où vérité et mensonge s'entremêlent volontairement. Les photos-souvenirs opèrent d'habitude comme *les preuves irrécusables qu'on a fait l'excursion, qu'on a accompli le programme, qu'on a bien profité du voyage. [...] L'acte photographique [devient ainsi] un moyen de certifier l'expérience [et] le voyage se transforme en une stratégie pour accumuler des photos* (Sontag, 2014 : 19)<sup>6</sup>. Cette compulsion à collectionner ces témoignages visuels (qu'on exhibera par la suite avec triomphalisme dans les pages de l'album familial ou qu'on s'empressera à diffuser sur les réseaux sociaux) répond au besoin de prouver, surtout aux yeux des autres, la réussite de l'expérience vécue. Sontag alertait déjà, depuis les années 70, sur cette relation d'équivalence s'établissant de plus en plus entre vivre une expérience et la prendre en photo, comme si la « vraie vie » n'existait qu'attestée par ses évidences photographiques : *La nécessité de confirmer la réalité et de prolonger l'expérience au moyen de photographies [constitue] un consumérisme esthétique auquel tout le monde est accro aujourd'hui* (Sontag, 2014 : 33)<sup>7</sup>. Suzanne Heintz a véritablement effectué les voyages aux endroits où elle se montre dans sa série-photo (à Yellowstone, à Paris, à New-York, à Londres, etc.), mais elle les a faits en compagnie d'une *fausse* famille... Elle déjoue ainsi « l'expérience parfaite » sur le plan de la vie familiale (à ce niveau-là, ces évidences sont une fraude) mais affirme l'expérience sur le plan artistique : son pari conceptuel est une brillante réussite.

Finalement, « *Life Once Removed* » opère un troisième tour de force à signaler. *Fabriquer et diffuser l'image d'une scène quotidienne est devenu un geste banal depuis l'invention de la numérisation*, rappelle Aumont (2011 : 146), et les photos de cette série s'affichent comme des instantanées répondant à cette tendance. Or, les photos de Heintz n'ont rien d'anodin, ni sur le plan conceptuel, ni sur le plan technique. Hormis le fait que chaque photo exige de l'artiste plus de 400 prises par séance, le choix des caractéristiques de chaque mise en scène (emplacement,

accessoires, éclairage, prise de vue, poses à adopter, etc.) implique une solide armature conceptuelle et demande une élaboration minutieuse très bien pensée à l'avance. Le succès de « l'effet d'instantanée » atteint par Heintz confirme une fois de plus la nature illusoire de ses photos.

Nature illusoire, voire, penchant insidieux, qui serait constitutif de l'essence même de la photographie, puisque, comme le soulève Fontcuberta (2016-1 : 17), aussi vériste se prétende-t-elle, *toute photographie est une fiction qui se présente comme vraie. [...] La photographie ment [...] mais l'important n'est pas ce mensonge inévitable mais comment l'utilise le photographe, à quelles intentions il sert*<sup>8</sup>. L'œuvre de Suzanne Heintz ouvre ainsi la voie à grand nombre de réflexions autour de l'acte photographique en lui-même, de la place que les photos-souvenirs jouent dans notre vie, ou encore, du rôle que l'image qu'on projette de soi détient dans la conformation de notre conscience identitaire.

## 2. Nouvelles propositions d'exploitation didactique

Les propositions didactiques qui intègrent cette section s'adressent à un public de grands adolescents ou adultes à partir d'un niveau B1 et visent l'exploitation du potentiel narratif de la série-photo, en tant que chronique de vie racontée visuellement (démarches 2.1 à 2.3) et celle du potentiel interculturel qu'elle renferme (démarche 2.4). Dans tous les cas, avant d'aborder n'importe laquelle de ces propositions, il est fortement conseillé à l'enseignant d'animer dans le groupe une discussion générale autour de l'œuvre (sa thématique, ses aspects formels, son rattachement à un genre reconnaissable, sa fidélité -ou pas- aux conventions du genre en question, les intentions probables de l'artiste et leur portée, les réactions qu'elle suscite, ses résonances possibles avec d'autres œuvres, etc.), à partir de questions spécifiques comme celles proposées dans la première partie de cet article, déjà citée.

L'ensemble de ces activités constitue une séquence conçue pour exploiter d'une manière intégrale le potentiel pédagogique du corpus et dans cette mesure l'enseignant est invité à respecter la progression suggérée. Cependant, comme chaque étape reste indépendante des autres, il pourra omettre celle(s) qu'il jugera non adaptées à son public, en changer l'ordre, et bien entendu, en rajouter d'autres à son gré. De même, il est laissé au critère de l'enseignant de fixer le temps à consacrer à chaque activité, en fonction du niveau de langue des apprenants, de la durée des séances de classe, du moment du cursus, etc.

Dans tous les cas, le professeur devra se munir d'un corpus d'au moins une vingtaine de scènes variées (appartenant à différents « moments de vie » « des

Heintz ») de la série-photo « *Life Once Removed* », autant sur format numérique (pour pouvoir les projeter à tout le groupe en même temps) qu'en support papier (un format taille « carte postale » -de préférence en couleur- fera parfaitement l'affaire).

### 2.1. L' « Album épistolaire » de Suzanne Heintz (production écrite)

#### **Produit final visé :**

Élaboration d'un recueil de correspondance imaginaire, illustré par les photos de la série.

#### **Objectifs communicatifs impliqués :**

Décrire et caractériser / Donner de ses nouvelles / Exposer des faits / Raconter un événement, une anecdote, etc. /

#### **Principaux objectifs linguistiques mobilisés :**

Différents temps verbaux / Relations logiques (cause, conséquence, but, opposition, etc.) / Vocabulaire propre à la situation en question /

#### **Démarche :**

Les apprenants travailleront en petites équipes de 2 ou 3. Chaque équipe devra imaginer, à partir d'une scène de la série reçue ou choisie<sup>9</sup>, que cette photo a été envoyée par Suzanne Heintz (dans son personnage de fiction, soit, l'épouse et mère de famille) pour accompagner une lettre ou un mail, dans le cadre d'une correspondance possible qu'elle adresserait à un destinataire préalablement envisagé -que chaque équipe devra également déterminer librement-.

Ainsi, Suzanne pourrait écrire à sa mère, à sa meilleure amie, à sa sœur, voire, - pourquoi pas ? - à un « ex », pour raconter à ce destinataire quelque chose en relation avec la photo qu'elle inclurait dans son envoi. En fonction de la photo en question, du correspondant visé et des motivations qui la pousseraient à lui écrire, le contenu, l'extension et le ton du texte à rédiger vont évidemment différer.

Chaque équipe devra donc, dans une première instance, décider à qui écrirait Suzanne, dans quel but et sur quel ton. Pour ce faire, les membres de l'équipe chercheront à répondre à ces questions : *Pour quelles raisons Suzanne écrirait à cette personne ? Pour lui raconter quoi, en vue de quoi ? Que reprendrait-elle, dans son texte, de ce que la photo montre déjà ? Quelles autres informations complémentaires, quels commentaires ou quels jugements de valeur rajouterait-elle ? Qu'est-ce qu'elle omettrait de mentionner ?*

Une fois ces paramètres fixés, les apprenants auront un délai suffisant pour écrire leur texte. Le travail de rédaction s'étendra sur le nombre de séances nécessaires, étapes de correction comprises, sous la tutelle du professeur. Quand les lettres ou les mails seront terminés, ils pourront être partagés selon différentes modalités de mutualisation des résultats, qui peuvent d'ailleurs se succéder ou se combiner au choix :

1) Modalité « devinettes » : Le professeur reprend les photos retenues par chacune des équipes et les colle au tableau, pêle-mêle. Chaque équipe lit à voix haute la lettre ou le mail qu'il a rédigé(e) et le groupe doit identifier à quelle scène ce texte fait référence.

2) Modalité « concours » : Après une lecture collective des différentes productions, le groupe élira, en justifiant ses raisons, la production qu'il jugera la plus originale, la plus rigolote, la mieux adaptée à la photo-déclencheur, celle qui s'écarte le plus du support visuel, etc.

3) Modalité « panneau mural » : Pour assurer la visibilité et la socialisation de leurs productions auprès de leurs pairs, les apprenants peuvent élaborer un panneau mural sous la forme d'une chronique visuelle et textuelle où ils recréeront graphiquement les pages d'un album imaginaire de Suzanne Heintz. Dans cet album (modèle *scrapbooking* américain ou *collimage* québécois), chaque photo y figurant sera accompagnée du texte qui l'évoque.

## 2.2. Variante : le roman-photo

Une démarche découlant de la précédente consistera à rédiger collectivement un roman-photo composé par différentes scènes de la série ordonnées d'après une séquence déterminée, que le groupe déciderait ensemble. Les photos retenues seront dotées de bulles faisant parler les personnages sur chaque image. Les textes des bulles pourront montrer autant ce que les personnages se diraient explicitement que ce qu'ils pourraient être en train de penser. Pour assurer la continuité narrative du récit, les écarts entre les scènes devront être comblés par des petits textes de transition rédigés par les apprenants, de manière à assurer la cohérence discursive de l'histoire envisagée. Le recours à un logiciel d'édition de BD en ligne peut faciliter la tâche et doter le produit abouti d'une finition quasi professionnelle.

## 2.3. Jeux de rôles (production orale)

Regroupés en binômes, les apprenants devront imaginer un dialogue basé sur une scène reçue ou choisie. La photo représentera le « sujet de la conversation » que les deux membres de chaque tandem devront engager. Dans une première instance,

les apprenants s'assigneront chacun un rôle bien défini. On s'attendra à ce que l'un soit le personnage de « Suzanne » (« l'épouse » ou « la mère ») et l'autre un interlocuteur possible qu'ils détermineront à leur gré : un(e) ami(e) de Suzanne, sa mère, son père, sa sœur, son psy, un(e) voisin(e), un ex, etc. En fonction de qui parlerait à qui et de la situation de communication envisagée (*S'agit-il d'une conversation en face à face ou au téléphone ? À quelle occasion ? Dans quel but ? Etc.*), les apprenants prépareront un jeu de rôles qu'ils devront par la suite représenter face au reste du groupe.

L'auditoire écouterait les représentations en ayant sous les yeux la scène qui a motivé chaque conversation (le professeur pourra projeter les différentes images sur l'écran, à la vue de tous, au fur et à mesure que les différentes équipes se produisent devant le groupe), et jugera de la pertinence des propos tenus en fonction de l'image-déclencheur.

#### **2.4 Transposition et adaptation culturelle à l'horizon de référence propre (interaction orale)**

La série-photo « *Life Once Removed* » de Suzanne Heintz parodie un modèle de vie « à l'américaine » profondément ancré dans l'imaginaire social. Quelles caractéristiques aurait un album-photo conçu sous le même principe mais transposé au cadre national du pays des apprenants, à un contexte local de leur propre horizon culturel ?

Cette transposition peut être articulée autour du même personnage principal (une femme au foyer, mère de famille) ou d'un autre (les attentes sociales à projeter ne seront pas les mêmes si le « personnage-cible » est un homme père de famille, un jeune célibataire, un enfant, une adolescente, une femme âgée, etc.). Le personnage envisagé devra être rattaché à un milieu social déterminé, bien précisé au préalable.

Cela fait, l'enseignant animera un débat au sein du groupe à partir de questions comme celles présentées ci-dessous, en guise d'exemples. Imaginons donc que la famille ciblée soit une famille mexicaine catholique, de classe moyenne, traditionaliste, dans un contexte urbain :

1) *Comment seraient le personnage de la femme -la mère- et les autres membres de son noyau familial ? Comment serait constitué son foyer (stéréotype de l'époux / nombre d'enfants et caractéristiques de ceux-ci / type et emplacement du logement / etc.) ?*

2) *Quel aspect aurait-elle physiquement ? Et son mari ? Et leur(s) enfant(s) ?*

3) *Quels événements de la sphère intime seraient dignes d'être photographiés et conservés dans l'album familial ? Quels grands moments emblématiques de la vie de cette famille seraient présents ?*

4) *Quant aux fêtes et aux célébrations collectives, lesquelles feraient l'objet d'une photo ?*

5) *Comment s'habilleraient les différents personnages selon chaque occasion ? Où se tiendraient les différentes scènes ? Quels éléments y figureraient à chaque fois ? Quelle action ferait chacun des intervenants au moment de la prise de vue ? Etc.*

Une fois ces aspects discutés en grand groupe, les apprenants auront dressé, à l'oral, les grandes lignes d'un scénario visuel caricaturant les « grands moments » de la « vie idéale » d'un individu (ou d'un groupe d'individus) d'un certain milieu socioculturel, inséré à son tour dans un contexte national et socio-économique précis. Une fois ce profilage achevé, ce sera alors le moment de faire le point sur les valeurs et implications sociales des stéréotypes. Il s'agira de dépasser le stade de la caricature irréfléchie et de prendre conscience du poids que ces représentations peuvent avoir sur la constitution des identités personnelles et collectives, sur l'estime de soi et sur la poursuite de certaines expériences obéissant surtout à des attentes externes, imposées par le contexte social dans lequel on évolue.

Quelques orientations sur les lignes de réflexion qu'on peut suivre à partir de là sont présentées, en guise de conclusion, dans la section suivante.

## Conclusions

La réflexion identitaire se révèle une pratique incontournable dans tout cours de langue où l'on cherche à développer les compétences interculturelles et de médiation et à faire en sorte que les apprenants prennent conscience de ce qu'implique l'apprentissage des langues-cultures. Aborder une œuvre comme celle de Suzanne Heintz en classe de français offre la possibilité aux apprenants et aux enseignants de s'engager dans une discussion autour des éléments qui constituent notre identité et de soulever ce que le regard de l'autre nous renvoie de nous-mêmes, nous rapproche, nous différencie, ou nous impose puisque *nous devons parler de l'identité comme de quelque chose construite avec l'autre et face à l'autre [...] L'identité dépend d'un "autre" [...] à travers lequel on se voit reflétés* (Pfleger, 2016 : 53)<sup>10</sup>.

Aborder l'œuvre de Suzanne Heintz fournit une occasion privilégiée pour s'interroger sur les enjeux dialectiques à partir desquels notre identité se développe, se construit et se réinvente. Jalonnée entre auto-affirmation et différenciation, entre individualité et collectivité, entre volonté d'appartenance à certains groupes et de démarcation vis-à-vis d'autres, l'identité, processuelle et changeante, exige d'être pensée de façon plurielle, éclairée depuis plusieurs angles.

Suzanne Heintz, dans sa série « *Life Once Removed* », affirme son identité de femme célibataire, sans enfants, indépendante et épanouie, précisément en jouant le jeu de ce qu'elle refuse d'être : épouse, mère de famille, femme au foyer. L'artiste reconnaît que sa procédure, aussi saugrenue soit-elle, inclut néanmoins : *derrière la bizarrerie et la rigolade, une bonne dose de sain féminisme* (Siebrase : 2014)<sup>11</sup>. En effet, sa série-photo nous invite à porter un regard critique sur tous ces modèles hégémoniques de réussite qu'impose le milieu social (modèles familiaux, professionnels, de vie, etc.) et, au sens large, sur tous les moules et carcans assujettissants auxquels on est soumis, que l'on en soit conscients ou pas.

Artiste de sa propre vie et maîtresse de ses choix, Suzanne Heintz a voulu affirmer sa différence en poussant à l'extrême le jeu des apparences auquel on s'adonne tous, en plus ou moins grande mesure. Acceptant alors le défi de « jouer le jeu », elle exhibe manifestement, dans « *Life Once Removed* », la tyrannie de l'hypocrisie sociale qui oriente vers certaines directions l'image à donner de nous-mêmes... Nous façonnons notre identité à partir de modèles comportementaux appris, de scénarios discursifs préexistants, de représentations héritées, d'atavismes parfois aliénants. Il est alors pertinent de se demander à quelles idées reçues, dressées par la société, on termine par céder : Quelles images de soi est-on contraints à donner à voir à autrui pour être reconnus, acceptés ou intégrés dans certains milieux sociaux (ou pire encore, pour s'accepter et s'estimer soi-même) ? À quels jeux de simulation se livre-t-on pour paraître quelqu'un qu'en réalité on n'est pas ? À quelles visions - préconçues et stéréotypées- de ce-que-doit-être-une-vie-réussie succombe-t-on, malgré soi ?

