

Numéro 15 / Année 2022

Synergies Espagne

Revue du GERFLINT

**Entre Mémoire et Modernité :
Analyses didactiques et littéraires**

Coordonné par Sophie Aubin

Synergies Espagne

numéro 15 / Année 2022

Entre Mémoire et Modernité :
Analyses didactiques et littéraires

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2022

POLITIQUE EDITORIALE

Synergies Espagne est une revue francophone de recherches en sciences humaines et sociales particulièrement ouverte aux sciences du langage et de la communication, aux travaux de didactique de la langue-culture française, aux approches musicales, linguistiques et culturelles.

Sa vocation et de mettre en œuvre, en Espagne, 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 Espagne* est une revue française éditée par le GERFLINT qui se situe dans le cadre du libre accès à l'information scientifique et technique. Sa commercialisation est interdite. Sa politique éditoriale et ses articles peuvent être directement consultés et étudiés dans leur intégralité en ligne. Le mode de citation doit être conforme au Code français de la Propriété Intellectuelle. La rédaction de *Synergies Espagne*, 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 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Directeur de publication

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

Coordination éditoriale générale

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Président d'Honneur

Julio Murillo Puyal, Professeur émérite, Université Autonome de Barcelone, Espagne

Rédactrice en chef

Sophie Aubin, Universitat de València, Espagne

Rédactrice en chef adjointe

Elena Moltó, Universitat de València, Espagne

Secrétaire de publication

Julia Morillas Climent, IES Luís Vives, València, Espagne

Révision des résumés et traductions en anglais

Ángela Magdalena Romera Pintor, UNED, Espagne

Titulaire et éditeur : GERFLINT

Siège en France

GERFLINT

17, rue de la Ronde mare

Le Buisson Chevalier

27240 Sylvains-les-Moulins - France

www.gerflint.fr

gerflint.edition@gmail.com

Siège de la rédaction en Espagne

Institut Français de Valence

C/Moro Zeit 6

46001 Valencia - Espagne

Contact : synergies.espagne@gmail.com

Comité scientifique

Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), Brigitte Lépinette Lepers (Universitat de València, Espagne), Françoise Olmo Cazevielle (Université Polytechnique de Valence, Espagne), Javier Suso López (Université de Grenade, Espagne), Jesús Vázquez Molina (Université d'Oviedo, Espagne).

Comité de lecture permanent

Belén Artuñedo Guillén (Université de Valladolid, Espagne), Yves Loiseau (Université Catholique de l'Ouest, France), Frédéric Mazières (Docteur de l'Université Sorbonne-Paris-Cité (USPC), chargé de cours en sciences du langage, France), Luisa Montes Villar (Université de Grenade, Espagne), Ángela Magdalena Romera Pintor (Université Nationale d'Éducation à Distance (UNED), Espagne), Pascal Sanchez (France Éducation International, France), Mario Tomé † (Université de León, Espagne), Jacky Verrier (Université Rovira i Virgili, Tarragone, Espagne).

Comité de lecture invité pour ce numéro

Lamia Mecheri (Université d'Annaba, Algérie), María Elena Jiménez Domingo (Universitat de València, Espagne), Vasumathi Badrinathan (Université de Mumbai, Inde).

Patronages et partenariats

Institut Français d'Espagne (antenne de Valence), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH, Pôle *Recherche & prospective*), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (EDS), ProQuest, Zenodo (CERN, OpenAIRE).

Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Espagne n° 15 / 2022
<https://gerflint.fr/synergies-espagne>



Indexations et références

ABES (SUDOC)
Carhus+
Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
EBSCOhost : Communication Source
Ent'revues
ERIH PLUS
HAL Science ouverte
Hcéres (SHS4-Linguistique, interdisciplinary)
Index Copernicus
ISSN Portal / ROAD
JournalBase (CNRS-INSHS)
JournalSeek
Latindex (Catálogo v2.0)
LISEO (France Éducation International)
MIAR [ICDS 2021 : 9,6]
Mir@bel
MLA
ProQuest Central (Linguistics data base)
Portal del Hispanismo (Instituto Cervantes)
REDIB (CSIC)
RILM Abstracts of Music Literature
Scopus, Scopus Sources
SJR SCImago
SHERPA-RoMEO
Ulrichsweb
Zenodo

Disciplines couvertes par la revue

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



Synergies Espagne n° 15 – Année 2022

ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Entre Mémoire et Modernité : Analyses didactiques et littéraires

Coordonné par Sophie Aubin



Sommaire



Préface et Présentation *De ce quinzième numéro*

| | |
|---|-----|
| Sophie Aubin | 9 |
| Hommage à Mario Tomé, pionnier dans l'usage scientifique des outils numériques pour l'enseignement du français à l'université | |
| Du bon ou mauvais usage des nouvelles technologies dans l'enseignement du français et l'édition scientifique | |
| Emmanuel Claude Bourgoïn Vergondy, Sílvia Lima Gonçalves Araújo | 25 |
| L'enseignement présentiel des langues étrangères au pied du mur en contexte pandémique | |
| José María Valle Narciso | 41 |
| L'application de la variation de la vitesse dans la technique de la <i>répétition décalée</i> du discours pour l'amélioration de l'intonation et de la fluidité en français | |
| Raquel Sanz-Moreno | 59 |
| Autobiographies langagières audiovisuelles et croyances des futurs enseignants sur l'apprentissage de langues | |
| Cinta Gallent Torres, Rubén Comas-Forgas | 77 |
| Revue prédatrice et mauvaises pratiques éditoriales : une menace croissante pour l'intégrité académique | |
| D'hier à d'aujourd'hui : analyses de manuels de français, approches linguistiques et psychologiques | |
| Fabio Badenes Tejado | 99 |
| L'enseignement du français en Espagne pendant les années 1950. Le cas du manuel <i>Lengua francesa: curso elemental</i> , de Fernando Bravo | |
| Elodie Weber | 119 |
| L'approche contrastive dans le <i>Manual de gramática francesa</i> (2006) de E. Echeverría Pereda | |
| Adamantia Zerva | 133 |
| L'acquisition de la compétence sociolinguistique à travers les illustrations : analyse critique d'une méthode de français pour l'hôtellerie et la restauration | |
| Teresa Maria Wlosowicz | 151 |
| Le rôle de la saillance et de la pertinence dans la compréhension de l'écrit dans la troisième langue | |

| | |
|---|------------|
| Laeticia Lucie Abihssira García | 173 |
| Traits de personnalité dans le processus de traduction technique : ouverture d'esprit et agréabilité | |

**Auteurs et romans francophones :
écritures mémorielles, féminines, salvatrices**

| | |
|---|------------|
| Diego Serrano Espejel | 189 |
| Remémorer et revendiquer les oubliés : la post-mémoire dans <i>Pas pleurer</i> de Lydie Salvayre | |

| | |
|---|------------|
| Loubna Nadim Nadim | 205 |
| Écrire l'amertume des femmes algériennes dans <i>La prière de la peur</i> (1997) de Latifa Ben Mansour | |

| | |
|---|------------|
| Virginia Iglesias Pruvost | 221 |
| <i>Sept pierres pour la femme adultère</i> (2007) de Vénus Khoury-Ghata : représentation de la condition féminine dans une société phallocratique et sclérosée par le poids de la tradition | |

| | |
|---|------------|
| Manuel Gómez Campos | 233 |
| La relation écrivaine-traductrice dans la traduction de la littérature africaine francophone de femmes camerounaises (français-espagnol) | |

| | |
|---|------------|
| Vinciane Van Moer | 245 |
| La vérité de soi dans l'œuvre d'Hervé Guibert : Analyse des traits autofictionnels au prisme de diverses définitions | |