Suzanne Heintz creuse dans ces questions cuisantes et réussit à le faire avec fraîcheur et désinvolture. Son œuvre constitue une démarche lucide et intelligente qui interpelle efficacement le public avec humour et irrévérence et nous encourage à prendre conscience du fait qu'on ne satisfera jamais toutes les attentes sociales qui peuvent peser sur nous, mais que cela n'a pas d'importance :

*D'une certaine manière nous ne sommes jamais assez, juste tels que nous sommes. Nous sommes constamment pris au piège de nos attentes pour nous sentir comme si quelque chose nous manquait.[...] J'ai pensé qu'il était grand*

*temps de témoigner de cette absurdité publiquement, parce que cette notion ne concerne pas seulement [...] les femmes vis-à-vis du mariage. C'est à propos de quiconque dont la vie n'a pas l'air comme elle "devrait être". J'essaie simplement d'amener les gens à ouvrir leurs esprits pour qu'ils arrêtent de s'accrocher à des notions archaïques de ce qu'est une vie réussie<sup>12</sup> (Garrett : 2014).*

La chronique saisissante de la vie fictive « des Heintz » constitue un plaidoyer pour s'affranchir de ces conceptions, ces désirs et ces attitudes-réflexe, formatés par les médias et renforcés par notre entourage, sous le poids desquels nous ployons souvent sans même en être conscients. Avec son travail, Suzanne Heintz lutte pour démonter ces idées préétablies et pour souligner l'importance de s'affirmer dans la vie qu'on a décidée pour soi-même, quelle qu'elle soit.

À un moment où l'on se livre à faire circuler avec insouciance, par différents moyens électroniques, une quantité exorbitante d'images de soi-même -ce que Martín Prada englobe dans les *nouveaux phénomènes et pratiques d'autoreprésentation [...] et les très divers exercices d'exhibitionnisme online*<sup>13</sup> au moyen desquels *chaque instant de nos vies [devient] une image partagée et circulatoire*<sup>14</sup> (Martín Prada, 2018 : 6 et 16) -, une œuvre comme celle de Heintz nous invite à nous demander à quelles exigences d'appartenance cette pratique obéit-elle. Sans prétendre la limiter ni la censurer, il serait plutôt question de se rendre conscients de ce que ces images de soi véhiculent, et dans quels buts : *Devant un appareil photo nous sommes toujours un autre : l'objectif nous transforme en designers et gestionnaires de notre propre apparence*<sup>15</sup> (Fontcuberta, 2016-2 : 21). *Puisqu'on expérimente le monde contemporain comme une superposition de simulacres [où] les apparences ont substitué la réalité*<sup>16</sup> (Fontcuberta, 2016-2 : 10), au moins sachons rester lucides pour identifier ces simulacres auxquels on participe et les raisons qui nous incitent à le faire. La banalisation du geste photographique -ce besoin compulsif de tout prendre en photo et de donner à voir ces images à tout le monde, presque en temps réel- est une marque de notre époque en relation à la circulation des images. Il s'avère alors important de rappeler que toute photo offre à voir autant qu'elle ne cache. Qu'est-ce qui n'est pas dit, qu'est-ce qui n'est jamais montré, derrière ces scènes exultantes ou triviales qu'on s'apprête à partager frénétiquement sur les réseaux sociaux ?

L'image peut agir *comme un moyen important, efficace, puissant, pour témoigner, pour montrer le monde tel qu'il va ou [tel qu'il] ne va pas*, rappelle Aumont (2011 : 3). Conduire les apprenants, dans le cadre du cours de langue, à questionner les images, c'est aussi les encourager à se poser des questions sur eux-mêmes avec une attitude critique et à remettre en question le monde, dans

ce qui « va » comme dans ce qui « ne va pas », tout en pratiquant la langue cible. C'est, enfin et surtout, faire de l'art, de sa contemplation, de la réflexion et de la discussion à son propos, une pratique émancipatoire.

## Bibliographie

Acaso, M. 2016. *Esto no son las Torres Gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catatrata.

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

Fontcuberta, J. 2016-1. *El beso de Judas. Fotografía y verdad*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. 2016-2. *La cámara de Pandora. La fotografi@ después de la fotografía*. Barcelona: Gustavo Gili.

Fontcuberta, J. 2017. *La furia de las imágenes. Notas sobre la postfotografía*. Barcelona: Galaxia Gutemberg.

Garrett, J. 28-01-2014. « 'Spinster' photographer poses with mannequin family to depict the American dream », [en ligne] : <https://www.featureshoot.com/tag/suzanne-heintz-photography/> [consulté le 1<sup>o</sup> décembre 2018].

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

Navarro, R. 2018. « Une photographe conceptuelle en classe de français langue étrangère, ou une famille modèle qui fait parler d'elle ! ». *Synergies Mexique*, n<sup>o</sup> 8, p. 55-66. [En ligne] : [https://gerflint.fr/Base/Mexique8/navarro\\_bajar.pdf](https://gerflint.fr/Base/Mexique8/navarro_bajar.pdf) [consulté le 16 août 2019].

Pfleger, S. 2016. *Sólo vemos lo que miramos*. Ciudad de México: CELE-UNAM.

Siebrase, J. 17-02-2014. « Suzanne Heintz and her plastic love in *Life Once Removed* » [en ligne] : <https://www.westword.com/arts/suzanne-heintz-and-her-plastic-love-in-life-once-removed-5813939> [consulté le 2 décembre 2018].

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

## Notes

1. «La imagen constituirá una crítica de los estereotipos [en la cual el artista] pretende poner el dedo en la llaga de la forma más contundente posible».
2. «¿Dónde pasa a residir, entonces, el mérito de la creación? La respuesta parece simple: en la capacidad de dotar a la imagen de intención y de sentido, en hacer que la imagen sea significativa. En definitiva, [...] que seamos capaces de expresar un concepto, en que tengamos algo interesante que decir».
3. «La conmemoración de los logros de los individuos en tanto miembros de una familia [...] es el primer uso popular de la fotografía. [...] Mediante las fotografías cada familia construye una crónica-relato de sí misma, un estuche de imágenes portátiles que rinde testimonio de la firmeza de sus lazos».
4. «La historia reciente nos abruma con muestras [...] que despliegan la aptitud de la imagen [...] para básicamente construir otro plano de la realidad».
5. «Finalmente, intentaba desvelar la naturaleza constructiva -y por tanto intencional- de la fotografía».
6. «Las fotografías son las pruebas irrecusables de que se hizo la excursión, se cumplió el programa, se gozó del viaje. [...] El acto fotográfico [se vuelve así] un modo de certificar la experiencia [y] el viaje se transforma en una estrategia para acumular fotos».
7. «La necesidad de confirmar la realidad y dilatar la experiencia mediante fotografías es un consumismo estético al que hoy todos son adictos».

8. «Toda fotografía es una ficción que se presenta como verdadera. [...] La fotografía miente [...] pero lo importante no es esa mentira inevitable. Lo importante es cómo la usa el fotógrafo, a qué intenciones sirve».
9. Môme si l'assignation des sujets peut être laissée au hasard, il est conseillé de fournir aux équipes au moins trois scènes différentes pour que chacune puisse choisir, parmi cette batterie, celle qui aura le plus retenu son attention et/ou qui l'inspire davantage.
10. «...tenemos que hablar de la identidad como algo construido con el otro y frente al otro [...] La identidad depende de un "otro" que nos hace ver diferencias y similitudes pero a través del cual nos vemos reflejados».
11. «...it's weird, all right. And fun. But behind all of the weirdness and fun, there's a healthy dose of modern feminism to boot».
12. «We are somehow never enough just as we are. We are constantly set up by our expectations to feel as though we are missing something. [...] I thought it was high time to call this nonsense out publicly, because this notion is not just about [...] women in regards to marriage. It's about anyone whose life doesn't look the way it 'should.' I'm simply trying to get people to open up their minds and quit clinging to antiquated notions of what a successful life looks like».
13. «los nuevos fenómenos y prácticas de autorepresentación [...] y los muy diversos ejercicios de exhibicionismo *online*».
14. «Cada instante de nuestras vidas devenido imagen compartida y circulatoria».
15. «Ante una cámara siempre somos otro: el objetivo nos convierte en los diseñadores y gestores de nuestra propia apariencia».
16. «Experimentamos el mundo contemporáneo como un solapamiento de simulacros [...] en que las apariencias han sustituido a la realidad».

**Synergies Mexique n° 9 / 2019**



Traduction  
et thématiques  
culturelles







ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## À propos des approches culturalistes dans les Études de Traduction et leurs points de confluence avec les Études Culturelles

**Verónica Cuevas Luna**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique  
veronica.cuevas@enallt.unam.mx

**Vania Galindo Juárez**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique  
vania.galindo@enallt.unam.mx

Reçu le 02-07-2019 / Évalué le 19-07-2019 / Accepté le 26-08-2019

### Résumé

Après l'essor des approches formalistes qui ont dominé le panorama au cours de la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, les sciences humaines ont commencé à intégrer peu à peu la dimension culturelle dans leurs paradigmes méthodologiques. On peut observer ce même parcours théorique dans l'histoire de la jeune discipline connue sous le nom d'Études de Traduction (ou Traductologie) : après une orientation plutôt structuraliste, on constate actuellement une prédominance des courants culturalistes. Parmi les facteurs qui ont déterminé ce parcours, il faut signaler la relation, étroite et historique, de cette discipline récemment consolidée (début des années soixante-dix) avec des disciplines de tradition telles que la linguistique et la littérature, ainsi que les points de confluence avec le champ disciplinaire des Études Culturelles, apparues en Europe au cours des années cinquante. Cet article explore les aspects les plus remarquables de ce parcours d'intégration de la dimension culturelle au sein des Études de Traduction et les points communs que celles-ci présentent à cet égard avec les Études Culturelles.

**Mots-clés** : Études de Traduction, Études Culturelles, approches culturalistes, tournant culturel

### Sobre los enfoques culturalistas en los Estudios de Traducción y sus puntos de convergencia con los Estudios Culturales

### Resumen

Tras el auge de los enfoques formalistas que dominaron el panorama de las Humanidades durante la primera mitad del siglo XX, las disciplinas humanísticas comenzaron a integrar paulatinamente la dimensión cultural en sus paradigmas metodológicos. Podemos observar un recorrido teórico de la misma índole en la historia de la joven disciplina conocida como Estudios de Traducción (o Traductología): se transitó de una orientación más bien estructuralista al predominio actual de las corrientes culturalistas. Un factor determinante para ello ha sido la estrecha relación histórica de esta disciplina recientemente consolidada (principios

de la década de 1970) con disciplinas de mayor tradición, como la lingüística y la literatura, así como sus puntos de confluencia con el campo disciplinar de los Estudios Culturales, surgidos en Europa durante la década de 1950. En este artículo se exploran algunos de los aspectos más relevantes de dicho trayecto de integración de la dimensión cultural en los Estudios de Traducción y los puntos en común que presentan a este respecto con los Estudios Culturales.

**Palabras clave:** Estudios de Traducción, Estudios Culturales, enfoques culturalistas, giro cultural

### **Culturalist approaches in Translation Studies and their points of confluence with Cultural Studies**

#### **Abstract**

After the surge in formalist approaches that dominated the humanities during the first half of the 20th Century, these disciplines gradually started to incorporate the cultural dimension in their methodological paradigms. We can notice such a theoretical path in the history of the young discipline known as Translation Studies, evolving from what can be called a structuralist orientation to the present predominance of cultural trends. A determining factor for this has been the close relationship between this recently consolidated discipline and the more traditional ones, such as linguistics and literature, as well as the points of confluence with the field of Cultural Studies, which arose in Europe in the 1950s. This paper explores some of the most relevant aspects of the aforesaid path in Translation Studies and its points of intersection with Cultural Studies.

**Keywords:** Translation Studies, Cultural Studies, cultural approaches, cultural turn

#### **Un changement de paradigme**

Au cours de la première moitié du siècle dernier, les disciplines sociales et les sciences humaines se sont caractérisées par une orientation scientifique et formaliste, héritage du positivisme du XIX<sup>e</sup> siècle qui avait vu la consolidation de nombre d'entre elles. Ce ne sera qu'à partir de la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle que la dimension culturelle au sens large s'intégrera de manière systématique dans le paradigme méthodologique de disciplines telles que la linguistique, la sociologie et la littérature, pour ne citer que quelques exemples. Cette irruption du culturel, qui s'est manifestée par un élargissement progressif du concept de *contexte* et son intégration aux modèles d'analyse, s'est faite progressivement dans l'histoire de chaque discipline, jusqu'à atteindre son point culminant dans la décennie de 1980. Ce processus épistémologique, qui en termes généraux a impliqué l'atténuation

du formalisme et l'essor des perspectives fonctionnalistes au sein des sciences humaines et sociales, est connu sous le nom de « tournant culturel » (*cultural turn*) (Bassnett, 1998 ; During, 1999 : 24-26).

L'une des premières manifestations du changement de paradigme qui allait se produire fut le surgissement, dans les années cinquante, du champ disciplinaire que nous connaissons aujourd'hui sous le nom d'Études Culturelles, l'un des pionniers de l'interdisciplinarité, qui sera consolidé dans le domaine académique par l'essor postérieur du « tournant culturel ». Ces deux phénomènes, l'expansion de l'approche culturaliste et le rayonnement des Études Culturelles, ont joué un rôle important dans le développement des Études de Traduction ; il convient néanmoins de les distinguer afin d'examiner l'incidence qu'ils ont eue sur cette discipline.

L'objectif de ce texte consiste à offrir une vue panoramique du chemin parcouru par la discipline, encore jeune, des Études de Traduction, dans son intérêt constant d'intégrer le composant culturel à sa réflexion. C'est cet intérêt qui l'a fait passer d'une approche conforme à la vision structuraliste de la langue, vers une intégration croissante du concept de culture, avec toutes ses implications théoriques. En raison de l'importance historique concédée aux Études Culturelles dans le cadre du débat disciplinaire qui laisserait place au « tournant culturel », et en raison de la coïncidence temporelle avec le développement des Études de Traduction, ce qui nous intéresse particulièrement ici c'est de faire ressortir les points de convergence entre ces deux disciplines.

### Les Études Culturelles

À la fin des années cinquante surgit en Angleterre le champ disciplinaire que l'on connaît aujourd'hui sous le nom d'Études Culturelles<sup>1</sup>, résultat des préoccupations académiques d'un ensemble de chercheurs de l'Université de Birmingham qui réagissent au concept de *culture* (en tant que synonyme de « haute culture ») utilisé par les Études Littéraires, et qu'ils considéraient élitiste et réducteur. C'est ainsi que les Études Culturelles ont commencé à revendiquer des objets d'étude et des problématiques de recherche qui jusque-là n'avaient pas été considérés comme pertinents dans le monde académique. Ces chercheurs ont porté leur attention sur des manifestations culturelles peu prestigieuses, voire marginales, au lieu de s'intéresser aux objets et aux activités de la « haute culture » (Bassnett, 1998 : 131-133 ; White, Schwach, 2006 : 6-14 ; During, 1999 : 2-5). Ce type de travaux a nettement contribué au changement de perspective qui a fait de la culture populaire contemporaine un objet académique et qui a amené à considérer un grand nombre de manifestations comme des expressions artistiques.

Outre la revendication d'objets d'étude non canoniques, l'un des principaux objectifs pour les pionniers de ce courant est de rendre compte de l'impact de l'élément étudié sur la vie de ses usagers. En mettant l'accent sur l'usage que les individus font des objets culturels, ainsi que sur leurs conditions de production et de réception, ils s'opposent à la recherche du signifié textuel dans un vide anhistorique, démarche qu'ils considéraient prédominante au sein des études littéraires de l'époque.

La diversité des recherches que l'on inscrit actuellement sous la dénomination d'Études Culturelles rend très difficile la formulation d'une définition du champ qui soit à la fois satisfaisante et inclusive. Cependant, on peut esquisser quelques lignes qui permettent de dégager l'orientation générale de ses pratiques et les principaux concepts partagés par ceux qui rattachent leur travail à ce champ.

De fait, la première difficulté apparaît dès la catégorisation même des Études Culturelles comme entité académique : on a insisté sur le fait que les Études Culturelles ne constituent pas une discipline, mais un champ d'études compatible avec d'autres disciplines (au sens strict), avec lesquelles elles travaillent de manière transversale (During, 1999 : 2, 27 ; Rodman, 2015 : xv, 25). Les frontières diffuses des Études Culturelles sont un de leurs traits définitoires. Cette caractéristique a été reconnue par de nombreux universitaires comme l'une de leurs vertus les plus importantes, tandis que d'autres en ont souligné le caractère problématique et l'ont considérée comme un signe de faiblesse conceptuelle entraînant une dispersion méthodologique. Celle-ci, selon White et Schwach, est telle que « à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle, les Études Culturelles ressemblent à beaucoup de choses différentes et leur constitution reste indéterminée, en grande partie sujette aux perceptions non partagées d'observateurs individuels » (White, Schwach, 2006 : 1).

Par ailleurs, les Études Culturelles se sont distinguées tout au long de leur histoire par leur défense de l'image du chercheur comme quelqu'un de socialement engagé, qui grâce à son travail intellectuel cherche à intervenir dans la réalité qu'il étudie (During, 1999 : 11-12 ; Rodman, 2015 : 16-17). Même si cette idée n'est pas partagée par tous ceux qui s'inscrivent dans le champ concerné, pour certains intellectuels, un travail académique qui ne cherche pas à avoir une répercussion sociale ne devrait pas être considéré comme faisant partie des Études Culturelles (Rodman, 2015 : 40-41).