Comptes rendus d'ouvrages, d'atelier et de congrès

| | |
|--|------------|
| Noelia Micó Romero | 259 |
| <i>Lexique raisonné du français académique. Tome 1. Les collocations verbo-nominales (commencement, continuation et fin de l'existence).</i> Catherine Fuchs et Sylvie Garnier. 2020. Paris : Éditions Ophrys, 320 p. | |

| | |
|---|------------|
| María Elena Jiménez Domingo | 261 |
| <i>Reconstruyendo el pasado de la traducción IV. Traducción, enseñanza, terminología.</i> (Eds. Julia Pinilla Martínez y Brigitte Lépinette), Granada, 2021, editorial Comares, colección Interlingua, 271, 241 p. | |

| | |
|---|------------|
| Conseil de l'Antenne de Barcelone du CIPA (Centre International de Phonétique Appliquée)..... | 267 |
| L'atelier en visioconférence du 7 avril 2022. <i>La Journée de la Francophonie – 23^e Journée</i> organisée à Manresa en 2022 | |

| | |
|---|------------|
| Elena Moltó | 273 |
| <i>Congreso Internacional de Innovación educativa. La renovación docente en la Enseñanza Superior (8)</i> , Universitat de València (Espagne), facultat de filologia, traducció i comunicació, 5-6 mai 2022. | |

Annexes

| | |
|---------------------------------------|------------|
| Profils des contributeurs..... | 283 |
| Projet pour le n° 16, Année 2023..... | 291 |
| Consignes aux auteurs..... | 295 |
| Publications du GERFLINT..... | 289 |

Synergies Espagne n° 15 / 2022



Préface et Présentation.
De ce quinzième numéro





GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Hommage à Mario Tomé, pionnier dans l'usage scientifique des outils numériques pour l'enseignement du français à l'université

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne
sophie.aubin@uv.es

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

Il y a donc un long chemin à parcourir, mais toutes les améliorations futures renforceront l'objectif principal et l'origine du projet, qui est d'offrir aux apprenants et aux enseignants de FLE un corpus des productions orales dans le domaine de la recherche et de la pratique de la prononciation du français langue étrangère (Tomé, 2020 : 686).

Le cours de la vie nous amène à organiser la coordination de ce quinzième numéro de la revue *Synergies Espagne* comme celle du numéro précédent qui rendait hommage à Joaquín Díaz-Corrалеjo Conde¹. Nous dédions ce numéro au Professeur Mario Tomé Diez (Université de León, Espagne) car nous avons appris, le 2 juin 2021, avec grande tristesse, qu'il nous avait déjà quittés². Membre de notre comité de lecture permanent depuis 2010, le GERFLINT a eu le plaisir de publier deux de ses travaux, le premier dans le numéro 2 de *Synergies Espagne*³ (Tomé, 2009), le second dans la revue *Synergies Europe* (Tomé, 2017).

Nous n'avons pas oublié l'enthousiasme et l'admiration avec lesquels Mario Tomé avait découvert, dans les années 2008-2009, la portée mondiale du réseau francophone numérique des revues *Synergies du GERFLINT*⁴ et la revue *Synergies Espagne* qui venait d'être fondée. Aujourd'hui, nous nous réjouissons de constater que les articles et comptes rendus de ce numéro accordent une large place aux technologies, aux méthodes de français et aux études littéraires, en harmonie avec une vie et une œuvre scientifique consacrées à l'enseignement du français en Espagne, en France et dans le monde, axé sur le bon usage des nouvelles technologies numériques dès leur apparition et le partage des expériences.

Un pionnier

Mario Tomé est un pionnier dans l'Histoire de l'introduction méthodique des outils numériques pour l'enseignement-apprentissage du français en Espagne⁵. Sa notice biographique, rédigée et actualisée par lui-même en 2017, mérite une relecture :

Mario Tomé est (...) spécialiste de l'apprentissage du français langue étrangère (FLE) dans des dispositifs hybrides et des réseaux éducatifs pour le FLE à l'aide des nouvelles technologies, auteur de nombreuses publications dans ces domaines. Il est le directeur des projets de recherche FLENET (Français langue étrangère et Internet) <http://flenet.unileon.es/> et du Campus Virtuel FLE <http://flenet.unileon.es/BSCWprojet/index.html>, ainsi que des réseaux académiques et scientifiques Flenet RedIRIS <http://flenet.rediris.es/> et Campus FLE Education <http://flecampus.ning.com/>. Il fait partie des projets : Integrating Telecollaborative Networks into University Foreign Language Education (INTENT) <https://uni-collaboration.eu/> et Evaluating and Upscaling Telecollaborative Teacher Education (EVALUATE) <http://www.evaluateproject.eu/>.

L'emploi, en 2017, trois ans avant l'arrivée de la pandémie de COVID-19, de l'adjectif « hybride » dans son profil attire l'attention sur l'exactitude de la mesure qu'il avait prise dans l'exercice de sa spécialité. « Hybride » compte désormais parmi les adjectifs qui dominent les discours portant sur les enseignements que nous devons tirer de l'expérience mondiale de cours donnés exclusivement en ligne, imposés par les conditions sanitaires (voir *infra* le premier article de ce numéro). L'importance de combiner les modalités présentiels et les acquis récents des modalités distancielles à l'aide d'outils numériques que l'on a forcément expérimentés est une idée qui s'est rapidement généralisée, à la recherche d'un nouvel équilibre entre tradition et modernité qui n'est pas sans rappeler la recherche d'une « mixité » entre les excès de la méthode directe et ceux de la méthode grammaire traduction dans les années 20 du siècle dernier.

Dans le domaine des technologies de l'information et de la communication appliquées à l'enseignement du français à l'université, la fondation de FLENET en 1999 (Université de Léon, Espagne) par Mario Tomé compte parmi les événements les plus marquants et les plus connus dans la communauté d'enseignants-chercheurs en études françaises dans ce pays. Ce projet, exclusivement consacré à l'enseignement du français, qui multipliait logiquement les contacts et expériences avec des étudiants de diverses universités françaises et francophones, avait reçu le sceau du Ministère espagnol des sciences et techniques ; il mariait français langue étrangère, recherche, nouvelles technologies de communication et éducation :

FLENET : Français langue étrangère et Internet est un projet de recherche sur les applications pédagogiques des nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) dans le domaine du français langue étrangère (FLE). Ce projet créé en octobre 1999 constitue en même temps une base de données, un centre de ressources et un laboratoire d'expériences pédagogiques en relation avec l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (Tomé, 2003-2004 : 441).

FLENET contenait également une revue périodique exclusivement numérique intitulée « Tour de Toile », dont le premier numéro avait été mis en ligne en 1999 et le onzième et dernier en 2009.

Si ce projet ainsi présenté ne soulève plus aucune surprise en 2022 et nous semble aussi indispensable que familier, on imagine la quantité d'énergie nécessaire pour élaborer, faire approuver, coordonner ce *laboratoire* à la fin des années 90 du siècle dernier, en milieu universitaire philologique. L'autre exploit de ce qui deviendra aussi un *Campus virtuel* aura été, grâce aux résultats obtenus, d'inscrire cet ensemble dans la durée institutionnelle et dans la vie de nombreuses promotions d'étudiants en langue française.