La notion de culture sous-jacente à la recherche en Études Culturelles est héritière de l'anthropologie en raison de son intérêt pour toute manifestation symbolique de l'être humain, en marge des valeurs spéciales et transcendantes que les communautés peuvent conférer à certains sous-ensembles de ces manifestations. En dépit

de cette filiation, les Études Culturelles cherchent à dépasser le biais eurocentriste et paternaliste de l'anthropologie traditionnelle ; bien que celles-ci apparaissent en Europe, on considère que leur recherche a une orientation internationaliste, tout au moins depuis les années quatre-vingt-dix, lorsqu'elle a connu un *boom* académique dans différents pays, notamment aux États-Unis (During, 1999 : 13, 23 ; Rodman, 2015 : vii). Malgré tout, les recherches en Études Culturelles n'ont pas échappé aux critiques de ceux qui considèrent que, en dépit de leur anti-conventionnalisme, elles ne peuvent s'empêcher de se centrer exclusivement sur une conception occidentale du fait culturel.

Dès ses débuts, la recherche en Études Culturelles s'est centrée sur l'analyse de l'usage des objets culturels (notion qui englobe aussi bien des objets matériels que des pratiques, rituels, et tout élément qui formalise des signifiés et des valeurs sociales) et ses répercussions dans la vie quotidienne des individus. Cette préoccupation a été abordée depuis la perspective des rapports de pouvoir dans les institutions sociales, avec une orientation sémiotico-discursive où l'on reconnaît l'influence de penseurs comme Foucault, Bourdieu, De Certeau, Derrida, Barthes, entre autres, puisqu'elle se fonde sur la prémisse initiale que les objets culturels accomplissent une fonction centrale dans la construction et le maintien de ces rapports. Cette position académique est cohérente avec l'orientation politique socialement engagée dans laquelle le champ voit le jour (Bassnett, 1998 : 133 ; During, 1999 : 4-6, 9-12 ; White, Schwoch, 2006 : 5).

Ainsi, les Études Culturelles se sont-elles occupé d'objets comme la littérature et les arts, mais aussi la mode, la décoration, la publicité, les sports, les genres musicaux et télévisuels, entre autres thèmes qui reflètent et influent sur la forme par laquelle les communautés contemporaines se représentent des questions aussi diverses que l'art, la démocratie, le genre, le sexe, l'académie, les relations coloniales et postcoloniales, les sous-cultures, la migration, etc. On peut dire que tout élément symbolique qui participe au rapport entre le social et l'individuel est potentiellement un objet d'intérêt pour les Études Culturelles.

### **Approches culturalistes dans les Études de Traduction**

La linguistique, qui pendant longtemps fit office de modèle conceptuel et méthodologique pour d'autres disciplines des sciences humaines, est passée au cours du siècle dernier de la ségrégation saussurienne de la sphère des usagers (le rejet de ce que l'on a appelé l' « explication externe ») à un intérêt toujours plus grand pour ceux-ci dans les courants fonctionnalistes. On peut dire que le centre d'intérêt des études du langage s'est déplacé du fonctionnement « interne » du

système linguistique comme objet d'étude à une compréhension plus approfondie de l'importance de la fonction sociale comme élément constitutif. En d'autres termes, à la question « qu'est-ce que la langue ? » qui domina la première moitié du siècle, la linguistique a peu à peu intégré d'autres questions qui lui semblaient à première vue étrangères, comme « à quoi sert la langue, en plus de transmettre des messages ? », « quels rôles jouent les usagers (et non plus seulement les structures) dans la construction des signifiés ? », ou « de quelle manière les questions culturelles aident à expliquer ou sont expliquées par la configuration historique des langues ? », parmi d'autres questions que l'on peut synthétiser en une seule : quelle est la place de la langue au sein du système culturel très complexe de l'être humain ?

De la même manière, dans les décennies de 1950 et 1960, des courants théoriques surgissent au sein des études littéraires intégrant des éléments qui avaient été négligés par les courants formalistes antérieurs parce qu'ils étaient considérés comme extérieurs au texte : la théorie de la réception, qui concède au lecteur un rôle central dans les processus de signification par lesquels passe le texte, en est un bon exemple.

Les débuts de la Traductologie comme discipline moderne sont restés subordonnés aux avatars des études linguistiques et littéraires car, on le sait bien, durant la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle on a considéré la traduction comme un objet d'étude subsidiaire, qui n'était pertinent que lorsqu'il s'inscrivait dans des recherches en littérature comparée ou en linguistique appliquée. C'est pour cette raison que la première étape des Études de Traduction a été marquée par les méthodes et les préoccupations alors en vigueur dans ces disciplines, et en particulier dans la linguistique de l'époque. Des pionniers de la traductologie comme Nida, Vinay et Darbelnet, Mounin ou Catford adoptèrent des approches de type plutôt prescriptif et encore circonscrit, en règle générale, au contraste d'éléments grammaticaux ou, si l'on veut, microtextuels. Ceci étant dit, il convient de préciser également que tous ont souligné la nécessité d'étendre le modèle traductologique afin d'inclure divers éléments du domaine textuel et contextuel, et certains d'entre eux se sont efforcés de le faire dans leurs propositions. En guise d'exemple, on peut reprendre les travaux de Nida dont « l'équivalence dynamique » montre le poids que ce chercheur accordait à la composante culturelle dans le processus traducteur, ce qui a été reconnu par les historiens de la discipline (Venuti, 2012 : 111, 136 ; Munday, 2001 : 42-43), en dépit du fait que, par ailleurs, la valeur de son travail ait été amoindrie par une conception hautement paternaliste de la culture et, surtout, par les objectifs non séculaires qui le guidaient.

Ainsi, au fur et à mesure que les disciplines traditionnelles élargissaient progressivement leur vision du phénomène linguistique pour inclure toujours plus d'éléments contextuels à leurs modèles, les Études de Traduction en faisaient de même, portés par le changement global de paradigme déjà mentionné, et favorisés par leur caractère fortement interdisciplinaire qui leur permit de dialoguer de manière critique avec des aires proches et d'intégrer à leurs modèles les résultats de ce dialogue.

D'autre part, ce passage de l'intralinguistique au culturel dans les Études de Traduction nous semble pour ainsi dire inévitable si l'on s'en tient à la nature même de son objet d'étude, qui, en termes strictement saussuriens, constitue un fait de *parole* et non un fait de *langue*. À la différence d'autres phénomènes, comme la langue elle-même, où l'on peut facilement concevoir un plan idéal dissocié d'un autre plan réel ou historique, la traduction, que ce soit en tant que processus ou en tant que produit, existe uniquement sur le plan de l'usage. C'est pourquoi, peu de temps après, s'est consolidé au sein de la jeune discipline cette idée de la traduction comme un processus sémiotique et socialement complexe pour lequel une perspective *linguistique* - au sens traditionnel du terme : grammaire et lexique - ne suffit plus<sup>2</sup>.

Une approche qui contribua beaucoup au changement de conceptualisation c'est la *Théorie du polysystème*. Elle est apparue dans les années soixante-dix à l'Université de Tel Aviv, à partir des travaux d'Itamar Even-Zohar, qui mettait en cause la rigueur de la notion traditionnelle du fait littéraire. Celle-ci empêchait de prendre en compte la fonction importante des diverses manifestations non canoniques dans les systèmes littéraires, comme les genres considérés populaires ou la littérature traduite. Un travail d'importance cruciale pour les Études de Traduction est l'article intitulé « The position of Translated Literature within the Literary Polysystem » (1978/1990). Even-Zohar y présente une perspective innovatrice du phénomène traductologique : il considère la littérature traduite non pas comme un ensemble de textes marginaux dans la culture réceptrice, mais, bien au contraire, comme un système complexe qui interagit de façon active avec d'autres systèmes dans le « système de systèmes », ou polysystème, de cette culture (Even-Zohar, 1978/1990 ; Munday, 2001, 109-110). Ces idées auront une grande influence sur le développement d'autres courants traductologiques, comme les Études descriptives de Toury ou l'École de la manipulation. Quant à Toury, il faut signaler son concept des « normes » de traduction, comme l'ensemble de facteurs socioculturels qui déterminent les stratégies traductologiques prédominantes dans une communauté, c'est-à-dire ce qui est acceptable ou non pour cette communauté en matière de traduction (Munday, 2001 : 111-118 ; Hurtado, 2013 : 560-561).

À la fin des années soixante-dix, la « théorie du *Skopos* » voit le jour en Allemagne. Il s'agit d'une approche fonctionnaliste fondée sur les travaux de Katharina Reiss et Hans Vermeer, entre autres chercheurs. Ce courant prend le texte comme unité de travail (en lieu et place de la phrase), pour la pratique comme pour l'analyse, et insiste notamment sur la nécessité de prendre en compte la fonction que l'on attend du texte traduit dans la culture cible. En dépit d'un certain caractère prescriptif sans doute hérité de ses objectifs premiers, principalement didactiques, cette approche fonctionnaliste a occupé une place d'une grande importance dans l'histoire de la traduction, à laquelle elle a donné des concepts qui restent aujourd'hui fondamentaux.

Dans les décennies suivantes, certains membres de l'école de la manipulation, tels que Theo Hermans, André Lefevere et Susan Bassnett ont continué de travailler sur des questions liées au rôle de la traduction dans la formation des canons et de dénoncer la marginalité à laquelle cette pratique s'est vue reléguée en raison du concept romantique d'originalité. Des livres tels que *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation* (édité par Hermans en 1985), *Translation, History and Culture* et *Constructing Cultures* (édités par Bassnett et Lefevere en 1990 et 1998, respectivement), et *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame* (Lefevere, 1992) ont contribué à consolider la perspective actuelle de la traductologie au sujet du rapport entre langue et culture, ainsi que sur le rôle de la traduction dans les systèmes culturels, désormais au pluriel. Ces travaux, très semblables dans leur approche à ceux des Études Culturelles, défendent un changement de perspective et proposent de mettre la culture - et non plus le texte - au centre de l'analyse (Bassnett, Lefevere, 1990 : 3-4).

Dans ce panorama général, il faut ajouter aux exemples susmentionnés les travaux critiques de Lawrence Venuti sur le lieu marginal, *invisible*, du traducteur dans les imaginaires culturels modernes et les implications éthiques, sociales et idéologiques de la traduction et de la pensée de la traduction (Venuti, 1995, 1998), ainsi que d'autres courants d'orientation socio-discursive, comme les théories féministes et postcoloniales qui, depuis des perspectives et des propos divers ont enrichi la dénonciation des usages que l'on a donnés historiquement à la traduction et à la réflexion sur la traduction en faveur des formes hégémoniques de représentation de la réalité (se reporter, entre autres, à Baker, 2009 ; Klor de Alva, 1989 ; Niranjana, 1992 ; Payàs, 2010 ; Pym, 1998, 2012 ; Simon, 1996 ; Spivak, 1992).

On peut citer, par exemple, le travail de Samia Mehrez (1992) qui analyse le lien entre bilinguisme, traduction et littérature postcoloniale. Cette auteure insiste sur le fait que toute théorie de la traduction se construit également dans un cadre déterminé et affirme que les théories traductologiques les plus connues, basées sur l'idée de pôles textuels monolingues (langue source et langue cible), parce qu'elles se sont développées dans des cultures urbaines occidentales majoritairement

monolingues, ne sont pas d'une grande utilité pour l'analyse de textes provenant, par exemple, de la littérature postcoloniale, caractérisés par le multilinguisme du texte source.

Cette révision générale de quelques-uns des moments les plus saillants du développement des Études de Traduction permet d'observer que tout au long de sa brève histoire les théoriciens ont toujours montré une conscience de la traduction comme pratique non seulement linguistique mais aussi culturelle et ont cherché diverses manières d'incorporer la connaissance non linguistique à l'équation traductologique. Cependant, il est également évident que de telles visions ont été façonnées par le concept sous-jacent de culture et, plus spécifiquement, par la manière dont chacun conçoit le rapport entre langue et culture. Il va sans dire que, tandis que certaines d'entre elles peuvent nous paraître inadéquates et rigides, parce qu'elles se trouvent très loin de notre forme actuelle de concevoir le culturel et son lien avec le linguistique,<sup>3</sup> d'autres, plus récentes, ne peuvent subir, à nos yeux, de telles critiques.

Comme il a été mentionné ci-dessus, du fait de la nature même de l'activité traductrice, on peut difficilement trouver un penseur sérieux qui, sur ces questions, ne prenne pas en compte le caractère idiosyncratique et contingent des langues comme entités historiques et, de ce fait, la nécessité d'un certain degré d'adéquation culturelle dans la pratique de cette activité. Pour cette raison, nous ne sommes pas d'accord avec la notion courante qui attribue aux théories antérieures, au « tournant culturel », une absurde ignorance de l'existence de facteurs culturels inhérents à la traduction. Ceci étant dit, il semblerait également que les Études de Traduction se sont enrichies dans leur développement, en suivant un chemin toujours plus « culturaliste », analogue à celui pris par d'autres disciplines, vers la construction d'un objet d'étude chaque fois plus complexe, dans lequel l'interaction entre des systèmes sémiotiques est constante, au lieu d'être l'exception, et où l'on reconnaît l'interconnexion de facteurs cognitifs et sociaux, ainsi que le rôle actif de la traduction dans la construction de réalités.

Dans la dernière sous-partie, nous synthétiserons les points où, selon nous, la coïncidence entre les intérêts des Études de Traduction et les Études Culturelles est la plus manifeste.

## Points de confluence entre les Études Culturelles et les Études de Traduction

**1. Elles présentent des parcours historiques similaires.** Dans son article intitulé « The Translation Turn in Cultural Studies », Susan Bassnett s'interroge sur les parallélismes que présentent les Études Culturelles et les Études de Traduction dans leur histoire en tant que champs d'étude. Elle affirme que dès leurs débuts, tous deux ont partagé un terrain commun et sont passés par des étapes analogues. Pour

le démontrer, elle compare les moments-clés reconnus dans le développement de la traductologie avec les étapes postulées par Easthope dans l'histoire des Études Culturelles : les phases *culturaliste*, *structuraliste* et *poststructuraliste* (Bassnett, 1998 : 125, 130-135 ; Easthope, 1997).

D'après cette auteure, à l'instar de ce qui s'est produit avec les Études Culturelles, les Études de Traduction montrent à leurs débuts une inquiétude que l'on pourrait considérer comme culturaliste, avec les théoriciens Nida, Catford et Mounin, mentionnés plus haut. Lors de cette phase, la préoccupation pour la dimension culturelle cohabite avec la volonté de ces théoriciens d'adapter les résultats des écoles linguistiques de l'époque et, en général, de formaliser dans la mesure du possible ce que l'on nomme les opérations traductologiques, ainsi que de chercher à configurer un inventaire discret des types d'équivalence. Cette phase sera suivie par une étape que l'on peut considérer *structuraliste*, en raison surtout de l'influence du formalisme russe au sein de certains de ses développements théoriques ; cette étape se caractérise par un intérêt croissant pour les fonctions communicatives et sociales que le texte traduit accomplit dans la culture cible, comme le reflète l'importance majeure des théories polysystémique et fonctionnaliste. Finalement, le troisième moment auquel se réfère Bassnett lors de sa comparaison avec les Études Culturelles correspond à une phase *poststructuraliste*, toujours en vigueur et dont la principale caractéristique est l'inclusion de préoccupations et de méthodes provenant du dialogue avec des disciplines telles que l'ethnographie, l'histoire et la sociologie, entre autres.

**2. Elles agissent dans des domaines interdisciplinaires, multidisciplinaires et transdisciplinaires.** Comme mentionné plus haut, les Études Culturelles sont considérées comme un champ d'études qui traverse des disciplines traditionnellement délimitées, ce qui pour bon nombre de chercheurs joue en son bénéfice puisque cela lui confère une grande flexibilité méthodologique et conceptuelle. Cette « flexibilité » quant à son statut au sein du vaste univers académique est un trait qui est également présent dans les Études de Traduction, peut-être sous une forme moins évidente, en raison de l'insistance des traductologues pour réclamer un champ d'action autonome ; ce qui n'a pas empêché le dialogue constant avec d'autres disciplines.

Il semblerait que cette vision ouverte et diffuse des limites disciplinaires répond à deux motifs : d'une part, ce que nous pourrions appeler une motivation épistémologique externe, c'est-à-dire la nécessité postmoderne de chercher des méthodologies et des cadres conceptuels dynamiques en dévoilant des schémas traditionnels qui ne suffisent plus au moment de répondre à de nouvelles préoccupations ; d'autre part, dans le cas de ces deux champs, le dialogue interdisciplinaire se voit favorisé

également par des facteurs internes, notamment la nature de leurs objets d'étude respectifs, puisque les *objets culturels*, tout comme la traduction, sont présents dans presque tous les domaines de la vie humaine, ce qui rend l'adoption d'un grand nombre de perspectives d'étude hautement pertinente.

**3. Elles adoptent des approches discursives et insistent sur la centralité des rapports de pouvoir.** Les deux champs partagent une vision qui pourrait être qualifiée de socio-discursive, où les pratiques symboliques se conçoivent comme un lieu privilégié pour la construction et le maintien des rapports de pouvoir et, de ce fait, comme l'arène de nombreuses luttes sociales dans lesquelles l'universitaire engagé peut intervenir. En accord avec cela, les deux champs ont développé des approches sémiotiques et discursives diversifiées qui cherchent à rendre visibles les contextes de production et de circulation des textes. Ils diffèrent néanmoins dans le type de texte sur lequel est basée l'analyse, car si les Études Culturelles s'intéressent à des textes au sens large, qui ne se limitent pas à ceux qui sont codifiés au moyen du langage, dans les Études de Traduction, en revanche, c'est l'analyse des textes au sens traditionnel qui prédomine.

**4. Elles incluent une dimension ouvertement politique, de caractère contre-culturel et revendicatif des acteurs marginaux.** Comme il a été mentionné, les Études Culturelles se caractérisent par leur remise en question du canon littéraire et d'autres formes hégémoniques de penser la culture. Les Études de Traduction ne semblent pas manifester lors de leur première étape, connue sous le nom de *linguistic approach*, ce caractère disruptif ; néanmoins, de façon graduelle et notamment à partir du « tournant culturel », elles vont donner à voir un malaise et des questionnements analogues : d'abord en raison de leur situation de marginalité par rapport aux disciplines traditionnelles avoisinantes ; ensuite grâce à la progressive prise de conscience autour de ce que Venuti appellera, avec succès, « l'invisibilité du traducteur » et de la traduction elle-même.

Au cours du processus qui la voit se construire comme une entité véritablement autonome, la traductologie se rebellera face aux présupposés traditionnels concernant son objet d'étude et la tonalité prescriptive avec laquelle on l'abordait jusqu'à récemment (Hurtado, 2013 : 560) ; c'est sur ce point qu'elle tire un bénéfice direct d'un terrain rendu fertile par les Études Culturelles (Bassnett, 1998). L'expansion et l'essor de celles-ci dans le domaine académique ont contribué à un changement de perspective vis-à-vis d'objets d'étude autrefois considérés comme marginaux. C'est le cas de la traduction et de son esprit contre-culturel qui a montré la viabilité d'un modèle socialement engagé pour son étude (Venuti, 2012 : 271-272).

## Conclusion

Les Études Culturelles sont la manifestation la plus évidente de l'ouverture du monde académique à la complexification des processus culturels qui ont imprégné les disciplines sociales et les sciences humaines durant la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle. Ce « tournant culturel » a été un processus graduel qui a atteint son point culminant au cours des années quatre-vingt, et qui a nourri une traductologie en voie de consolidation, en même temps qu'elle enrichissait le dialogue sur la construction des signifiés sociaux avec des disciplines aux préoccupations similaires, telles que l'histoire, l'analyse du discours et les Études Culturelles.

Parmi la multiplicité des perspectives et des théories traductologiques, certains courants ou écoles ont des intérêts plus proches de ceux des Études Culturelles et, de ce fait, ont été plus enclins à dialoguer avec ces dernières. Il s'agit des approches comme celles menées par l'école de la manipulation et la théorie des polysystèmes, ainsi que les approches féministes, postcoloniales, où le courant historiographique mené par Anthony Pym, entre autres. Dans la mesure où leurs recherches portent sur les répercussions sociales réelles des constructions symboliques, elles tendent vers un engagement éthique et social, et fonctionnent comme des dénonciations des manipulations discursives que les analyses mettent en évidence. Cette double dimension, que l'on pourrait qualifier de *scientifique* et *politique*, constitue sans doute l'un des éléments les plus remarquables où se rejoignent la traductologie et les Études Culturelles.

## Bibliographie

- Baker, M. (éd.). 2009. *Critical Readings in Translation Studies*. Londres/New York: Routledge.
- Bassnett, S., Lefevere, A. (éds.) 1990. *Translation, History and Culture*. Londres: Pinter.
- Bassnett, S. 1998. The Translation Turn in Cultural Studies. In : *Constructing Cultures. Essays On Literary Translation*. Clevedon /Philadelphie: Multilingual Matters, p. 123-140.
- During, S. (éd.). 1999. *The Cultural Studies Reader*. (2<sup>e</sup> éd.). Londres/Nueva York: Routledge.
- Easthope, A. 1997. But what is Cultural Studies? In : *Studying British Cultures: An Introduction*. Londres: Routledge, p. 3-18.
- Even-Zohar, I. 1978/1990. « The Position of Translated Literature Within the Literary Polysystem ». *Poetics Today* 11:1, p. 45-51. [Version révisée de l'article original paru en 1978.]
- Hermans, T. (éd.). 1985. *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. Londres/Sidney: Croom Helm.
- Hurtado, A. 2013. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. (6<sup>e</sup> éd.). Madrid: Càtedra.
- Klor de Alva, J. 1989. Language, Politics, and Translation: Colonial Discourse and Classican Nahuatl in New Spain . In : *The Art of Translation: Voices from the Field*. Boston Northeastern U. P., p. 143-162.
- Lefevere, A. 1992. *Translation, Rewriting, and the Manipulation of Literary Fame*, Londres/ Nueva York: Routledge.
- Mehrez, S. 1992. Translation and the Postcolonial Experience: The Francophone North African

- Text. In : *Rethinking Translation. Discourse, Subjectivity, Ideology*. Londres/New York: Routledge, p. 120-138.
- Munday, J. 2001. *Introducing Translation Studies*. Londres/New York: Routledge.
- Niranjana, T. 1992. *Siting Translation: History, Poststructuralism, and the Colonial Context*. Berkeley: University of California Press.
- Payàs, G. 2010. *El revés del tapiz. Traducción y discurso de identidad en la Nueva España (1521-1821)*. Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Pym, A. 1998. *Method in Translation History*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Pym, A. 2012. *On Translator Ethics*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Rodman, G. B. 2015. *Why Cultural Studies?* Oxford: Wiley-Blackwell.
- Simon, S. 1996. *Gender in Translation. Cultural identity and the politics of transmission*. Londres/New York: Routledge.
- Snell-Hornby, M. 2006. *The turns of Translation Studies*. Amsterdam/Philadelphie: John Benjamins.
- Spivak, G. 1992/2012. The Politics of Translation. In : *The Translation Studies Reader*. Londres/New York: Routledge.
- Venuti, L. (éd.). 2012. *The Translation Studies Reader*. (3<sup>e</sup> éd.). Londres/New York: Routledge.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility*. Londres/New York: Routledge.
- Venuti, L. 1998. *The Scandals of Translation. Towards an Ethics of Difference*. Londres/New York: Routledge.
- White, M., Schwoch, J. (éds.). 2006. *Questions of Method in Cultural Studies*. Oxford: Blackwell.

## Notes

1. Deux précisions terminologiques sont nécessaires : 1) On a beaucoup discuté sur la plus ou moins grande pertinence des phrases « Études de Traduction » ou « Traductologie » pour nommer la discipline, mais nous n'entrerons pas dans cette discussion ni nous prétendons prendre ici parti pour l'une ou l'autre ; cependant, nous emploierons les deux comme synonyme dans le seul but d'alléger le texte, en évitant des répétitions excessives. 2) Dans le même sens, en raison du caractère diffus de la frontière entre les Études Culturelles et d'autres disciplines, et de la difficulté que cela implique, comme nous allons le voir, au moment de définir son « statut » académique, nous utilisons dans ce texte diverses dénominations, telles que *discipline*, *champ d'études*, *champ disciplinaire*, sans que cela signifie un positionnement sur ce point.
2. Il est important de souligner qu'à l'heure actuelle les Études de Traduction maintiennent, en général, une orientation pragmatique et culturaliste sans que cela signifie le renoncement aux apports des études linguistiques, qu'elles soient de type formel ou fonctionnel. Il est vrai qu'à partir du « tournant culturel » il y a eu parmi les traductologues une tendance à rejeter, parce qu'obsolète, toute approche de type linguistique, poursuivant ainsi la réaction face aux infortunes théoriques provoquées par l'emphase formaliste caractéristique de ce premier moment d'intersection disciplinaire entre la linguistique et les Études de Traduction, connu sous le nom de « l'approche linguistique » (Snell-Hornby, 2006 : 35-36 ; Venuti, 2012 : 111-112). À ce propos, on considère qu'étant donnés les avatars de la discipline, le soupçon porté sur tout ce qui tient du pur contraste grammatical décontextualisé est tout à fait compréhensible ; cependant, les critiques de l'approche linguistique peuvent parfois oublier (ou ignorer) que la linguistique a vécu son propre processus de transformation jusqu'à l'inclusion des facteurs pragmatiques et contextuels et que, de ce fait, le dialogue avec cette discipline ne met pas nécessairement en danger ce qui a été gagné par la traductologie durant toutes ces années.
3. Voir, par exemple, les critiques qu'a reçues la notion de « équivalence d'effet » de Nida (Munday, 2001 : 42-43).





ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## Análisis de técnicas de traducción en el subtítulo de *RuPaul's Drag Race*

**Andrea Lissette Palacios Sánchez**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique  
andreapalacios@enallt.unam.mx

**Paola Fernanda Zárate Granados\***

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique  
paolazarate@enallt.unam.mx

Reçu le 01-10-2019 / Évalué le 19-11-2019 / Accepté le 28-11-2019

### Résumé

Le but de cet article est d'analyser les techniques de traduction utilisées par Netflix dans le sous-titrage en espagnol du *camp talk* présenté au chapitre quatre de la sixième saison du programme « RuPaul's Drag Race ». Cette analyse est effectuée à l'aide d'un tableau comparatif dans lequel on définit chaque mot de *camp* sélectionné, on présente sa traduction avec la technique utilisée, et on précise si l'utilisation de cette technique a été précise ou pas. En outre, on donne des propositions de traduction pour les termes en ayant une peu adéquate, à notre avis. Par la suite, on présente une réflexion sur les résultats obtenus et une conclusion soulignant le rôle de la langue pour construire des identités, en particulier celle de la communauté LGBT+, et proposant une solution pour récupérer l'argot gay de la langue anglaise dans les sous-titres en espagnol.

**Mots-clés :** *camp talk*, sous-titrage, techniques de traduction, analyse

### Analyse de techniques de traduction dans le sous-titrage de *RuPaul's Drag Race*

### Resumen

El presente trabajo tiene como propósito analizar las técnicas de traducción empleadas por Netflix en el subtítulo al español del *camp talk* presente en el capítulo cuatro de la sexta temporada del programa "RuPaul's Drag Race". Dicho análisis se realiza mediante una tabla comparativa en la que se define cada palabra *camp* seleccionada, se presentan su traducción y la técnica utilizada y se argumenta si consideramos preciso su uso. Asimismo, se ofrecen propuestas de traducción para los términos que consideramos traducidos de manera poco adecuada. Posteriormente, hay una reflexión sobre los resultados obtenidos y una conclusión en la que se destaca el papel de la lengua para construir identidades, en particular la de la comunidad LGBT+, y se propone una solución para recuperar el *slang gay* de la lengua inglesa en el subtítulo al español.

**Palabras clave:** *camp talk*, subtítulo, técnicas de traducción, análisis

## Analysis of translation techniques in the subtitling of *RuPaul's Drag Race*

### Abstract

The purpose of this paper is to analyze the translation techniques used by Netflix in the Spanish subtitling of *camp talk* in the fourth episode of season six of the show “RuPaul’s Drag Race”. This analysis is given by means of a comparative table which defines each selected *camp* word, presenting the chosen translation and translation technique and whether or not the chosen technique was acceptable or not. In addition, possible solutions for words with incorrect or less-than-desirable translations are offered. Finally, the author presents the results of the analysis, and a conclusion highlighting the role of language in constructing identities, particularly that of the LGBT+ community, and offers a solution for recovering gay slang from English in Spanish subtitling.

**Keywords:** *camp talk*, subtitles, translation techniques, analysis

### Introducción

Con el constante crecimiento de las plataformas de *streaming*, como Netflix y Amazon Prime, tenemos contenido cada vez más diverso a nuestro alcance, mediante el cual nos podemos sumergir en prácticas sociales desconocidas para algunos de nosotros. Este tipo de plataformas se preocupa por tener un alcance mundial y un contenido que llegue a millones de personas; por eso el subtitulaje de las producciones que están disponibles en su servicio tiene un papel muy importante para que estas plataformas cumplan este objetivo.

Este trabajo surgió a raíz de una exposición sobre el *camp talk* en una clase de la Licenciatura de Traducción de la Escuela Nacional de Lenguas Lingüística y Traducción (ENALLT-UNAM). El objetivo de dicho trabajo fue analizar y describir las técnicas de traducción empleadas por Netflix en el subtitulaje al español del *camp talk* presente en el capítulo cuatro de la sexta temporada del programa “RuPaul’s Drag Race”, con la finalidad de observar si en la traducción se conserva la diversidad de identidades culturales, en específico, la cultura *drag*. Además se presentan propuestas de traducción en caso de que consideráramos que las soluciones presentadas por Netflix no eran las más adecuadas y precisas para cumplir con el objetivo antes mencionado. Antes de comenzar con el análisis y descripción de las técnicas, es pertinente precisar algunos conceptos fundamentales para el desarrollo de este trabajo.

En 1972, James Holmes define los Estudios de Traducción o Traductología como la disciplina que estudia las diversas teorías y aplicaciones de la traducción. En los últimos años, la disciplina se ha consolidado en diferentes planteamientos teóricos

que tratan aspectos lingüísticos, textuales y cognitivos, entre otros. Una de estas teorías es la de Estudios Culturales que se fundamenta con el giro cultural (*cultural turn*), el cual coloca la cultura en primer plano, y cuyo impacto fue considerable en el ámbito de las ciencias humanas y sociales al final de los 80 y comienzo de los 90. Los estudios de traducción se mostraron permeables a incorporar esta nueva corriente, denominada así por Mary Snell-Hornby (1990), que promueve el cambio hacia el análisis de la traducción en su contexto ideológico, político y cultural. Este enfoque pone el énfasis en la relación entre las culturas de origen y meta que existe en la traducción. Bassnett y Lefevere (1990:8) afirman que *Ni la palabra ni el texto son la “unidad” operacional de la traducción, sino la cultura*<sup>1</sup>.

Las traducciones no se producen en un vacío, sino que son el reflejo de un grupo o una comunidad cultural. Traducir lenguas es traducir culturas y el traductor debe ser consciente de todo lo que implica conocer la cultura del Otro. *El lenguaje es, entonces, el corazón dentro del cuerpo de la cultura y es la interacción entre ambos lo que da como resultado la continuación de la energía de vida. De la misma manera que un cirujano, que está operando un corazón, no puede descuidar el cuerpo que lo rodea, un traductor trata el texto aislado de la cultura bajo su propio riesgo* (Bassnett, 2013:25)<sup>2</sup>.

### La traducción del slang gay

Cabe mencionar que para hablar del concepto de *cultura* en nuestra investigación, retomamos la definición de Giménez (2005:5): *la cultura representa el conjunto de los rasgos compartidos dentro de un grupo y presumiblemente no compartidos (o no enteramente compartidos) fuera del mismo*. Por esto podemos hablar de la cultura *drag*, que se diferencia de otros grupos por sus prácticas y el lenguaje que utiliza (*slang gay*), la cual es el objeto de estudio de este trabajo.

“RuPaul’s Drag Race” es un *reality show*, que surgió en 2009, en el que varias *drag queens* compiten para ganar un premio monetario y productos de los patrocinadores de la temporada. Este programa tiene un gran alcance y ha sido el principal difusor de la *drag culture* en el mundo, con más de un millón de espectadores en el estreno de cada episodio (Pérez, 2018) y una presencia considerable en redes sociales, con 900,000 seguidores en Twitter y 2.7 millones en Instagram.

El programa está disponible en Netflix México, por lo que fue necesario subtítularlo al español. Para este trabajo, decidimos analizar el cuarto capítulo de la sexta temporada, titulado “Shade: The Rusical”, en el cual el reto que deben superar las *drag queens* es actuar en un musical escrito específicamente para el episodio, adaptando sus habilidades y creando el vestuario de sus personajes. Lo

que analizaremos serán las técnicas de traducción utilizadas en el subtítulaje, específicamente en la traducción de los términos de *slang gay* o *camp talk* y propondremos alternativas de traducción, cuando las consideremos necesarias para que la traducción cumpla con la función que sugerimos, es decir, que conserven el significado y permitan que los espectadores dentro y fuera de esta cultura comprendan e interioricen estos conceptos en la lengua meta, que en este caso es el español.

Consideramos que es sumamente importante analizar la traducción con el fin de descubrir qué técnicas de traducción prevalecen en la conservación y propagación de la identidad *queer* en el subtítulaje, así como de hacer sugerencias a futuros traductores y subtítuladores, particularmente para compañías como Netflix, sobre cómo tener conciencia y consistencia al conservar estos matices culturales en caso de que se desee hacerlo.