Dans l'objectif général de mettre gratuitement à la disposition du plus grand nombre d'étudiants et d'enseignants une profusion d'outils, ressources, *cours en ligne*, *cours de formation à distance* via Internet, nous pouvons affirmer que Mario Tomé combinait approches audiovisuelles et apports de l'internet. Il centrait ses propres recherches sur l'amélioration de la qualité de la prononciation et de la production orale. Ses cours de prononciation (toujours gratuit pour l'étudiant et accessibles à tous les apprenants internautes) montrent que son utilisation de l'outil internet n'entend pas faire abstraction des méthodes qui ont existé au cours du temps. On trouve au contraire, sur le terrain du travail des sons, la prise en compte des 5 méthodes suivantes :

- *articulatoires* ;
- *comparatistes* ;
- *des oppositions phonologiques* ;
- *basées sur l'audition de modèles* ;
- *verbo-tonale*⁶.

Outre l'évolution de ses recherches en fonction du développement des réseaux sociaux, l'un de ses derniers champs d'exploitation d'outils numériques est manifestement tourné vers les contenus littéraires. D'où la constitution d'une base de données couvrant la littérature française orientée vers la documentation audiovisuelle numérique et la pratique de l'oral. Ainsi, contrairement aux autres pages de FLENET dont les dates d'actualisation et les références bibliographiques sont désormais « anciennes », l'espace intitulé « Littérature multimédia⁷ » dont il explique le fonctionnement dans l'un de ses derniers articles (Tomé, 2020) porte en bas de page la date 2019 et scelle 20 ans d'activités : 1999-2019. D'Apollinaire à Zola, d'Anouilh à Troyat, enseignants et apprenants peuvent encore facilement accéder, pour chaque auteur (plus d'une centaine sont répertoriés) à une liste de liens et références aboutissant à des documents authentiques issus notamment

de l'INA (Institut national de l'audiovisuel), des livres audios en accès libre, etc. Cette base numérique littéraire francophone, comme les autres espaces de ce *Campus virtuel*, à l'heure où nous écrivons ces lignes, ne semble déjà plus actualisée ni entretenue, ce qui met en lumière la question de la conservation des travaux du chercheur qui s'est consacré aux technologies numériques et par conséquent celle de la conservation pérenne et exhaustive des données pour les futures études historiques.

Du bon ou mauvais usage des nouvelles technologies dans l'enseignement du français et l'édition scientifique

La première partie de ce quinzième numéro recueille quatre recherches dans lesquelles les technologies numériques jouent un rôle central, sachant bien évidemment que tout repose sur l'art et la manière de les utiliser pour répondre à des besoins et atteindre des objectifs au service de l'enseignement-apprentissage du français dans notre cas. Tout dépend également des possibilités d'accès à cette connaissance et à cette forme d'éducation, dans le respect des normes éthiques et déontologiques.

Faisant honneur à la notion d'organisation d'une modalité *hybride* donc *flexible* chère à Mario Tomé, l'article d'**Emmanuel Claude Bourgoin Vergondy** et **Sílvia Lima Gonçalves Araújo**, le premier auteur en Espagne, le second au Portugal, traite de l'adaptation de l'*Alliance française* de Vigo (Galice, Espagne) à la situation extrême du brusque passage à un enseignement de la langue-culture française 100% en ligne, en raison de la pandémie de COVID-19 en 2020. L'étude a été réalisée à « l'époque » où les confinements étaient les plus stricts. Le choix et la gestion des bons outils de communication prennent alors une importance vitale pour ce genre d'institution qui peut se retrouver dans une grande vulnérabilité⁸. Les lecteurs constateront certainement que les noms et genres d'outils et de plateformes avec lesquels les enseignants-chercheurs et auteurs de cet article ont dû relever les défis ne nous sont plus si étrangers en 2022, signe qu'enseignants et apprenants ont en effet vécu, en un temps record, une véritable *révolution* pédagogique. Il s'agit bien de veiller à ce que cette révolution « ne se fasse pas dans le sang » et de faire perdurer les usages et nouvelles habitudes numériques qui ont montré leur efficacité.

Sachant combien les éléments musicaux de la langue française peinent toujours à recevoir toute l'attention nécessaire, l'article de **José María Valle Narciso** apporte un air différent dans nos paysages didactiques : la technique de la *répétition décalée du discours* (traduction de l'auteur), connue en anglo-américain

sous le nom de *speech shadowing*. Cette pratique n'est pourtant pas une nouveauté : issue du domaine de l'interprétation, elle remonte aux années 50. Répandue plus récemment pour les langues par le linguiste américain Alexander Argüelles entre autres, elle a fait ses preuves dans l'enseignement des langues pour des niveaux avancés. L'absence d'appellation en usage en langue française pour la désigner est à la mesure du manque d'études précises de cette technique pour le français. Combinant la *répétition décalée du discours* avec des logiciels actuels dans le domaine de *l'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur*, l'expérience qui a été menée par l'auteur auprès d'apprenants de français à Valence porte non seulement sur l'intonation, le recours à la variation de la vitesse mais aussi sur une qualité essentielle : la fluidité.

L'outil numérique qui est au cœur de la recherche de **Raquel Sanz-Moreno** est la vidéo, plus précisément des logiciels d'édition de vidéos par l'apprenant lui-même, mis au service d'un outil pédagogique promu par le Conseil européen : *l'autobiographie langagière*. Le but est d'avancer dans la connaissance, la compréhension et l'analyse de l'influence des *croyances* et (pré)conceptions des étudiants en langues étrangères sur leurs enseignements-apprentissages des langues. La recherche de l'auteur est contextualisée en Espagne, dans la Communauté valencienne, à la faculté de Magistère de l'Université de Valence. Elle porte sur un public charnière car il possède à la fois du recul et de la perspective : il s'agit en effet d'étudiants-futurs enseignants de français, tous inscrits dans le *Master universitaire de formation au professorat de français dans l'enseignement secondaire et écoles officielles de langues*.

Parmi les plus mauvais usages des outils numériques, les éditeurs de revues *prédatrices* et *éditeurs* aux pratiques douteuses (détecteurs par exemple de bons articles qui seraient « à (re) publier » alors qu'ils sont déjà publiés en ligne dans des revues excellentes) exercent une action notoire et occupent une place croissante, malgré les moyens déployés pour en freiner la propagation depuis leur apparition dès les années 2000. Alors que le conseil scientifique du Centre national de la recherche scientifique (CNRS, France) vient juste d'adopter (le 16 mai 2022) et de rendre public son *Avis sur les revues prédatrices*⁹, mettant en garde son personnel non seulement contre les *revues prédatrices* mais aussi fort heureusement contre les *conférences prédatrices*, l'article de **Cinta Gallent Torres** et **Rubén Comas-Forgas** dresse, en langue française, le cadre de recherche, d'information, de prévention et de formation dans ce domaine, dont la prise en considération est importante pour les chercheurs de tout pays. Les auteurs nous invitent à réfléchir aux moyens de lutte contre ce fléau, les chercheurs les plus démunis risquant d'en être la cible privilégiée.

La pression universitaire qui s'exerce de nos jours sur les doctorants et enseignants-chercheurs pour publier un nombre maximum de travaux en un minimum de temps offre un terrain propice à ce développement. Si les pièges semblent surtout tendus vers les chercheurs en sciences « dures » non francophones, la vigilance s'impose car les *listes noires* de revues prédatrices contiennent aussi des revues de linguistique et de traduction. Les chercheurs en langue-culture française ne sont d'ailleurs pas épargnés par la réception de spams académiques. Une sorte de course contre la montre s'est installée entre les éditeurs prédateurs et les chercheurs qui se consacrent à découvrir les nouvelles techniques et modes opératoires de ce genre de maisons d'édition.

D'hier à d'aujourd'hui : analyses de manuels de français, approches linguistiques et psychologiques

Le deuxième volet de ce quinzième numéro contient cinq analyses de manuels, méthodes et compétences dans des époques, contextes et objectifs très différents. On distingue à la fois des mouvements diachroniques allant des années 50 jusqu'à nos jours et une diversité de contenus et ressources, allant du français général à la traduction, en passant par la grammaire pour hispanophones et le français du tourisme, de l'hôtellerie et de la restauration.

La question de la conservation des anciens manuels de français en Espagne ou dans tout autre pays est au cœur des recherches historiques en didactique et méthodologie des langues. Sur la base de la transmission de cet héritage qui prend ici la forme concrète d'un exemplaire (ou plus exactement d'une relique) d'un manuel de français intitulé *Lengua francesa: curso elemental* de Fernando Bravo (1958), l'article de **Fabio Badenes Tejedo** se déroule entre cette archive, l'Histoire de l'Espagne et l'histoire orale. Il replace le lecteur dans le contexte de l'enseignement du français pendant la période franquiste, en particulier celui de l'éducation religieuse qui était conçue pour les filles. L'originalité de la recherche réside dans l'analyse de ce manuel en lien avec le recueil de la parole vivante d'anciennes lycéennes qui ont étudié le français avec ce manuel et vécu à cette époque politiquement franquiste et méthodologiquement transitoire.

Dans la perspective des approches contrastives des années 1950 et 70 jusqu'à nos jours, l'article d'**Elodie Weber** porte sur l'enseignement de la grammaire pour apprenants hispanophones. Elle se centre sur l'étude d'une « grammaire pédagogique » de français langue étrangère qui a pour titre *Manual de gramática francesa* (première édition en 2006) de Elena Echeverría Pereda. La recherche entre dans le cadre du concept de *contextualisation* développé par le groupe de recherche

GRAMmaire et Contextualisation (GRAC) de la Sorbonne Nouvelle¹⁰. Le choix de ce manuel est motivé par le constat de sa *mise en œuvre singulière du contraste avec la langue maternelle*. Le lecteur découvrira les originalités de la méthode contrastive employée, celle-ci étant manifestement la plus proche de l'espagnol langue première de l'apprenant.

Les apprenants hispanophones sont nombreux dans le secteur du tourisme où une maîtrise satisfaisante du français est fort appréciée ainsi que la connaissance des différences culturelles. **Adamantia Zerva** étudie le cas d'un manuel de français sur objectifs professionnels spécialisé en hôtellerie et restauration *Hôtellerie-restauration. com* de Sophie Corbeau *et al.* (2013). Dans ces secteurs d'activités, l'indissociabilité de la culture et de la langue et par conséquent les compétences sociolinguistiques, la pragmatique interculturelle, le déchiffrement des codes socio-culturels occupent le devant de la scène, la politesse par exemple. D'où l'idée de l'auteur de s'intéresser au rôle stratégique joué par les illustrations dans les scénarios professionnels de ce manuel, réalisés avec humour, afin d'atteindre correctement les objectifs socioprofessionnels fixés. La démarche permet d'obtenir un ensemble reliant synthèse théorique et méthodologique intéressant pour la didactique de la langue-culture française en général et le français pour le tourisme en Espagne, tout en mettant l'accent sur la richesse de l'illustration en tant qu'outil pédagogique.

Teresa Maria Wlosowicz décrypte les mécanismes de compréhension de l'écrit dans l'apprentissage d'une troisième langue par l'apprenant lecteur, la langue 1 (L1) étant la langue maternelle. Elle observe le rôle de la *saillance* (information capable de capter en premier lieu la pensée du lecteur), en interaction avec celui de la *pertinence optimale*. L'auteur se fonde sur les recherches neurolinguistiques portant notamment sur les modes de formation du *lexique mental pluri-lingue* de l'apprenant engagé dans le processus d'acquisition d'une langue 3 (L3). Sa méthodologie de recherche, qui implique un nombre important de langues dont l'espagnol, en relation avec le portugais, repose non seulement sur la traduction par les apprenants mais aussi sur la verbalisation transcrite de leur pensée. Il est en effet important pour l'enseignant de parvenir à comprendre les mécanismes de compréhension (écrite dans ce cas) chez leurs apprenants lorsqu'ils jonglent avec plusieurs langues. La recherche, venue de Pologne, ne manquera pas d'attirer l'attention dans un pays comme l'Espagne et dans une région comme celle de Valence où le français a généralement le statut de langue 3 et le plus souvent de L4 (L1 : le castillan ou le valencien ; L2 : le castillan ou le valencien ; L3 : l'anglais ; L4 : le français). Les interférences phoniques, lexicales, morphosyntaxiques jouent alors un rôle dominant et composent un *lexique mental* singulier.

Laeticia Lucie Abihssira García place sa recherche à la fois dans la didactique de la traduction (niveau licence) et dans le monde professionnel du traducteur et de l'interprète, de manière à mesurer l'influence de la psychologie du traducteur et du futur traducteur sur la qualité de leurs traductions. Tout indique que les relations récemment établies entre la psychologie de la personnalité et les recherches en traduction ne peuvent plus être ignorées et ont besoin d'être développées. Il s'agit alors de rentabiliser au mieux les traits de personnalité dont les effets peuvent être positifs pour la formation et les performances du traducteur : intuition, intelligence émotionnelle, estime de soi, ouverture d'esprit, créativité, etc. L'analyse de divers traits de personnalité pouvant déterminer des choix de techniques de traduction porte, dans ce cas, sur la traduction de l'anglais vers l'espagnol d'un texte technique. Un profil de traducteur technique se dessine...

Auteurs et romans francophones : écritures mémorielles, féminines, salvatrices

Le troisième volet de ce quinzième numéro contient cinq analyses d'œuvres romanesques parues entre la fin du XX^e siècle et le début du XXI^e. Les cinq auteurs de cette partie ont en commun le fait d'être des chercheurs d'universités espagnoles et d'avoir pour objet d'étude une œuvre francophone située dans divers pays. D'où le déroulement des actions fictionnelles ou autobiographiques en Espagne, en France, en Algérie, au Moyen Orient, au Cameroun. Dans la plupart de ces œuvres choisies, l'écriture féminine et les conditions de vie de la femme¹¹ jouent un rôle prépondérant.

Nous nous intéressons tout d'abord à l'entretien de la Mémoire historique par les descendants des exilés républicains espagnols, avec la recherche de **Diego Serrano Espegel** sur le roman *Pas pleurer* de Lydie Salvayre (prix Goncourt 2014), fille d'exilés espagnols qui est née et a grandi dans « une Espagne en France ». L'accent est alors mis sur le recours subtil à plusieurs mécanismes linguistiques et littéraires adaptés à la difficulté de traiter : le souvenir des barbaries de la Guerre civile espagnole, son héritage, la construction identitaire des exilés et de leurs descendants, la transmission intergénérationnelle de ce « devoir de mémoire ». L'ensemble se trouve au milieu d'une sorte de foisonnement de productions artistiques et littéraires sur ce sujet encore sensible en ce XXI^e siècle¹².

Nous rejoignons ensuite l'histoire et la société algérienne contemporaine avec **Loubna Nadim Nadim** et son analyse du roman de l'écrivaine algérienne Latifa Ben Mansour intitulé *La prière de la peur*, paru en 1997. Après une présentation du parcours de l'auteur et un résumé de ce roman, l'auteur met en lumière ce que représente, dans une société patriarcale dominée par la religion et la gent masculine, l'arrivée et la reconnaissance d'écrivaines algériennes d'expression

française et d'une *écriture au féminin*. Cette dernière s'avère indispensable pour dénoncer par exemple les violences qui ont été spécialement réservées aux femmes dans les décennies noires intégristes. Au-delà de ce roman, l'article donne aux lecteurs des clés pour mieux comprendre *l'œuvre mansourienne*.