Antes de continuar, nos parece pertinente presentar el contexto de los términos *camp*, *camp talk*, *gay slang*. En primer lugar, varios autores se han dedicado a definir y analizar lo *camp* y el *camp talk*, en específico: Harvey, 2000; Sontag 1964; Babuscio 1993; Booth, 1983 ; en este trabajo, nos basamos en la definición de lo *camp* de Harvey (2000:241): *como un cuestionamiento crítico hecho por los homosexuales a las disyunciones entre la superficie y la identidad en el mundo heterosexual marcado por el género*<sup>3</sup>. Esto quiere decir que lo *camp* y el *camp talk* buscan definir una nueva identidad para una comunidad naciente que no se identifica con lo ya establecido, por lo que para nosotros es importante que en la traducción conserve esa función.

En segundo lugar, de acuerdo con Mesonero (2018), el *gay slang* debe ser considerado como un sociolecto e idiolecto, ya que hay una comunidad de tamaño considerable que se identifica con dicho lenguaje y que lo utiliza de un modo particular. Este sociolecto puede ser analizado y traducido con técnicas específicas porque se trata de un lenguaje especializado que se utiliza en una comunidad específica a la que no todos pertenecen.

Como podemos ver hasta ahora, el *gay slang* y el *camp talk* tienen implicaciones en la identidad de la cultura que los utiliza, así que partimos de la hipótesis de que entre las técnicas más frecuentes que se utilizaron para traducir estos términos en los subtítulos de Netflix se encontrarían la modulación y la adaptación, según la nomenclatura de Hurtado y Molina (2002), que se presenta más adelante en este trabajo. Pensamos que éstas predominarían debido a la naturaleza del programa "RuPaul's Drag Race", que está colmado no sólo de términos de *gay slang*, sino de humor y referencias a la cultura pop, por lo que según Pérez (2018), *al ser un programa con un tono humorístico, la traducción, por supuesto, debe mostrar el*

*tono humorístico*. Además, consideramos que estas dos técnicas prevalecen en el subtítulaje en general debido al límite de caracteres; en este caso, el de Netflix es de máximo 42 caracteres por línea y 17 caracteres por segundo, lo que implica que los traductores tienen que buscar opciones creativas que se ajusten a los límites.

### Marco teórico

En las teorías modernas de traducción, como los ya mencionados Estudios Culturales (Bassnett & Lefevere, 1990), la traducción con perspectiva de género (Simon, 1996) y la traducción con enfoque intercultural (Pym, 1992), se plantean cuestiones sobre el método traductor y técnicas de traducción desde varias perspectivas para poder expresar la equivalencia en función de la situación de comunicación. Presentamos a continuación algunos aspectos teóricos sobre las técnicas de traducción con el fin de observar las que se emplearon en la traducción de subtítulos del capítulo analizado.

Durante el proceso de traducción, el método utilizado se refiere a la globalidad del texto, mientras que las técnicas de traducción conciernen al producto final y sólo a unidades pequeñas de texto que permiten identificar, clasificar y denominar los equivalentes que propone el traductor (Hurtado, 2004: 241). Vinay y Darbelnet (1958) definen y clasifican los procedimientos técnicos de traducción en función de la traducción literal (calco, préstamo, traducción palabra por palabra) y oblicua (transposición, modulación, equivalencia, adaptación). Nord (1997) propone una clasificación de la tipología funcional de traducciones y se basa en dos estrategias diferentes: la traducción documento (documentary translation) y la instrumental (instrumentary translation). Sin embargo, consideramos que estas dos clasificaciones quedan un poco limitadas para los alcances de nuestra investigación, así que recurrimos a la propuesta de Hurtado y Molina (2002), quienes parten de varios criterios para sustentar su estudio. El primer criterio se refiere a la diferencia entre el concepto de *técnica* y otras nociones como *estrategia* y *método*; el segundo incluye solamente procedimientos propios de la traducción de textos y no de la comparación de lenguas; el tercero toma en consideración la funcionalidad de la técnica en cada situación del texto-(Hurtado, 2008: 268).

La clasificación de las técnicas establecidas ofrece un metalenguaje que permite identificar y caracterizar la equivalencia traductora con respecto al texto fuente: *[las técnicas de traducción] sirven, por consiguiente, como instrumentos de análisis para la descripción y comparación de traducciones, al lado de categorías textuales (...), contextuales (...) y procesuales (...)* (Hurtado, 2008: 257).

A continuación, describiremos la clasificación de las técnicas de traducción de Hurtado y Molina (2002), que emplearemos para nuestro análisis.

- Calco: traducir literalmente una palabra o expresión extranjera. Se divide en calco léxico y calco estructural. El primero se refiere a la alteración de los significados o expresiones en la lengua meta y la segunda es la introducción de una nueva forma de expresión en la lengua de llegada.
- Préstamo: introducir una palabra extranjera a la lengua meta. Hay dos tipos de préstamos, puro y naturalizado. El puro es la palabra extranjera sin ningún cambio y el segundo es representar el término extranjero con los signos de la lengua meta. Por ejemplo, *whiskey* y *güisqui*.
- Elisión u omisión: no formular una parte del texto original. Vinay y Dalbernet (1958) llamaron a esta técnica implicación.
- Amplificación: consiste en introducir en el texto meta elementos que no están presentes en el texto original, ya sean palabras, oraciones o párrafos completos. En la clasificación de Vinay y Dalbernet (1958) esta técnica es explicitación.
- Compresión lingüística: sintetizar elementos lingüísticos del texto original. Es lo contrario a la amplificación.
- Ampliación lingüística: decir lo mismo que el texto original, pero con más palabras. Es traducir elementos sin explicar de más.
- Descripción: reemplazar el término por el desarrollo del mismo en términos lingüísticos.
- Adaptación: reemplazar un elemento cultural desconocido por uno familiar para la cultura receptora. Crea una situación nueva “equivalente” en la lengua meta cuando no hay referentes culturales que puedan representar la situación del texto original. Esto se logra mediante la variación de estilo, dialecto, tono, etc.
- Equivalente cultural acuñado: utilizar un término cultural de la lengua meta que es equivalente a uno de la lengua original. Crea situaciones equivalentes mediante procedimientos lingüísticos distintos.
- Generalización: utilizar un término más neutro o menos expresivo.
- Particularización: utilizar un término más concreto o preciso.
- Modulación: efectuar un cambio en el punto de enfoque del texto original en relación con la traducción. Puede haber de dos tipos, léxica (en términos de semántica y de significado) y estructural (en el nivel del orden sintáctico).

- Compensación: introducir un elemento del texto original en otra parte del texto meta.
- Traducción literal: traducir palabra por palabra.
- Creación discursiva: establecer una equivalencia que parece fuera de contexto para atraer la atención del lector.

### Metodología

Para realizar el análisis de las técnicas, seguimos la siguiente metodología: en primer lugar, elegimos un capítulo del programa “RuPaul’s Drag Race” disponible en Netflix. Seleccionamos el episodio *Shade: The Rusical* porque creímos que habría más términos *camp* de lo que resulta normal en otros episodios, ya que se presenta una canción sobre el *drag* mismo que además cantaron en vivo, hecho poco común para el programa. En varios capítulos, el programa presenta canciones conocidas para sus segmentos de *lip-sync*; sin embargo, casi nunca son canciones particularmente sobre el *camp* y el *drag*, por lo que nos pareció que podría tener más valor y sustancia para nuestros propósitos. Además, lo encontramos en una lista sobre los mejores episodios del programa.

En segundo lugar, para seleccionar los términos *camp* del capítulo, nos basamos en otros artículos que hablaban sobre términos *camp*, como Mesonero (2018) y Pérez (2018). Asimismo, tomamos en cuenta que hay dos tipos de palabras *camp*: las que fueron creadas como términos por la comunidad misma y las que tienen otros significados fuera de la *cultura camp*, pero que dentro de ésta son términos con un significado distinto, acuñado por los miembros de la comunidad. En tercer lugar pasamos a la creación de una tabla con los 38<sup>4</sup> términos que seleccionamos con base en los criterios anteriormente mencionados. La tabla está dividida en las columnas “término”, “definición”, “traducción en el subtítulaje” y “técnica utilizada (según Hurtado y Molina, 2002)” seguida de “nuestra propuesta de traducción”.

En la columna “término”, pusimos lo que estaba en la transcripción del capítulo en Netflix, así como en el audio del mismo. Para llenar la columna “definición”, buscamos las palabras en el *Oxford Dictionary* en línea (2019)<sup>5</sup> y cuando éste no incluía las acepciones, recurrimos a otro diccionario enfocado en el *slang*: el *Urban Dictionary* (2019)<sup>6</sup>. Posteriormente, utilizamos las acepciones de ambos diccionarios para formular nuestras propuestas de definición de los términos. En la columna “traducción en el subtítulaje” escribimos las soluciones propuestas en el subtítulaje de Netflix. Para la columna “técnica utilizada”, nos basamos en la nomenclatura de Hurtado y Molina (2002) y comparamos el texto origen con el texto traducido. Por

último, para dar nuestras propuestas evaluamos si la técnica utilizada servía para mantener el mismo significado o matiz *camp* que el original.

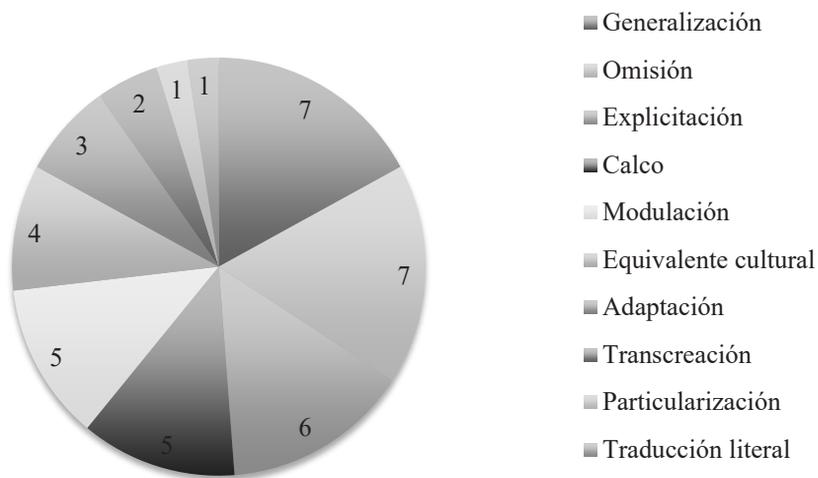
A continuación, presentamos algunos ejemplos de términos *camp* con su técnica de traducción:

Término	Definición (formulada por los autores con base en el <i>Oxford Dictionary</i> en línea [2019] y el <i>Urban Dictionary</i> [2019])	Traducción (en el subtítulo)	Técnica utilizada (según Hurtado y Molina, 2002)
Sickening	Verse tan asombroso que uno siente náuseas	Asombrosos	Omisión parcial
	<b>Nuestra propuesta:</b> Aunque la traducción literal “enfermizo” no funciona en este contexto, sentimos que la omisión parcial no fue del todo necesaria para mantener los caracteres por línea. Proponemos “impactante”.		
Campy	Relacionado con el <i>camp</i> , intencionalmente exagerado para causar gracia	Amanerado	Particularización
	<b>Nuestra propuesta:</b> Consideramos que en este caso la traducción de <i>campy</i> por “amanerado” limita la definición ya que sólo da el aspecto femenino, quitando lo gracioso y lo colorido que engloba lo <i>camp</i> . Proponemos que el término se quede como <i>campy</i> , ya que se entiende que es un adjetivo que surge de <i>camp</i> y este término ya está acuñado en el español.		
Butch queen	Drag que se ve más masculino	Marimacho	Equivalente cultural acuñado
	<b>Nuestra propuesta:</b> Una <i>butch queen</i> , según el documental <i>Paris is burning</i> (1990), es una reina que mezcla características femeninas con masculinas; mientras que “marimacho”, en México, se usa para referirse de forma despectiva a una mujer que actúa y se viste como hombre, de acuerdo al estándar del género masculino de la sociedad (DEM, 2019). El equivalente cultural acuñado en esta traducción puede malinterpretarse y lo consideramos un falso sentido. Una propuesta más adecuada para este término sería “reina masculina” o “andrógina”.		
A filler bitch	Innecesaria	De relleno	Calco / Omisión
	<b>Nuestra propuesta:</b> La traducción de <i>a filler bitch</i> como “de relleno” recupera el componente léxico de <i>filler</i> y el sentido de ser un extra en cierta situación, por lo tanto, consideramos que es una traducción adecuada.		
To pad yourself	Ponerse relleno para aumentar sus proporciones	Ponerse relleno	Modulación
	<b>Nuestra propuesta:</b> La traducción de <i>to pad yourself</i> como “ponerse relleno” nos parece adecuada, porque recupera el significado de que las <i>drag queens</i> se ponen almohadillas para aumentar sus dimensiones y simular con exageración el cuerpo femenino.		
Out gay person	Homosexual fuera del clóset	Homosexual	Generalización
	<b>Nuestra propuesta:</b> Hay una pérdida considerable, pues “homosexual” y “homosexual fuera del clóset” (aunque ésta última sea una opción más larga) no significan lo mismo. El segundo tiene más especificidad, ya que “homosexual” no indica nada sobre estar o no fuera del clóset. Una propuesta adecuada podría ser “está fuera del clóset”.		

Término	Definición (formulada por los autores con base en el <i>Oxford Dictionary</i> en línea [2019] y el <i>Urban Dictionary</i> [2019])	Traducción (en el subtítulaje)	Técnica utilizada (según Hurtado y Molina, 2002)
	De actitud poderosa, excepcional	Regia	Equivalente cultural acuñado
<b>Fierce</b>	<b>Nuestra propuesta:</b> La solución logra recuperar el sentido y al mismo tiempo remite a una palabra perteneciente al dialecto específico del español mexicano en la que la palabra se suele usar como gentilicio. Aunque no se trata de una forma de <i>camp talk</i> , consideramos que dota de particularidad lingüística y cultural a la propuesta de traducción, si bien hay que considerar también que el subtítulaje está dirigido a más países de habla hispana y que cada uno tiene un dialecto.		

**Tabla 1: Tratamiento de la terminología *camp***

A continuación presentamos una gráfica que muestra la frecuencia de las técnicas de traducción utilizadas, de acuerdo con Hurtado y Molina (2002):



**Tabla 2:** Tabla Técnicas de traducción utilizadas

### Discusión de resultados

En el análisis de datos, determinamos cuál es la técnica de traducción que más se utilizó para los 38 términos y frases del *camp talk* y observamos que la omisión, total o parcial, y la generalización fueron por las que más optó el traductor. Concluimos que esto se debe a dos razones: las cuestiones de espacio y las de relevancia cultural. Recordemos que Netflix tiene un límite de 42 caracteres y dos líneas

por subtítulo (Acosta, 2017), y que, en subtítulo, una omisión se emplea para eliminar información que no es esencial para el sentido del texto o para solucionar problemas cuando no hay un término similar en contenido en la lengua meta y una generalización reduce el espacio requerido mediante un hiperónimo. Otras técnicas que sobresalieron en nuestro análisis fueron el calco, que borra la necesidad de un equivalente de la lengua meta y la modulación, donde el subtítulo no se apega al texto fuente con tanta rigidez. Consideramos que el efecto global que tienen las técnicas anteriormente mencionadas en el episodio es que se pierden oportunidades de fomentar el *slang gay* de la comunidad LGBT+ de habla hispana entre las personas que ven el show. A raíz de esto, sugerimos hacer traducciones que se adecuen a la función que proponemos y que rescaten la ideología relevante sin ocupar mucho más espacio que la traducción original.

## Conclusiones

Tenemos que recordar que, aunque la lengua no determina nuestra forma de ver el mundo, sí influye en lo que pensamos y en lo que creemos. Por eso, consideramos que una solución más adecuada para la traducción del *camp* es adaptarlo a la jerga gay en español, en vez de recurrir a omisiones o generalizaciones al proponer soluciones que sólo rescatan el contenido semántico del original. Muchas de las decisiones del proceso traductor en este capítulo (sexto de la cuarta temporada de RuPaul's Drag Race) tuvieron como prioridad el límite de espacio y no se optó por transmitir el *slang gay* en español. Es aquí donde surge una cuestión que se mantiene abierta al debate sobre la traducción del *slang* o del *camp talk*: ¿es mejor privilegiar el sentido de la palabra o la identidad que puede construir? ¿Qué se gana y qué se pierde si mantenemos uno u otro? Nosotros, para la formación de nuestras propuestas, tomamos la postura de que la formación de la identidad es indispensable para este género audiovisual y esperamos que el análisis propuesto dé lugar a mayor visibilización dentro de este campo.