Virginia Iglesias Pruvost s'inscrit dans cette même lignée d'écriture féminine luttant, par ce moyen, contre les violences et barbaries faites aux femmes. Sa recherche porte sur le roman de Vénus Khoury-Ghata qui a pour titre *Sept pierres pour la femme adultère*, paru en 2007 et se situe dans un village reculé au fond du Moyen Orient, Il s'agit du cas extrême des femmes victimes de viol, condamnées à mort par lapidation pour cause d'adultère. L'auteur, après avoir rappelé la biographie prestigieuse de Vénus Khoury-Ghata, insiste, dans ce roman, sur le *fossé abyssal* entre les perceptions occidentales et orientales de cette « loi ». Ce contraste se matérialise notamment par l'acceptation, de la part de la victime, du sort qui lui est réservée contrairement à l'acharnement d'une Française, *étrangère*, bienveillante en mission humanitaire, pour la sauver.

Avec **Manuel Gómez Campos**, nous restons dans le domaine de la littérature féminine francophone mais en Afrique et au Cameroun en particulier. L'auteur constate un intérêt international croissant que cette littérature suscite, une insuffisance de traductions pour les lecteurs hispanophones et un manque de prise en compte traductologique des relations professionnelles entre le traducteur et l'auteur. Or celles-ci devenant encore plus stratégiques dans le cas d'une littérature marquée par des langues et cultures multiples, *la fusion de l'oralité et de l'écriture*, l'écriture « afropéenne » qui apportent un lot de difficultés de traduction se transformant en *énigmes* impossibles à résoudre, capables d'annuler des projets de traduction. C'est à travers l'œuvre romanesque de l'écrivaine camerounaise Léonora Miano et son roman *La saison de l'ombre*, paru en 2013, traduit en espagnol par Arancha Mareca López (*La estación de la sombra*, 2015), que l'auteur nous livre étude documentaire, cadre théorique et analyse traductologique.

Grâce à **Vinciane Van Moer**, ce périple littéraire francophone international s'achève sur l'œuvre d'Hervé Guibert (1955-1991) auquel plusieurs hommages ont été rendus à l'occasion des 30 ans de sa disparition. Auteur de *À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie* (1990), pionnier en France de la *génération des écrivains du sida*, il est auteur d'une oeuvre abondante. Dans son article, elle cherche à déterminer de quelle manière les récits d'Hervé Guibert correspondent aux définitions qui sont données de l'autofiction selon des critères établis par Serge Doubrovsky ou Marie Darrieussecq entre autres, les avis étant partagés à ce sujet. Il est certain que le parcours qui nous est offert de l'oeuvre d'Hervé Guibert ainsi que l'étude approfondie de la question, entre autofiction et autobiographie, aboutissent à des résultats clairs, capables d'enrichir et de faire avancer le débat.

Comptes rendus d'ouvrages, d'atelier et de congrès

Ce quinzième numéro est complété par quatre comptes rendus riches et variés autant sur le fond, la forme que sur les modes de diffusion : livre pour le français académique, volume de collection scientifique, Atelier francophone en visioconférence, congrès universitaire hybride.

Ainsi, **Noelia Micó Romero** attire notre attention sur le premier tome d'un ouvrage innovant d'un grand intérêt pour les enseignants-chercheurs et étudiants en français sur objectifs universitaires : *Lexique raisonné du français académique*, de Catherine Fuchs et Sylvie Garnier. Les domaines d'études et de recherches visés sont les sciences humaines et sociales.

María Elena Jiménez Domingo nous présente le 4^e volume d'une série entièrement consacrée à l'écriture de l'Histoire de la traduction (français-espagnol) technique et scientifique intitulée *Reconstruyendo el pasado de la traducción*, coordonnée par Brigitte Lépinette et Julia Pinilla. Le compte rendu de ce 4^e volume, *Traducción, enseñanza, terminología* met en lumière le contenu de ses 13 chapitres et contribue à mieux faire connaître l'éventail extraordinaire de ce champ d'études¹³.

Le Conseil de l'Antenne de Barcelone du CIPA (Centre International de Phonétique Appliquée) rend compte du déroulement d'un atelier qui a eu lieu le 7 avril 2022, à l'occasion d'une Journée de la Francophonie, au cours duquel nous voyons le dynamisme de l'Antenne du CIPA (sous la Direction de **Julio Murillo Puyal**) et de l'Association des professeurs de français de Catalogne (présidée par Anna Rotllán) entre autres institution collaboratrices. Outre la découverte de nombreuses activités consacrées à la langue-culture française en Catalogne et de données précieuses sur la Francophonie, c'est aussi le compte rendu d'une expérience de rencontre exclusivement numérique.

Enfin, **Elena Moltó** rend compte des recherches de tous les participants au huitième *Congrès international d'innovation éducative, Renouveau de l'éducation dans l'enseignement supérieur*, organisé par le Département de philologie française et italienne de l'Université de València, avec la participation, très active, des membres du groupe d'innovation SLATES de l'Université de València, magistralement coordonné par Inés Rodríguez Gómez. Ce compte rendu, qui est en même temps, il faut le souligner, une action de médiation linguistique et éducative entre la pensée communiquée en espagnol par les participants au congrès et le lecteur francophone, donne une idée de la richesse et de la diversité des travaux qui ont été exposés. Il éveillera la curiosité des enseignants universitaires en langue-culture, que leur matière soit « classique » ou « moderne » et contribuera à prendre conscience des enjeux post-pandémie dans le traitement des technologies numériques et de la

gestion de cette *révolution* dont parlaient justement les auteurs du premier article de ce numéro...

La boucle de cette coordination de numéro étant si naturellement bouclée, toutes ces expériences d'utilisation de nouveaux outils numériques pour l'enseignement-apprentissage des langues ainsi que les réflexions et critiques constructives partagées sur ces sujets lors de ce congrès international s'inscrivent dans le sillage de la ligne de recherche de Mario Tomé auquel nous rendons hommage, au rythme imparable de l'apparition de nouveaux outils et de la nécessité d'étudier leurs exploitations et intégrations pédagogiques.

Cette tendance se poursuivra dans la thématique du numéro suivant dont le projet¹⁴ s'intitule : *Didactique de la langue-culture française et enseignements-apprentissage numériques...*

Bibliographie et sitographie consacrées à Mario Tomé

[sites et pages consultés le 15 juin 2022]

A. Articles

- Tomé, M. 2003-2004. « Le projet de recherche FLENET : Français langue étrangère et Internet ». *Contextos*, XXI-XXII/41-44, p. 441-452.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3822872>
- Tomé, M. 2006. « L'enseignant de FLE et les ressources Internet ». *Çédille*, n° 2, p. 114-133.
<https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1273/778>
- Tomé, M. 2009a. « Weblogs éducatifs pour l'enseignement d'une Langue Etrangère ». *Synergies Espagne*, n° 9, p. 261-279. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne2/tome.pdf>
- Tomé, M. 2009b. « Enseignement des langues, communication et compétences orales sur le web actuel ». *Çédille*, n° 5, p. 347-370. <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1344/841>
- Tomé, M. 2016. Compétences orales et nouvelles technologies dans un cours de français langue étrangère », *Çédille*, n° 12, p. 387-401. <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1550/1041>
- Tomé, M. 2017. « Correction de la prononciation avec les médias sociaux dans l'apprentissage du français langue étrangère ». *Synergies Europe*, n° 12, p. 107-123.
<https://gerflint.fr/Base/Europe12/Tome.pdf>
- Tomé, M. 2020. « Prononciation, littérature et apprentissage du français langue étrangère avec les médias sociaux ». *Anales de Filología Francesa*, n° 28(1), p. 673-688.
<https://doi.org/10.6018/analesff.430211>

B. Sites et espaces numériques

Site principal FLENET :

<http://flenet.unileon.es/>

Littérature multimédia :

<http://flenet.unileon.es/docauteurs.html>

<https://www.litteratureaudio.com/>

Prononciation de la langue française :

<http://flenet.unileon.es/phon/indexphon.html>

Revue *Tour de Toile* :

<http://flenet.rediris.es/tourdetoile/>

C. Bases recueillant ses travaux

Dialnet : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=125937>

ORCID : <https://orcid.org/0000-0002-7489-2940>

Notes

1. Aubin, S. 2021. « Hommage à Joaquín Díaz-Corrales Conde (1943-2020) », *Synergies Espagne*, n° 14, p. 9-21. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne14/aubin.pdf> [consulté le 01 juin 2022].
2. Jacques Cortès, Président du Gerflint, s'associe à Madame Sophie Aubin pour célébrer le souvenir du Professeur Mario Tomé Díaz, fidèle et brillant collaborateur scientifique. Que tous les siens trouvent ici l'expression de notre tristesse et de notre grand respect.
3. Aubin, S. 2009 (Coord). *Langues, Enseignement, Éducation : Relier l'ancienneté et la modernité*. Avant-propos de Paul Rivenc, Préface de Jacques Cortès. *Synergies Espagne*, n° 2. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne2/espagne2.html> [consulté le 01 juin 2022].
4. Voir actuellement les publications et revues du GERFLINT : <https://gerflint.fr/> ainsi que la *Base du Gerflint* : <https://gerflint.fr/Base/base.html> [consultés le 01 juin 2022].
5. Sans oublier Carmen Vera, Mercedes Sanz Gil, Alfredo Álvarez Álvarez, Elena Molto, pour ne citer qu'eux.
6. Le site FLENET figure sur la liste des *liens utiles* reconnus par le CIPA (Centre international de linguistique appliquée) : <http://www.cipa-asbl.be/page/liens-utiles> [consulté le 15 juillet 2022].
7. <http://flenet.unileon.es/docauteurs.html> [consulté le 15 juin 2022].
8. N'oublions pas la fermeture des cours de l'Institut français de Valence (Espagne) en 2021.
9. Dorothee Berthomieu, Présidente du Conseil scientifique, *Avis du CS sur les revues prédatrices* https://www.cnrs.fr/comitenational/cs/recommandations/16_mai_2022/CS_avis_sur_les_revues_predatrices.pdf
10. Voir le n° 9, 2016 de la revue *Synergies Espagne*, préfacé par Javier Suso López, intitulé *Pour une contextualisation de la grammaire du français en Espagne*, coordonné par M^e Carmen Molina Romero et Javier Suso López ; présentation des articles *De ce neuvième numéro* par M^e Carmen Molina Romero. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/presentation.pdf> [consulté le 20 juin 2022].
11. Dans cette ligne de recherche littéraire consacrée aux violences faites aux femmes algériennes, voir plusieurs articles à ce sujet dans *Synergies Algérie* n° 29, 202, coordonné par Sophie Aubin, partie monographique intitulée « Écriture féminine, poétique de la violence et postmodernité », p. 25-118. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie29/algerie29.html> [consulté le 15 juillet 2022].
12. Voir aussi le recours à la bande dessinée : Montes Villar, L. 2020. « La mémoire républicaine dans la bande dessinée francophone. Le roman graphique Dolorès de Bruno Loth ». *Synergies Espagne* n° 13, p. 131-144. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne13/montes.pdf> [consulté le 15 juillet 2022].

13. Voir dans le même domaine le n° 12, 2019 de *Synergies Espagne : Histoire de la traduction en langues française et espagnole (XVI^e-XX^e siècles) : femmes, médecine, lois*, Coordonné par Brigitte Lépinette et Julia Pinilla Martinez. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Espagne12/Espagne12.html> [consulté le 15 juillet 2022].

14. Coordonné par Françoise Olmo Cazevieille (Universitat Politècnica de València) et Sophie Aubin (Universitat de València).

Synergies Espagne n° 15 / 2022

 Du bon ou mauvais usage
des nouvelles technologies
dans l'enseignement
du français et l'édition
scientifique 



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'enseignement présentiel des langues étrangères au pied du mur en contexte pandémique

Emmanuel Claude Bourgoïn Vergondy

Universidade de Vigo, Espagne

ebourgoin@uvigo.es

<https://orcid.org/0000-0002-4307-8911>

Sílvia Lima Gonçalves Araújo

Universidade do Minho, Portugal

saraujo@ilch.uminho.pt

<https://orcid.org/0000-0003-4321-4511>

Reçu le 28-01-2021 / Évalué le 30-04-2021 / Accepté le 17-07-2021

Résumé

Suite à la mise en confinement des apprenants et des enseignants en Espagne, conséquence de la pandémie de la COVID-19, il est important d'analyser la situation d'enseignement du français langue étrangère dans une Alliance française. L'Alliance Française de Vigo (Af Vigo) a dû adapter sa pratique professionnelle à la réalité du confinement, passant à un enseignement 100 % en ligne. Les outils auxquels a eu recours l'équipe pédagogique de l'Af Vigo, la façon dont elle a adapté sa pédagogie pour faire face à une nouvelle réalité en contexte pandémique sont désormais peut-être incontournables pour l'enseignement des langues étrangères et pour d'autres domaines disciplinaires.

Mots-clés : EAD, Alliance Française, TICE, langues étrangères, *Apolearn*

La enseñanza presencial de las lenguas extranjeras entre la espada y la pared en contexto pandémico

Resumen

El presente artículo analiza la situación de la enseñanza del francés lengua extranjera en un centro de la *Alliance Française*, tras el confinamiento de profesoras y alumnos durante la pandemia de COVID-19. La *Alliance Française* de Vigo ha tenido que adaptar su práctica profesional a la realidad del confinamiento, pasando a una enseñanza 100% virtual. Las herramientas a las que el equipo pedagógico ha recurrido y la forma en la que ha adaptado su pedagogía para hacer frente a una nueva realidad en contexto pandémico quizá sean ineludibles en adelante para la enseñanza de las lenguas extranjeras, así como para otros ámbitos disciplinarios.

Palabras clave: EAD, Alianza Francesa, TICE, lenguas extranjeras, *Apolearn*

Restriction to face-to-face teaching of Foreign Languages in a pandemic context

Abstract

In this article, we analyse the situation of teaching French as a foreign language (FFL) at *Alliance Française*, after both teachers and students in Spain were confined as a result of the pandemic of COVID-19. The French *Alliance* in Vigo had to adapt its professional practice to the reality of confinement changing to 100% online teaching. This article presents the tools used by the pedagogical team of *the Alliance Française* in Vigo and the way in which they adapted its pedagogy in order to face a new reality in a pandemic context. Both might be impossible to ignore from now on, with regard to the teaching of Foreign Languages and other disciplinary fields.