## Bibliografía

- Acosta, L. 2017. *Normas de subtítulo: conocimientos que pueden valer un empleo en Netflix*. <https://revistadigital.inesem.es/idiomas/normas-subtitulacion/> [Consultado el 1 de junio de 2019].
- Bassnett, S. 2013. *Translation studies*. London: Routledge.
- Bassnett, S. y A. Lefevere (eds). 1990. *Translation, History and Culture*. Londres y Nueva York: Pinter.
- Giménez, G. 2005. «La cultura como identidad y la identidad como cultura». *Consejo Nacional de la Cultura y las Artes*. México. p.5-8.
- Harvey, K. 2000. "Describing camp talk: language/pragmatics/politics". *Language and Literature*, nº9, p. 240-260.
- Holmes, J. S. 1988. "The name and nature of translation studies". *Translated! Papers on literary translation and translation studies*, nº2, p. 67-80.
- Hurtado, A. 2008. *Traducción y traductología: introducción a la traductología* (4a ed.). Madrid: Cátedra, p. 201-308.

- Hurtado, A., y Molina, L. 2002. "Translation techniques revisited: A dynamic and functionalist approach". *Meta: Journal des Traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 47, n°4, p. 498-512.
- Livingston, J. (productora), Livingston, J. (directora). 1990. *Paris is burning* [Película]. Estados Unidos: Miramax Films.
- LogoTV. 2014. *Shade: The Rusal* [Episodio de programa de televisión]. En LogoTV. (Productor). *RuPaul's Drag Race*. Estados Unidos: Logo.
- Martínez, A. 2017. «Representación y traducción del camp talk en el cine de Almodóvar: los casos de "La mala educación" y "Los amantes pasajeros"». *TRANS. Revista de Traductología*, 0(21), 235-249. Consultado el 1 de junio de 2019.
- Mesonero, M. 2018. "Subtitling Slang From The LGBTQ Culture Into Spanish: The Case of Ru Paul's Drag Race Reality Show". *Focus on Learning: Contribution to the Field of ESP*. p.149-156.
- Oxford University Press, *Oxford Dictionary*. 2019. <https://www.lexico.com/en> [Consultado el 1 de junio de 2019].
- Pérez i Sampietro, A. 2018. *Un reality para los que entienden y los que no. El programa RuPaul's Drag Race y su contexto lingüístico: la dificultad de traducir el vocabulario drag y los juegos de palabras*. (Trabajo de grado). Universidad Pompeu Fabra. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/36201/PerezSampietro\\_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/36201/PerezSampietro_2018.pdf?sequence=1&isAllowed=1) [Consultado el 1 de junio de 2019].
- Pym, A. 1992. *Translation and Text Transfer: An essay on the principles of intercultural communication*. Frankfurt: Peter Lang.
- Simon, S. 1996. *Gender in Translation: Cultural identity and the politics of transmission*. Londres y Nueva York: Routledge.
- Snell-Hornby, M. 1990. Linguistic transcoding or cultural transfer? A critique of translation theory in Germany. *Translation, history and culture*, 82.
- Vinay, J., Darbelnet, J. 1958. *Comparative Stylistics of French and English: A methodology for translation*. París: Didier.

## Notas

\*Con la colaboración de Octavio Urbano García, [octaviourbano@enallt.unam.mx](mailto:octaviourbano@enallt.unam.mx) y Tomas Daniel Chapman Smedley, [tomaschapman@enallt.unam.mx](mailto:tomaschapman@enallt.unam.mx) (Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique).

- 1 "Neither the word, nor the text, but the culture becomes the operational "unit" of translation".
2. "Language, then, is the heart within the body of culture, and it is the interaction between the two that results in the continuation of life-energy. In the same way that the surgeon, operating on the heart, cannot neglect the body that surrounds it, so the translator treats the text in isolation from the culture at his or her peril."
3. "As a critical interrogation by homosexuals of disjunctures between surface and identity in the gendered straight world".
4. La tabla que se muestra en el trabajo no contiene todos los términos seleccionados por cuestiones de espacio para la publicación del artículo, si se desea consultar la tabla completa, mandar un correo a cualquiera de los autores.
5. Decidimos utilizar el *Oxford Dictionary* en línea (2019) porque es el diccionario más completo del inglés, además de que tiene ejemplos de uso.
6. Decidimos utilizar el *Urban Dictionary* porque es un diccionario de uso, por lo que encontramos definiciones hechas por la comunidad de hablantes que utilizan estas palabras con ejemplos y fue más útil para nuestros propósitos.



## Synergies Mexique n° 9 / 2019



*Varia*







ISSN 2007-4654

ISSN en ligne : 2260-8109

## Vers la mise en place d'une formation hybride visant le développement des stratégies des apprenants de langues

**Rodrigo Olmedo Yúdice Becerril**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique

rolmedo@enallt.unam.mx

ORCID ID : 0000-0003-0551-8899

Reçu le 09-12-2019 / Évalué le 11-12-2019 / Accepté le 13-12-2019

### Résumé

La passation du DELF B1 représente un défi majeur pour les étudiants hispanophones mexicains et peut représenter un obstacle important pour la suite de leurs études à l'étranger. D'où notre intérêt de leur offrir une aide pédagogique visant le développement de stratégies leur permettant de préparer le diplôme à l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Ainsi, en raison des contraintes imposées par notre contexte, nous avons décidé de concevoir un dispositif de formation hybride en langues, dont les choix méthodologiques lors de la conception sont étroitement liés à un parcours pédagogique propre à l'enseignement stratégique. Après une phase d'évaluation qui nous permettra de faire des réajustements, nous serons en mesure de proposer cette formation à notre communauté universitaire.

**Mots-clés** : enseignement stratégique, enseignement explicite, stratégies de l'apprenant, formation hybride, DELF

### Hacia la implementación de una formación híbrida para el desarrollo de estrategias de los aprendientes de lenguas

### Resumen

La presentación del DELF B1 representa un reto considerable para los estudiantes hispanoparlantes mexicanos y puede llegar a representar un obstáculo importante para continuar sus estudios en el extranjero. Por ello, nos propusimos ofrecerles una ayuda pedagógica con el objetivo de desarrollar estrategias que les permitan prepararse para el examen en la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). De tal modo, debido a las restricciones que nuestro contexto impone, decidimos crear un dispositivo de formación híbrida en lenguas tomando en cuenta los planteamientos metodológicos y pedagógicos de la enseñanza estratégica. Una fase de evaluación de la formación nos permitirá hacer ajustes antes de poder ofrecerla a nuestra comunidad universitaria.

**Palabras clave**: enseñanza estratégica, enseñanza explícita, estrategias del aprendiente, formación híbrida, DELF

## Implementation of hybrid training aimed at the development of language learner's strategies

### Abstract

Taking the DELF B1 examination represents a considerable challenge for Mexican Spanish-speaking students and can be a significant obstacle to continue their studies abroad. Therefore, we set out to offer them pedagogical support with the objective of developing strategies that allow them to prepare for the exam at the National School of Languages, Linguistics and Translation (ENALLT) at the National Autonomous University of Mexico (UNAM). Thus, due to the restrictions that our context imposes, we decided to design a hybrid language course taking into account the methodological and pedagogical approaches which incorporate strategic teaching. A previous piloting and evaluation phase will permit us to make adjustments before we offer it to our university community.

**Keywords:** strategic teaching, explicit teaching, learner strategies, hybrid learning, DELF

### Introduction

L'intérêt pour la recherche autour des stratégies des apprenants n'a pas faibli en didactique des langues depuis la parution des travaux de Rubin (1975) et de Stern (1975). Elles deviennent ainsi un concept central qui commence à donner lieu à de nombreuses définitions et à une terminologie propre à la linguistique appliquée. Mais un dilemme est lié au fait que, dans les écrits scientifiques sur les stratégies des apprenants, il existe autant de définitions que de typologies de cette notion. Il s'agit, en effet, d'un savoir qui évolue. Les typologies sont bien entendu protéiformes, car elles englobent les découvertes propres aux contextes des chercheurs et des enseignants qui saisissent ces actions comme matière première de leurs réflexions, de leurs interventions et de leurs recherches.

Il est donc intéressant de disposer d'études sur la définition de ce concept central permettant d'apprécier les apports des auteurs qui s'y sont intéressés. C'est ainsi que, après avoir mené une analyse détaillée d'une trentaine de définitions, Rebecca Oxford, tenant compte de la variété des critères qui donnent sens au concept, note que :

*Les stratégies de l'apprenant de langues sont des actions mentales, conscientes (ou au moins en partie) et intentionnelles que l'apprenant utilise pour atteindre un ou plusieurs objectifs choisis par lui-même, tels que (a) surmonter un obstacle*

*dans l'apprentissage, (b) accomplir une tâche en L2, (c) améliorer la maîtrise de la L2 à long terme et (d) développer l'autorégulation (capacité à guider son propre apprentissage). Comme la majorité des aspects de l'apprentissage d'une L2, les stratégies de l'apprenant de langues se produisent dans des contextes réels (paramètres spécifiques), sont complexes (avec de multiples facteurs en interaction) et dynamiques (flexibles, utilisables de différentes manières et modifiables en fonction des besoins changeants des apprenants). Les stratégies des apprenants de langues peuvent être apprises avec l'aide d'un enseignant, d'un ami, d'un livre ou d'Internet, bien que de nombreux apprenants créent de manière créative et efficace leurs propres stratégies<sup>1</sup> (2018 : 82).*

Oxford fait remarquer que la question de la définition conduit naturellement à se poser une autre question, celle de l'enseignement et de l'apprentissage des dites stratégies. En ce sens, la recherche sur les stratégies des apprenants s'intéresse non seulement à l'élucidation et à la typologisation du réseau terminologique qui lui est propre, mais également à la façon dont ce savoir dit déclaratif, désigné comme savoir savant, peut devenir un savoir à enseigner et, par conséquent, un savoir-faire (savoir procédural) appris. C'est ce qu'évoquaient Naiman, Fröhlich, Stern et Todesco quand ils s'interrogeaient, dans la préface de la première édition de leur ouvrage publié en 1978, sur ce point : *pourrions-nous aider les apprenants faibles si nous leur faisons apprendre les trucs des bons apprenants<sup>2</sup>?* (1996 : xii). Dans la lignée de Naiman *et al.*, Derry et Murphy signalaient que *la recherche et la théorie cognitive confirment amplement la conviction que la capacité d'apprentissage peut être améliorée en formant les étudiants aux stratégies d'apprentissage<sup>3</sup>* (1986 : 2).

Cela étant dit, dans cette contribution, nous nous proposons de présenter les fondements théoriques et méthodologiques à la base de la conception d'une formation hybride en langues (FHL) visant l'enseignement explicite de stratégies pour réussir les épreuves du DELF B1 à l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT) de l'Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM). Pour ce faire, nous commencerons par poser un cadre de référence permettant au lecteur de mieux comprendre le parcours pédagogique que nous avons retenu pour configurer la structure interne de cette formation, le type de stratégies à développer chez des apprenants de français langue étrangère (FLE) et ce qu'est la formation hybride en langues. Nous poursuivrons cet article en nous intéressant à une dimension qui se veut un passage de la théorie à la pratique. Ici, nous présenterons la FHL proposée aux apprenants. Finalement, nous exposerons plus précisément la démarche méthodologique qui nous permettra, pendant un premier pilotage à réaliser, d'évaluer son efficacité en termes d'apprentissage stratégique.

## 1. Cadre de référence

Cet article se situe dans le cadre d'une recherche-action qui analyse le développement des stratégies des apprenants de FLE à travers une formation hybride. Nous allons, dans cette première partie, appréhender la façon dont nous employons les termes d'enseignement stratégique, stratégies cognitives et métacognitives, ainsi que formation hybride en langues.

### 1.1. Enseignement stratégique

Les études sur les manières d'enseigner des stratégies ont eu, au fil des années, deux ramifications : d'une part, la recherche anglophone qui utilise, parmi d'autres, le terme *strategic teaching and learning* (Jones, Palincsar, Ogle, Carr, 1987), et récemment *strategy based instruction* (SBI) (Rubin, Chamot, Harris, Anderson, 2007); d'autre part, la recherche francophone qui emploie les termes *enseignement stratégique* (Tardif, 1992) et *enseignement explicite* (Gauthier, Bissonnette, Richard, 2007). Quoi qu'il en soit des dénominations, c'est l'aspect pédagogique commun à tous les modèles qui porte la marque d'une méthodologie cognitiviste issue de trois sources principales : la recherche en sciences cognitives, la recherche sur les pratiques observables des enseignants de master et la recherche sur les supports cognitifs qui aident les étudiants à réaliser des tâches complexes (Rosenshine, 2012).

Par ailleurs, O'Malley et Chamot (1990) distinguent deux types de contexte d'apprentissage où cet enseignement a été mis en place : d'un côté, les contextes de la L1 (voir, par exemple, le tour d'horizon élaboré par Derry et Murphy *op. cit.* et l'ouvrage de Tardif *op. cit.*) ; et, d'un autre côté, les contextes de la L2. Rubin *et al.* (2007), quant à eux, identifient une série de modèles qui ont été développés tant pour la L1 que pour la L2. En outre, nous avons remarqué que la recherche francophone s'est surtout centrée sur la mise en place de modèles d'enseignement stratégique dans le cadre de l'apprentissage de disciplines autres que les langues. Cependant, des auteurs comme Gauthier *et al.* laissent la porte ouverte pour en tirer profit également dans l'apprentissage des langues étrangères : *Cette méthode d'enseignement [...] se révélait ainsi particulièrement appropriée pour l'apprentissage de la lecture, des mathématiques, de la grammaire, de la langue maternelle, des sciences, de l'histoire et, en partie, des langues étrangères* (2007 : 108).

Or, bien que la lecture des auteurs francophones ait été le point de départ de notre étude, ce sont les auteurs anglophones qui ont guidé nos choix méthodologiques lors de la conception du dispositif de formation hybride en langues que

nous présenterons plus loin. Pour rester cohérents avec notre discipline, à savoir la Didactique des langues, il paraît en effet pertinent de s'inscrire dans les modèles pédagogiques anglophones, ceux construits et raisonnés dans des contextes d'acquisition d'une L2 et d'apprentissage d'une LE.

Avant de présenter le parcours pédagogique que nous avons retenu, il convient de signaler les quatre étapes principales que la méthode de l'enseignement stratégique est censée favoriser (*Rubin et. al.*, 2007 : 142):

1. Prise de conscience des stratégies utilisées par les apprenants.
2. Présentation et démonstration de l'utilisation des stratégies par l'enseignant.
3. Pratique répétitive des stratégies permettant à l'apprenant de les utiliser de manière de plus en plus autonome.
4. Autoévaluation de l'efficacité des stratégies utilisées et transfert.

## **1.2. Le parcours pédagogique de Macaro**

En ce sens, Macaro (2001) propose un parcours pédagogique pour l'enseignement stratégique distribué en neuf étapes :

1. Les apprenants prennent conscience des stratégies qu'ils utilisent lors de la réalisation d'une tâche spécifique.
2. Ils explorent les caractéristiques d'autres stratégies disponibles.
3. L'enseignant ou d'autres apprenants (experts) démontrent une utilisation efficace des stratégies (modelage).
4. Les apprenants combinent des stratégies visant un objectif ou une tâche spécifiques.
5. Ils mettent en pratique des stratégies à l'aide de supports d'échafaudage fournis par l'enseignant.
6. Les apprenants réalisent une évaluation initiale de l'utilisation des stratégies.
7. L'enseignant enlève progressivement les supports d'échafaudage lors de la réalisation d'autres tâches.
8. Les apprenants (et l'enseignant) évaluent l'utilité du parcours pédagogique.
9. L'enseignant invite les apprenants à réfléchir aux stratégies d'autorégulation et aux résultats de l'effort cognitif.

Le mode opératoire de cette démarche réside essentiellement dans un objectif précis. À la fin de ce parcours, les apprenants doivent être capables d'intérioriser et d'extérioriser les stratégies qu'ils ont apprises tout au long des neuf étapes précédentes. D'une part, le processus d'intériorisation suppose l'acquisition progressive des stratégies par l'apprenant, c'est-à-dire qu'il doit leur donner un

sens et en juger ainsi la pertinence. D'autre part, le processus d'extériorisation signifie que l'apprenant doit démontrer de manière explicite non seulement qu'il est capable d'utiliser des stratégies lors de la réalisation d'une tâche, mais aussi qu'il peut communiquer ce qu'il fait, soit par le biais de verbalisations soit à travers des métaphores visuelles (diagrammes, tableaux, dessins, parmi bien d'autres). Selon Martí (1999), ce sont ces processus qu'il faut expliciter afin de promouvoir un apprentissage effectif au sein de tout parcours pédagogique visant un enseignement explicite de stratégies. Mais de quel type de stratégies parle-t-on ?