Keywords: e-learning, Alliance Française, ICT, Foreign Languages, *Apolearn*

Introduction¹

L'Alliance française de Vigo (Af Vigo) fait partie du réseau culturel des Alliances françaises qui sont réparties dans 132 pays du monde. L'Alliance Française, née en 1883 à l'initiative de Paul Cambon et de Pierre Foncin, s'est vue transformée en Fondation Alliance Française en 2007. Ce réseau a adopté en 2020 l'appellation « Fondation des Alliances françaises » et il compte aujourd'hui plus de 800 centres et 500 000 étudiants tous niveaux confondus. Les missions de ces pôles culturels français, en France comme à l'étranger, sont de proposer des cours de français à tous les publics, de mieux faire connaître la culture française et les cultures francophones, dans toutes leurs dimensions, et de favoriser la diversité culturelle en mettant en valeur toutes les cultures.

L'Alliance, objet de cette étude, est celle de Vigo, située au sud-ouest de la Galice, région historique elle-même située à l'extrême ouest de la péninsule ibérique. Vigo est la ville la plus grande de Galice avec une population qui s'élève à 295 364 habitants. C'est donc parmi ces habitants que l'Af Vigo trouve ses élèves, qui étaient au nombre de 340 inscrits au début de l'année scolaire 2019-2020, ce qui la positionne parmi les premières du classement par élèves inscrits des vingt Alliances françaises présentes en Espagne.

L'Af Vigo privilégie dans son offre les cours en présentiel, sous des modalités différentes, comme les cours extensifs (9 mois), les cours semi-intensifs (5 mois) et les cours intensifs (3 mois). Il existe aussi une offre de cours à distance grâce à une étroite collaboration avec l'Institut français de Madrid. Le public est varié et peut être divisé en plusieurs catégories : adultes, adolescents, enfants et enfants

de moins de cinq ans. L'enseignement va donc de l'éveil jusqu'aux niveaux les plus élevés du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) et peut aussi prendre la forme de Français sur Objectif Spécifique (FOS) par exemple pour le français commercial, du secrétariat, entre autres.

1. De la normale au confinement

L'équipe pédagogique de l'Af Vigo allait initier les évaluations du deuxième trimestre lorsque le 11 mars 2020 l'OMS élevait la situation d'urgence de santé publique occasionnée par la COVID-19 à la situation de pandémie internationale. Le lendemain, jeudi 12 mars, la *Xunta de Galicia* (Gouvernement autonome de la Galice) adoptait un texte relatif aux mesures préventives en matière de santé publique. Dans ce texte figurait entre autres, la suspension de tout type d'activités dans l'enseignement réglé. Bien que n'appartenant pas à ce type d'enseignement, la Direction de l'Af Vigo, en accord avec son Comité de Direction, suspendait aussi tous ses cours dans un souci de cohérence professionnelle et sanitaire.

Il a alors fallu envisager le futur immédiat des cours de l'Af Vigo. Les options adoptées au sein du réseau de l'Espagne se sont généralement orientées vers l'enseignement à distance ; ce fut aussi l'option prise par l'Af Vigo. L'équipe pédagogique était partiellement formée et sensibilisée à ce type d'enseignement puisque déjà certains professeurs donnaient des cours à travers la plateforme de l'Institut français de Madrid, ou bien avaient suivi des formations sur les dispositifs de formation ouverte et à distance (DFOAD) ou encore, ils utilisaient des plateformes comme *Edmodo* ou *Google Classroom* dans une logique pédagogique de cours en présentiel enrichi.

1.1. La solution Apolearn

*Apolearn*² est un *Learning Management System* (LMS) ou plateforme d'enseignement à distance. Ce LMS social et collaboratif est d'origine française et ses cofondateurs sont Brice Gaillard et Sami Labidi. Cet outil numérique revêtait un intérêt particulier pour l'Af Vigo puisqu'il était déjà adopté dans plusieurs Alliances et Instituts à travers le monde et qu'il existait non seulement un partenariat avec la Fondation des Alliances françaises mais aussi avec plusieurs maisons d'éditions de manuels de Français Langue Étrangère (FLE). Ce dernier élément permettait un accès aux contenus de plusieurs méthodes d'enseignement du FLE dont une qui avait été adoptée par l'équipe pédagogique de l'Af Vigo depuis deux années scolaires déjà. De plus, face à la COVID-19, les cofondateurs avaient pris l'initiative

de proposer leur LMS en accès gratuit jusqu'à la fin du confinement. Cette offre a été reçue avec grand intérêt dans le réseau Alliance française en Espagne puisqu'une semaine après le début du confinement et face à la demande du réseau, *Apolearn* mettait en place un serveur dédié pour les Alliances Françaises d'Espagne.

Un binôme de professeurs a donc été chargé de mettre en place au plus vite, sur le dispositif *Apolearn* de l'Af Vigo, des gabarits de cours qui correspondent au découpage des niveaux de cette Alliance, mais aussi des classes virtuelles qui faisaient écho aux classes en présentiel ouvertes au moment de la mise en confinement de la population en Espagne. Quelques jours plus tard, chaque professeur disposait alors d'un accès au portail *Apolearn* de l'Af Vigo, où il pouvait visualiser tous ses groupes classes.

1.2. L'outil de visioconférence Zoom

Il est important de préciser qu'*Apolearn* permet d'intégrer un outil de visioconférence grâce à une mise en relation avec un code spécifique récupéré depuis l'outil de visioconférence utilisé, qui aura été copié et collé dans une option appartenant au profil du compte client³. Ceci permet à l'apprenant d'avoir accès à sa classe virtuelle, le jour de l'événement programmé, directement depuis la plateforme. Il est possible d'unir des outils de visioconférence comme *Zoom*, *BigBlueButton*, *Jitsi* entre autres. Dans le cas de l'Af Vigo, *Zoom* a été l'outil choisi dès le début du confinement.

Nous pouvons ajouter que, s'il est vrai qu'au début de la période de confinement l'outil *Zoom* présentait des soucis de vulnérabilité, la compagnie a rapidement procédé à l'application de mesures de sécurité nouvelles et à une actualisation du logiciel. De son côté, *Apolearn*, a aussi instauré des mesures qui allaient en ce sens avec, par exemple, la possibilité de requérir une inscription préalable ou l'introduction d'un mot de passe pour accéder à la Classe virtuelle.

2. Résultats et analyses des enquêtes élèves / professeurs

À la fin de l'année 2019-2020, l'Af Vigo a soumis un questionnaire en ligne à onze professeurs pour dresser un bilan de leur expérience en matière d'adaptation à l'enseignement en ligne. Le questionnaire présente six sections : les quatre premières sections cherchent à déterminer le degré de familiarisation et d'appropriation par rapport aux méthodologies et au jargon communément utilisé dans le cadre de l'Enseignement À Distance (EAD), (section 1 : EAD en général, section 2 : À propos de sigles, section 3 : À propos des plateformes (LMS), section 4 : À propos de

la visioconférence). Les sections suivantes s'attachent essentiellement à mesurer le niveau de stress ressenti lors du passage de l'enseignement présentiel à l'enseignement entièrement à distance (Section 4 : À propos de l'expérience) ainsi que la facilité d'utilisation des outils pour les cours en ligne (Section 5 : À propos des outils). Les deux dernières sections portent sur la qualité du travail pédagogique mis en œuvre par le biais de la plateforme *Apolearn* (section 7 : À propos de votre travail), enfin sur le développement professionnel et les conditions d'application de nouvelles modalités d'enseignement après la période estivale (Section 8 - À propos de l'après).