### 1.3. Stratégies cognitives et métacognitives

À partir de la littérature sur ce sujet, nous avons retenu, pour organiser le parcours de l'enseignement stratégique, la typologie de Bégin (2008). Cette typologie a l'avantage de proposer un cadre de référence simplifié des stratégies d'apprentissage, en distinguant clairement ce qui est une stratégie de l'ensemble d'actions qui permettent de réaliser cette stratégie. À l'instar de Bégin, nous avons remarqué qu'il y a une tendance à mettre au même niveau hiérarchique des opérations bien distinctes à l'intérieur de quelques typologies. Par exemple, Cyr (1998) considère la prise de notes comme une stratégie cognitive qui se situe au même niveau de complexité que l'inférence ou la déduction. Pourtant, la prise de notes est plutôt envisagée comme une action concrète, motrice et observable qui peut aider à structurer des inférences ou des déductions. On peut également avoir recours à la prise de notes dans le cadre de l'utilisation de stratégies métacognitives telles que l'anticipation.

Face à cette problématique, Bégin remet en question les typologies existantes et propose un cadre susceptible de favoriser la mise en place de l'enseignement stratégique, tout en facilitant la prise en main des concepts clé par les enseignants et par les apprenants. Pour gérer au mieux les activités relatives à cette méthode d'enseignement, nous définirons les stratégies métacognitives à partir de deux composantes :

- ❑ *La connaissance de soi en tant que personne apprenante, et la connaissance des activités mentales utilisées dans les situations d'apprentissage.*
- ❑ *La connaissance des exigences propres aux tâches et la connaissance des procédures ou des stratégies particulières qui doivent être mises en action pour les réaliser (Bégin, 2008 : 55).*

Ainsi, lors de la conception de la formation que nous proposerons aux apprenants, nous avons repris les deux stratégies métacognitives de Bégin : s'autoréguler et anticiper.

D'autre part, les stratégies cognitives concernent les actions permettant non seulement de *traiter les informations dans le but de les apprendre*, mais aussi de produire des connaissances et d'exécuter des tâches tout en tenant compte des critères de performance (Bégin, 2008 : 57). C'est pour cela que cet auteur sépare les stratégies cognitives de traitement et les stratégies cognitives d'exécution. Dans le premier groupe, il en répertorie six : sélectionner, répéter, décomposer, comparer, élaborer et organiser. Dans le deuxième groupe, il en propose quatre : évaluer, vérifier, produire et traduire<sup>4</sup>.

Une partie du cadre théorique est maintenant en place, il reste à aborder la question de la formation hybride en langues, modalité qui a été adoptée pour gérer l'enseignement stratégique que nous proposerons aux apprenants de FLE désirant préparer la passation des épreuves du DELF B1.

#### 1.4. Formation hybride en langues

Pourquoi opter pour une formation hybride ? Tout d'abord, il faut signaler que l'UNAM souhaite consolider et renforcer les modalités à distance, ouverte et mixte (hybride) pour la réalisation des études en son sein. Des coordinations, comme la *Coordinación de Universidad Abierta y Educación a Distancia* (CUAED) de l'UNAM et la *Coordinación de Educación a Distancia* (CED) de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT, UNAM) sont chargées de stimuler l'intégration des TIC dans les processus éducatifs développés pour les étudiants.

Par ailleurs, il s'agit également de répondre à deux problèmes récurrents à l'UNAM : le manque de locaux disponibles et l'abandon des études. En effet, l'UNAM, la plus grande université publique du pays, manque cruellement de locaux. Un dispositif hybride permet donc de jouer avec les espaces disponibles et de contourner du moins en partie le problème des locaux surchargés. À l'inverse, on constate que le taux d'abandon des cours à distance est nettement supérieur à celui des cours présentiels. De ce fait, établir un lien assez explicite et significatif pour les étudiants et pour les enseignants entre les modes distantiel et présentiel, ainsi qu'une communication significative entre les étudiants et les enseignants dans ces deux modes pourrait s'avérer une solution adaptée aux problématiques en question. Le principe général de la formation hybride en langues est de tenter de combiner des séances présentielles et des séances en ligne (à distance) au sein d'un cours, celui-ci étant compris comme une activité d'enseignement et d'apprentissage d'une langue dont le contenu thématique et la durée sont définis au préalable. Ainsi, une partie du cours se déroule sur un système de gestion de l'apprentissage (par exemple, Moodle) et une autre partie dans une salle de classe. Cette image assez technique de la formation hybride (connue dans les travaux anglo-saxons sous l'appellation de *blended learning*) repose sur le constat que des ressources en ligne sont mises au service de l'apprentissage en présentiel.

Cependant, la notion de ce type de formation liée, à la fois, à un cadre spatio-temporel différé et à une intégration des technologies de l'information et de la communication (TIC) a été élargie, notamment par Elke Nissen, sous le nom de *formation hybride en langues*. Dans cette acception, cette modalité :

*[...] est une forme de formation spécifique. Elle articule au sein de son scénario pédagogique deux modes, le présentiel et le distanciel, dont l'un domine l'autre, sans qu'il soit préétabli lequel est celui qui domine. Elle fait appel à un accompagnement et elle intègre l'interaction en ligne à travers la présence d'un (ou plusieurs) scénario(s) de communication. Elle intègre au moins partiellement une pédagogie active (Nissen, 2014 : 60).*

Cette définition a l'avantage de souligner l'importance de la prise en compte d'un scénario pédagogique commun qui impose de gérer l'articulation des modes présentiel et distanciel de manière cohérente, organisée et significative. Il ne s'agit pas d'ajouter tout simplement des activités d'apprentissage en ligne à une formation présentielle ou vice-versa, mais de concevoir l'ensemble de la formation tout en tenant compte des objectifs spécifiques à atteindre à travers chaque mode, ou les deux.

Pour Nissen, le rôle du scénario pédagogique est d'indiquer :

- des objectifs de formation, des compétences préalables et [...] celles qui sont visées, des ressources et outils mis à disposition pour la réalisation des activités et tâches proposées, [...] la manière dont les activités sont liées et des tâches de production que l'apprenant devra réaliser.*
- ses possibles interlocuteurs et [le] type d'interaction qu'il [l'apprenant] peut avoir avec eux dans le cadre de sa formation, interactions qui sont considérées comme une aide dans son apprentissage (2006 : 4).*

S'il y a un aspect de la FHL qu'il convient de ne pas brider, c'est la communication entre les participants. La conception du scénario pédagogique imposera alors de déterminer un scénario de communication répondant aux besoins des interlocuteurs lors de la formation. C'est à ce sujet que Mangenot (2017 : 72-73) propose de considérer cinq paramètres pour aboutir à une intégration pédagogique réussie de la communication. En ce sens, il recommande de définir a) le degré de collaboration entre les apprenants, b) le statut et le rôle des interlocuteurs, c) s'il s'agit d'une communication synchrone ou asynchrone, d) les outils de communication à utiliser et e) le rôle du tuteur.

Une fois la trame théorique exposée, il s'agit maintenant de présenter la formation hybride en langues objet de cet article.

## 2. Présentation de la formation hybride : contexte

Plusieurs raisons motivent l'élaboration d'un cours de préparation au DELF B1, notamment des préoccupations d'ordre institutionnel et éducatif.

Une première raison concerne le programme de bourses internationales de l'UNAM. Pour y participer, les étudiants de licence doivent avoir obtenu le diplôme DELF B1 si le programme d'études visé à l'étranger dispense un enseignement en français. En ce sens, il s'agit alors d'offrir un soutien méthodologique par le biais d'un cours de préparation.

Une deuxième raison est à mettre en relation avec la culture éducative des étudiants mexicains : lorsque ceux-ci doivent passer un examen visant à certifier socialement leur niveau de connaissances dont la réussite ou l'échec aura des conséquences sur la poursuite de leurs études (admission aux universités publiques, par exemple) il est très fréquent qu'ils suivent des cours pour s'y préparer. Les étudiants recherchent également des cours de préparation lorsqu'il s'agit de présenter l'examen du DELF B1.

Une troisième raison est liée au fait que l'ENALLT est centre d'examen DELF-DALF. Cette École fait partie du réseau mexicain de 82 centres d'examens DELF (Diplôme d'études en langue française) et DALF (Diplôme approfondi de langue française) depuis 1996 et 2011 respectivement. Ces examens servent à évaluer et à certifier le niveau de compétence de communication en français des candidats par l'administration d'épreuves orales et écrites. Ainsi, proposer aux étudiants une préparation aux certifications internationales dans ce centre peut représenter une sorte de garantie que les cours et la formation des enseignants sont conformes à des standards internationaux (Riba, 2011). C'est peut-être pour cette raison que les étudiants cherchent des cours de préparation offerts par le Département de français de cette École.

Finalement, il y a une quatrième raison, étroitement liée aux raisons précédentes, qui fait que le développement d'un cours de préparation soit pertinent. Selon Riba (*op. cit.* : 48), le Mexique est le 5<sup>e</sup> pays du monde en termes de nombre de candidats à obtenir le DELF et le DALF, et ces chiffres augmentent chaque année. Même si ce constat concerne le panorama national, on peut supposer que cette évolution a un impact sur la réalité locale de l'ENALLT, institution située à Mexico.

### 2.1. Cours semiprésentiel de préparation au DELF B1

Pour des raisons institutionnelles, le terme *semiprésentiel* est employé pour diffuser l'offre de cours à l'ENALLT qui combinent la présence et la distance pour atteindre des objectifs d'apprentissage. Cependant, l'objectif de cet article n'étant

ni d'analyser toutes les conceptions de cette modalité ni de rendre compte de la complexité des convergences et des divergences à ce sujet, notre positionnement a été clairement défini dans la partie 2.3.

Le cours semiprésentiel de préparation au DELF B1 a pour objectif de développer les stratégies des apprenants leur permettant de réussir et d'obtenir le diplôme envisagé. Ainsi, il s'agit d'outiller les apprenants pour qu'ils soient capables de présenter efficacement les épreuves correspondantes : compréhension de l'oral, compréhension des écrits, production écrite et production orale (entretien dirigé, exercice en interaction, monologue suivi). Pour ce faire, nous comptons allouer 40 heures sur huit semaines, qui se déclinent de la sorte :

- ☐ 3 heures hebdomadaires en ligne.
- ☐ 2 heures hebdomadaires présentielles.

Pour optimiser le volume horaire imparti, les séances en ligne permettent aux apprenants de se centrer individuellement sur les stratégies aidant à la passation des quatre épreuves. En revanche, les séances présentielles offrent des opportunités de discussion autour des stratégies et d'entraînement à la production écrite et à la production orale. Le travail en ligne privilégie l'interactivité (apprenant-ordinateur) sans laisser de côté des opportunités d'interaction (apprenant-apprenant-enseignant). Les séances présentielles tirent profit de toutes les possibilités d'interaction dans la salle de classe : discussion en petit groupe, en grand groupe, simulation des épreuves en binômes.

Cette formation hybride de préparation au DELF B1 est composée d'une unité 0 et de trois unités, dont la durée et les objectifs ont été définis de la manière suivante :

Unité (durée)	Titre	Objectif général
Unité 0 (1 semaine)	Découvrir le DELF B1	Donner un aperçu général et pratique des épreuves du DELF B1 et de la passation.
Unité 1 (2 semaines)	Prendre conscience de l'importance des stratégies	Rendre conscient de l'importance des stratégies générales nécessaires à l'exécution des épreuves spécifiques du DELF B1.
Unité 2 (3 semaines)	S'entraîner aux stratégies	Rendre compétent à l'utilisation des stratégies nécessaires à l'exécution des épreuves spécifiques du DELF B1.
Unité 3 (2 semaines)	Intégrer les stratégies dans la passation des épreuves	Rendre apte à choisir les stratégies les plus efficaces pour l'exécution des épreuves spécifiques du DELF B1.

**Tableau 1** : Unités du cours semiprésentiel de préparation au DELF B1.

En ce qui concerne l'enseignement stratégique, chaque unité fournit des activités liées aux étapes du parcours pédagogique de Macaro (2001). Le tableau 2 permet d'apprécier la démarche proposée :

Unité	Étape de l'enseignement stratégique
Unité 0	(1) Prise de conscience des stratégies et (2) Exploration des stratégies disponibles
Unité 1	(3) Démonstration, (4) Combinaison et (5) Mise en pratique
Unité 2	(6) Évaluation initiale par l'apprenant, (7) Suppression de l'échafaudage et (8) Évaluation par l'enseignant
Unité 3	(9) Autorégulation et explicitation de l'effort

**Tableau 2 : Articulation des unités et des étapes de l'enseignement stratégique**

## 2.2. Méthodologie d'évaluation de la formation hybride proposée

Une phase d'expérimentation commencera officiellement en mars 2020. À cet effet, un appel sera lancé auprès de la communauté universitaire désireux préparer la passation du DELF B1. Nous attendons la participation de 20 étudiants maximum pour tester les activités en ligne et les séquences pédagogiques qui structureront chaque séance présentielle.

Dans le cadre de cette expérimentation, nous mènerons un prétest et un posttest caractérisé par le recueil de données quantitatives et qualitatives.

- ❑ Prétest (données quantitatives) : dans l'unité 0, les apprenants présenteront une version du DELF B1. Les quatre épreuves seront notées à l'aide des corrigés et des grilles d'évaluation correspondantes. Après la passation du DELF B1, les apprenants répondront à un questionnaire en ligne dont l'objectif est la prise de conscience des stratégies qu'ils ont utilisées pour résoudre chaque épreuve.
- ❑ Posttest (données quantitatives) : dans l'unité 3, les apprenants présenteront une autre version du DELF B1, qui sera également notée. Les résultats seront comparés à ceux de la première passation. Après la passation de cette version du DELF B1, les apprenants répondront à nouveau à un questionnaire similaire à celui du prétest. Ces résultats seront également comparés à ceux du premier questionnaire.
- ❑ Prétest (données qualitatives) : dans l'unité 0, après la passation du DELF B1, les apprenants participeront à des discussions en petit groupe pendant la première séance présentielle. Ici, ils expliciteront et partageront les stratégies qu'ils ont utilisées pendant la passation. Ces discussions en petit groupe seront enregistrées et transcrites. Ensuite, l'enseignant animera la discussion en

grand groupe pour faire une mise en commun. Cette discussion sera filmée. Finalement, l'enseignant demandera aux apprenants d'élaborer un schéma, un diagramme ou un tableau (métaphore visuelle au choix des apprenants) portant sur les stratégies qu'ils ont utilisées pendant la passation.

- Posttest (données qualitatives) : dans l'unité 3, après la passation d'une autre version du DELF B1, les apprenants participeront à nouveau à une discussion en petit groupe pendant la dernière séance présentielle pour expliciter les stratégies qu'ils ont utilisées cette fois-ci. Ces discussions seront encore une fois enregistrées et la discussion en grand groupe filmée. Finalement, l'enseignant demandera encore une fois aux apprenants d'élaborer une métaphore visuelle portant sur les stratégies qu'ils ont utilisées pendant la dernière passation du DELF B1.

Ainsi, il s'agira de comparer les notes obtenues au début et à la fin du cours, ainsi que les verbalisations des apprenants sur les stratégies utilisées avant, pendant et après la passation de chaque épreuve. D'un côté, l'observation pendant la réalisation des épreuves permettra de vérifier si les apprenants ont intériorisé les stratégies étudiées. Par exemple, grâce à une prise de notes observable ou à la réalisation d'un plan pour anticiper la production écrite et le monologue suivi. D'un autre côté, l'analyse des verbalisations permettra d'identifier si les apprenants sont capables de communiquer leurs stratégies, à savoir s'ils sont capables de les extérioriser. C'est pour cela que les métaphores visuelles créées par les apprenants (tableaux, schémas, diagrammes, etc.) seront également recueillies et analysées.

En outre, il sera nécessaire de recueillir les commentaires des apprenants sur les difficultés rencontrées pendant la réalisation des activités en ligne. Ces commentaires et les observations des séances présentielles constitueront le contenu d'un journal de bord. Ce journal de bord permettra de prendre des décisions didactiques concernant la modification éventuelle de quelques activités en ligne et de proposer d'autres démarches pédagogiques pour les séances présentielles.

## Conclusion

Cet article a pour objectif de rendre compte de la conception d'une formation hybride en langues visant le développement des stratégies des apprenants qui désirent préparer le DELF B1. L'une des principales difficultés issue de cette expérience est le fait que l'enseignement stratégique est une méthode théorisée et, surtout, mise en pratique dans le cadre de formations présentielles. C'est pour cela que la transposition des fondements méthodologiques aux contraintes d'une modalité hybride a maintes fois fait appel à la créativité des enseignants-concepteurs de l'ENALLT.

Par ailleurs, l'enseignement stratégique n'étant pas une pratique courante dans notre contexte, la question de l'acquisition des principes et démarches propres à cette méthode n'a pas été, dans un premier temps, évidente pour les enseignants-concepteurs. Il s'agit d'une méthode qui requiert une formation pédagogique de base considérable. À ce sujet, ce projet a également eu une portée éminemment formative non seulement en ce qui concerne l'enseignement explicite des stratégies, mais aussi les spécificités de la formation hybride en langues.

Pour conclure, l'intérêt d'un tel projet réside dans le fait qu'il permet de poser deux questions de recherche :

La mise en place de cet enseignement stratégique, dans le cadre d'une formation hybride visant la préparation du DELF B1, permet-elle :

- d'améliorer les stratégies cognitives et métacognitives des apprenants (si non, quels sont les points d'achoppement) ?
- d'améliorer le taux de réussite au DELF par rapport aux années précédentes ?

## Bibliographie

Bégin, C. 2008. « Les stratégies d'apprentissage : Un cadre de référence simplifié ». *Revue des sciences de l'éducation*, n° 34, p. 47-67, [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/018989ar> [consulté le 9 décembre 2019].

Cyr, P. 1998. *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : CLE International.

Derry, S. J., Murphy, D. A. 1986. « Designing Systems That Train Learning Ability: From Theory to Practice ». *Review of Educational Research*, n° 56, p. 1-39, [En ligne] : <https://doi.org/10.2307/1170285> [consulté le 9 décembre 2019].

Gauthier, C., Bissonnette, S., Richard, M. 2007. L'enseignement explicite. In : *Enseigner*. Paris : PUF, p. 107-116, [En ligne] : <http://www.formapex.com/telechargementpublic/gauthier2007c.pdf> [consulté le 9 décembre 2019].

Jones, B. F., Palincsar, A. S., Ogle, D. S., Carr, E. G. (eds.). 1987. *Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas*. [En ligne] : <https://eric.ed.gov/?id=ED286858> [consulté le 9 décembre 2019].

Macaro, E. 2001. *Learning Strategies in Foreign and Second Language Classrooms*. Londres : Continuum.

Mangenot, F. 2017. *Formation en ligne et MOOC. Apprendre et se former en langue avec le numérique*. Paris : Hachette FLE.

Martí, E. 1999. Metacognición y estrategias de aprendizaje. In : *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*. Madrid : Santillana, p. 111-122.

Naiman, N., Fröhlich, M., Stern, H. H., Todesco, A. 1996. *The Good Language Learner*. Clevedon : Multilingual Matters.

Nissen, E. 2014. *Modéliser le fonctionnement de la formation hybride en langues à travers des recherches ingénieriques*. Dossier en vue de l'obtention de l'Habilitation à Diriger des Recherches. Université Stendhal Grenoble 3.

- Nissen, E. 2006. « Scénarios de communication en ligne dans des formations hybrides ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, p. 44-58, [En ligne] : <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00124819/document> [consulté le 9 décembre 2019].
- O'Malley, J. M., Chamot, A. U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. 2018. Language Learning Strategies. In : *The Cambridge Guide to Learning English as a Second Language*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 81-90.
- Riba, P. 2011. « L'enseignement du français langue étrangère au Mexique : un regard à la lumière des statistiques du DELF et du DALF, certifications officielles du ministère français de l'Éducation nationale ». *Synergies Mexique*, n° 1, p. 47-53, [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Mexique1/riba.pdf> [consulté le 9 décembre 2019].
- Rosenshine, B. 2012. « Principles of Instruction: Research-Based Strategies That All Teachers Should Know ». *American Educator*, n° 36, p. 12-39.
- Rubin, J. 1975. « What the 'Good language Learner' can teach us ». *TESOL Quarterly*, n° 9, p. 41-51.
- Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V. et Anderson, N. J. 2007. Intervening in the use of strategies. In : *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. New York: Oxford University Press, p. 141-160.
- Stern, H. H. 1975. « What can we learn from the good language learner? ». *Canadian Modern Language Review*, n° 31, p. 304-318.
- Tardif, J. 1992. *Pour un enseignement stratégique : L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Ed. Logiques.

## Notes

1. "LLS are purposeful, conscious (or at least partially conscious), mental actions that the learner uses to meet one or more self-chosen goals, such as (a) overcoming a learning barrier, (b) accomplishing an L2 task, (c) enhancing long-term L2 proficiency, and (d) developing greater self-regulation (ability to guide one's own learning). Like most aspects of L2 learning, LLS occur in real contexts (specific settings), are complex (with multiple, interacting factors), and are dynamic (flexible, usable in different ways, and changeable along with learners' changing needs). LLS can be learned with help from a teacher, a friend, a book, or the internet, although many learners creatively and effectively generate their own LLS."
2. "Could we help the poor learners by teaching them some of the good learners' tricks?"
3. "[...] cognitive theory and research provide ample support for the faith that learning ability can be improved by training students in [...] learning strategies."
4. Pour chaque stratégie, Bégin propose un ensemble d'actions, techniques ou procédures qui permettent de réaliser la stratégie correspondante.

## **Synergies Mexique n° 9 / 2019**



Notes de lecture







**Noëlle Groult Bois**

Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique



Yvonne Cansigno Gutiérrez (Coord.) (2018). *Le français au Mexique : hier et aujourd'hui. Contribution à un premier état des lieux*. México: UAM-Azcapotzalco. 397 pages. ISBN :978-607-28-1356-4

Le français a été considéré comme une langue de prestige au Mexique depuis des siècles. En outre, aujourd'hui, malgré le rôle primordial que joue l'anglais partout dans le monde, c'est un outil nécessaire pour le monde du travail : pour les personnels des secteurs touristique ou gastronomique par exemple. Cela est dû aux changements sociaux, économiques et industriels quant à la croissance des différentes régions du pays.

On a enseigné le français au Mexique en cours privés ou publiques, depuis l'école maternelle jusqu'au doctorat, dans des institutions de tailles diverses qui se sont transformées au fil du temps : section ou centre de langues, département, école, faculté. Les méthodes d'enseignement et les supports utilisés ont aussi évolué au gré des progrès en psychologie et en pédagogie, ainsi que des propositions des experts, si bien que la plupart des cursus prennent maintenant comme point de référence le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

Les activités dans le domaine sont variées ; elles vont de l'enseignement pur et simple à la formation de professeurs ou de traducteurs et interprètes selon les cas, l'élaboration de matériels, la réflexion en méthodologie, en didactique ou en didactologie et la recherche en linguistique appliquée. On ne peut oublier les nombreux travaux menés à bien pour favoriser l'apprentissage en autonomie, ou l'utilisation des TICE, ou le FOS et le FOU, entre autres. Deux autres aspects importants sont à signaler : les efforts pour publier des articles ou des livres qui reflètent le travail accompli et la tendance généralisée à travailler en faveur de l'interculturalité, la certification et la mobilité nationale et internationale des étudiants et enseignants.

C'est ce panorama riche en particularités que l'ouvrage coordonné par Yvonne Cansigno nous présente. Il nous offre des renseignements et des informations sur 4 régions du pays, —centre, nord, est et ouest— grâce aux contributions de 23 auteurs qui nous expliquent les parcours, les changements, les succès et les

problèmes rencontrés dans 9 états. Le livre se termine par un chapitre qui offre des conseils, des pistes et des données bibliographiques à ceux qui s'intéressent à notre domaine de travail et aux activités de recherche et de diffusion universitaires.

Cette publication est sans aucun doute fort utile comme point de référence sur l'enseignement du français et la recherche au Mexique. Elle donne une idée précise des différentes situations qui se sont présentées dans le passé et qui se présentent aujourd'hui dans le pays ainsi que des problématiques à résoudre et des défis à relever dans le futur.

## **Synergies Mexique n° 9 / 2019**



Annexes







## Profils des contributeurs



### • Coordinatrice scientifique •

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

### • Auteurs des articles •

**Ilse Daniela Campos Ruiz** a une Licence en Lettres Modernes Françaises avec spécialisation en critique littéraire (Université Nationale Autonome du Mexique). Elle a réalisé un échange académique à l'Université Sorbonne Nouvelle Paris-3 en 2016. Actuellement, elle est professeure de français langue étrangère au Colegio Francés del Pedregal où elle collabore comme examinatrice-correctrice DELF. Ses sujets de recherche concernent la mort, la mémoire et la présence des femmes dans la littérature.

**Verónica Cuevas Luna** a suivi des études en Langue et Littératures Hispaniques (Universidad Nacional Autónoma de México). Elle a étudié un Master en Traduction et un Master en Linguistique, tous deux à El Colegio de México. Elle a étudié son doctorat en Linguistique, dans la même institution. Depuis 2015, elle est professeure à plein temps à l'École Nationale des Langues, Linguistique et Traduction de l'UNAM, où elle enseigne diverses matières dans le domaine de la linguistique dans la Licence en Traduction et dans les formations diplômantes de traducteurs. Ses domaines de recherche sont la syntaxe espagnole du point de vue typologique et fonctionnel, ainsi que la relation entre les stratégies discursives et les stratégies de traduction.

**Vania Galindo Juárez** a suivi des études en Relations Internationales (Centro de Investigación y Docencia Económicas, CIDE) et en Sciences Politiques (Universidad

Nacional Autónoma de México; Institut d'Études Politiques, Aix-en-Provence). En outre, elle a fait des études spécialisées en Traduction (Programme pour la Formation de Traducteurs) à El Colegio de México, et elle a obtenu le Diplôme pour la Formation de Professeurs de Traduction à l'UNAM. Actuellement enseignante-chercheuse à l'UNAM, ses principaux thèmes de recherche se situent dans le domaine de la Traductologie. Elle s'intéresse particulièrement à la didactique de la traduction et aux liens entre la traduction et la linguistique.

**Alexandra Marti** est titulaire d'un Doctorat International en Sciences du langage (Université Paris V Descartes et Université d'Alicante). Elle est professeur de Philologie Française à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'Université d'Alicante. Ses recherches se centrent principalement sur l'enseignement, l'apprentissage et l'acquisition des langues étrangères, celles du Français Langue Etrangère (FLE) en Espagne et de l'Espagnol Langue Etrangère (ELE) en France, et sur les politiques linguistiques et éducatives. Par ailleurs, elle s'intéresse à la littérature hispano-américaine écrite par les femmes, notamment la production littéraire des écrivaines mexicaines.

**Alberto Alejandro Muñiz Márquez** est titulaire d'un Diplôme d'Université de Français Langue Étrangère de l'Université de Dijon. Il est professeur de FLE. Il participe actuellement dans deux projets de recherche à l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM), l'un portant sur la sociocritique et la littérature « de terrain » et l'autre sur la représentation du corps et des émotions dans le discours littéraire français.

**Rebeca Navarro Bajar** est enseignante de français langue étrangère 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.

**Rodrigo Olmedo Yúdico Becerril** est titulaire d'un master en Didactique des langues et ingénierie pédagogique multimédia (Université Stendhal Grenoble 3). Il est doctorant en Sciences du langage, spécialité en Didactique et Linguistique à l'Université Grenoble Alpes. Il est professeur depuis 2014 à la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Il enseigne le français langue étrangère et intervient dans la Licence en Linguistique appliquée ainsi que dans le Cours de formation d'enseignants de langues-cultures de la Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción (ENALLT). Ses recherches portent principalement sur l'explicitation

des stratégies des apprenants de langues et sur l'intégration de technologies dans l'enseignement et l'apprentissage des langues.

**Andrea Palacios Sánchez** est étudiante en cinquième semestre de la Licence en Traduction de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction de l'UNAM. Elle a fait des recherches sur la traductologie et les études culturelles.

**Evelyn Periañez Coronado** est étudiante en dernière année de la licence en Lettres Modernes (françaises), spécialité Didactique à l'Université Nationale Autonome de Mexico (UNAM). Elle est professeure de français langue étrangère depuis 5 ans. Elle participe actuellement à un projet de recherche qui porte sur la didactique et la robotique dans l'enseignement de langues étrangères à la Faculté de Philosophie et Lettres de l'UNAM. Elle est aussi membre du séminaire de didactique de langue et littérature (Didactófilos).

**Paola Fernanda Zárate Granados** est étudiante de la Licence en Traduction de l'École Nationale de Langues, Linguistique et Traduction (ENALLT). Elle a présenté une communication au Troisième Forum International de Traduction Spécialisé (FITE) sur le *camp talk*. Elle travaille actuellement sur la formation d'un glossaire bilingue de termes du monde *drag* et de la communauté LGBT+. Elle est traductrice d'anglais et d'allemand.

• **Auteure des notes de lecture** •

**Noëlle Groult Bois** est titulaire d'un Doctorat en Pédagogie, d'une Maîtrise en Linguistique Appliquée (obtenues à l'Université Nationale Autonome du Mexique) et d'une Licence en Lettres Anglaises (Paris X). Elle travaille, depuis de nombreuses années, comme enseignante-chercheuse à l'UNAM. Ses centres d'intérêt concernent l'élaboration de matériel pédagogique, la formation de professeurs, l'apprentissage autodirigé et plus récemment les représentations sociales.



## Projet pour le n° 10 / 2020



**Coordonné par Monique Landais Choimet  
(Universidad Nacional Autónoma de México, Mexique)**

Les propositions soumises à la rédaction pourront s'inscrire dans les domaines suivants (liste non exhaustive) :

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

Un appel à contributions a été lancé en février 2020

Date limite de remise des articles : **31 juillet 2020**

Contact : synergies.mexique@gmail.com



## Consignes aux auteurs

- 1 L'auteur aura pris connaissance de la politique éditoriale générale de l'éditeur (le Gerflint) et des normes éditoriales et éthiques figurant sur le site du Gerflint et de la revue. Les propositions d'articles seront envoyées pour évaluation à synergies.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. Les mots-clés seront séparés par des virgules et n'auront pas de point final.

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

**10** L'article doit comprendre entre 15 000 et 30000 signes, soit 6-10 pages Word, éléments visuels, bibliographie, notes et espaces compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus de lecture ne dépassera pas 2500 signes, soit 1 page. Comptes rendus et entretiens seront en langue française.

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

**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 hypertexte, couleur et soulignement automatique et indiqueront la date de consultation la plus récente [consulté le ...], après vérification de leur fiabilité et du respect du Copyright.

**21** Les textes seront conformes à la typographie française.

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

**23** Les captures d'écrans sur l'internet et extraits de films ou d'images publicitaires seront refusés. Toute partie de texte soumise à la propriété intellectuelle doit être réécrite en Word avec indication des références, de la source du texte et d'une éventuelle autorisation.

NB : Toute reproduction éventuelle (toujours en noir et blanc) d'une image, d'une photo, d'une création originale et de toute œuvre d'esprit exige l'autorisation écrite de son créateur ou des ayants droit et la mention de paternité de l'œuvre selon les dispositions en vigueur du Code français de la propriété intellectuelle protégeant les droits d'auteurs. L'auteur présentera les justificatifs d'autorisation et des droits payés par lui au propriétaire de l'œuvre. Si les documents sont établis dans un autre pays que la France, les pièces précitées seront traduites et légalisées par des traducteurs assermentés ou par des services consulaires de l'Ambassade de France. Les éléments protégés seront publiés avec mention obligatoire des sources et de l'autorisation, dans le respect des conditions d'utilisation délivrées par le détenteur des droits d'auteur.

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

**25** Une fois éditée sur gerflint.fr, seule la version « PDF-éditeur » de l'article peut être déposée pour archivage dans les répertoires institutionnels de l'auteur exclusivement, avec mention exacte des références et métadonnées de l'article. L'archivage de numéros complets est interdit. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article, tels que dûment spécifiés dans la politique de la revue. Par ailleurs, les Sièges, tant en France qu'à l'étranger, n'effectuent aucune opération postale, sauf accord entre le Gerflint et un organisme pour participation financière au tirage.





**Synergies Mexique, n° 9 / 2019**  
**Revue du GERFLINT**  
**Groupe d'Études et de Recherches**  
**pour le Français Langue Internationale**

En partenariat avec  
la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

**Président d'Honneur :** Edgar Morin

**Fondateur et Président :** Jacques Cortès

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

**PUBLICATIONS DU GERFLINT**

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

**Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT**

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest	Synergies Monde
Synergies Afrique des Grands Lacs	Synergies Monde Arabe
Synergies Algérie	Synergies Monde Méditerranéen
Synergies Argentine	Synergies Pays Germanophones
Synergies Amérique du Nord	Synergies Pays Riverains de la Baltique
Synergies Brésil	Synergies Pays Riverains du Mékong
Synergies Chili	Synergies Pays Scandinaves
Synergies Chine	Synergies Pologne
Synergies Corée	Synergies 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° 9 / 2019**

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 2019

# GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique  
francophone en réseau

[www.gerflint.fr](http://www.gerflint.fr)

Voilà le nouveau numéro de la revue *Synergies Mexique* pour 2019 qui propose, cette fois, une incursion dans des domaines très diversifiés de la recherche en langues : en effet, l'enseignement des langues rejoindra les littératures, les trajectoires de femmes, les autochtonies, le travail sur l'image, la traduction, la traductologie. Ce numéro attirera votre attention par son originalité dans son approche de sujets encore assez peu explorés dans la recherche et qui ouvrent des perspectives motivantes pour tous les acteurs dans le domaine du français. Nous vous laissons donc au plaisir de la découverte de ce numéro.



**ENALLT**

Escuela Nacional de Lenguas,  
Lingüística y Traducción