Un questionnaire a également été soumis en ligne aux 168 élèves qui ont pris part à cette expérience pédagogique. Les élèves appartiennent à cinq groupes (en fonction de leur tranche d'âge et/ou le type de cours réalisé) : 50 enfants, 43 adolescents et 59 adultes ont suivi un cours extensif de FLE de 9 mois ; 6 élèves ont fréquenté un cours semi-intensif de 5 mois et finalement un groupe de 10 élèves a pu suivre une tout autre modalité d'enseignement, à savoir des cours de conversation en extensif. Le questionnaire soumis à ces élèves contient dix-sept questions distribuées en quatre sections. La première section commence par évaluer le degré d'adéquation du passage à l'EAD de la part de l'Af Vigo ; la deuxième section porte sur le travail effectué par chacun de ces groupes à travers la plateforme *Apolearn* ; la troisième section porte sur l'utilisation de l'outil de visioconférence *Zoom* dans le cadre des cours ; la section finale cherche à déterminer quelle serait la modalité d'enseignement préférée par les apprenants à la rentrée scolaire prochaine en cas de maintien des mesures restrictives.

Avant de mettre en regard les réponses apportées par les enseignants et les apprenants lorsque les questions se rejoignent dans les deux questionnaires, nous tenons, tout d'abord, à dresser un état des lieux des connaissances préalables des onze enseignants en matière d'EAD (Moore, Dickson-Deane, Galyen, 2011 ; Sangrà, Vlachopoulos, Cabrera, 2012 ; Forget-Dubois, 2020) et leur ressenti général suite à l'expérience vécue. Voici les trois premières questions qui abordent leurs connaissances en matière d'EAD :

- > Question 1 : « Dites si vous connaissez ces sigles et leur signification : LMS ; MOOC ; SPOC ; SL ; FOAD ; ENT » ;
- > Question 2 : « Dites si vous connaissez ces plateformes d'enseignement à distance (LMS) sous licence libre : *Dokeos* ; *Moodle* ; *Claroline* ; *Apolearn* ; *Opigno* ; *Edmodo* ; *Didacte* ; *Google Classroom* » ;
- > Question 3 : « Dites si vous connaissez ces outils pour la visioconférence : *ezTalks* ; *Webex* ; *U Réunion* ; *Livestorm* ; *Blizz* ; *BBB (Big Blue Button)* ; *Zoom* ; *Jitsi* ; *Whereby* ; *Google Meet* ; *Skype* ».

Il semblerait que les enseignants soient (encore) peu familiarisés avec le jargon de l'enseignement à distance (seuls les MOOC *Massive Open Online Courses* et la FOAD Formation Ouverte À Distance ont été identifiés). En revanche, ils connaissent d'autres LMS outre celui d'*Apolearn* (à savoir *Moodle*, *Edmodo* et *Google Classroom*). Quant aux outils de visioconférence, ce sont les outils les plus communément mobilisés dans ce domaine (à savoir, *Skype*, *Zoom* et *Google Meet*) qui sont davantage connus. Grâce à la montée en puissance de ces solutions technologiques, et notamment de par leur usage privé dans une situation de confinement, leur usage professionnel s'est aussi étendu. Les salles de classe ont été transformées en salles virtuelles. Les enseignants ont découvert ou accentué le recours au partage d'écran et autres fonctionnalités des outils de visioconférence.

Les deux dernières questions de cet état des lieux étaient plus orientées vers leur ressenti général. Interrogés sur la sensation de stress (Question 4) que peut engendrer un changement aussi abrupt dans une pratique professionnelle quelle qu'elle soit, il semblerait que les premiers cours en ligne aient été perçus comme une forte source de stress par tous les enseignants, qui reconnaissent avoir eu besoin d'une période d'acclimatation pour s'approprier le dispositif de formation - l'enseignement à distance - ainsi que l'environnement technopédagogique qui s'y rattache. Enfin, la Question 5 portait sur la nature des difficultés auxquelles ils ont été confrontés dans leur pratique de l'enseignement en ligne (Trammell et LaForge, 2017 ; Jokiaho et al., 2018 ; Yen et al., 2018 ; Khan, 2020). Les enseignants pointent des facteurs d'ordre aussi bien didactique (préparation des cours, correction des travaux, entre autres) que technique (maîtrise des outils).

Nous rapportons maintenant les réponses apportées aussi bien par les enseignants que par les apprenants. Dans un premier temps nous exposerons les réponses des enseignants en présentant la moyenne des réponses, calculée sur l'ensemble des réponses obtenues à partir de l'échelle d'évaluation (1 à 5) citée avant.

- « Pensez-vous connaître l'enseignement à distance avant le passage au tout à distance ? » : 2,55
- « Et à ce jour, que répondriez-vous ? » : 3,55
- « Zoom vous semble-t-il facile à utiliser dans un cadre pédagogique ? » : 4,55
- « Apolearn vous semble-t-il facile à utiliser ? » : 3,45
- « Pensez-vous avoir donné la quantité «correcte» de travail à vos apprenants ? » : 3,91
- « Pensez-vous avoir fait un bon suivi de l'apprentissage de vos élèves ? » : 3,80

Dans un deuxième temps, nous présentons les réponses des apprenants par l'expression de la moyenne de leurs réponses, calculée de la même façon que précédemment.

- « *¿Apolearn le parece fácil de usar?* “Apolearn vous semble-t-il facile à utiliser ?” » : 4,12
- « *¿Cómo valora la calidad del material puesto a disposición en la plataforma? (Módulos, fichas, presentaciones, ejercicios, etc.)? “Quelle est votre appréciation concernant le matériel mis à disposition sur la plateforme ? (Modules, fiches, présentations, exercices, etc.)”* » : 3,97
- « *¿Cómo valora la cantidad de material en la plataforma? “Quelle est votre appréciation concernant la quantité de matériel sur la plateforme ?”* » : 4,09
- « *¿En general, cómo valora la plataforma? “En général, quelle est votre appréciation de la plateforme ?”* » : 4,10
- « *¿Cómo valora la cantidad de trabajo demandado por su profesor/a? “Quelle est votre évaluation concernant la quantité de travail demandé par votre professeur/e ?”* » : 4,18
- « *¿Cómo valora el seguimiento del/de la profesor/a? (Comunicaciones, correcciones, etc.) “Quelle est votre appréciation concernant le suivi de votre professeur/e ? (Annonces, messages, corrections, etc.)”* » : 4,49

Les questions précédées d'une flèche sont celles qui ont été posées à la fois aux enseignants et aux apprenants. Dans l'ensemble, et malgré les difficultés à gérer un passage dans l'urgence vers une modalité d'enseignement peu exercée jusqu'alors, tant le corps professoral que les apprenants ont finalement su s'adapter à ce nouveau contexte pédagogique. Comme en témoignent les données quantitatives qui précèdent, on observe que le suivi pédagogique à distance et la charge de travail de la classe ont été jugés adéquats aussi bien par les enseignants que par les élèves. On constate également que l'utilisation d'une plateforme d'apprentissage numérique a eu un impact positif sur le processus d'enseignement/apprentissage. Dans le cadre d'une question à choix multiple : « *¿Le gustaría seguir usando esta herramienta incluso en modalidad presencial? sí, no, tal vez* (“Aimeriez-vous continuer à utiliser cet outil même en modalité présentielle ? oui, non, peut-être” »), 61 des 168 étudiants ont répondu qu'ils aimeraient pouvoir continuer à utiliser ce type de plateforme, notamment en contexte de cours présentiels (présentiel enrichi). Parmi les étudiants restants, 71 d'entre eux ont répondu qu'ils seraient éventuellement réceptifs à l'idée de poursuivre leur formation en langue par le biais de ce type de plateforme. Au vu des réponses, il semble que ce LMS constitue, pour les apprenants, un dispositif utile pour répondre à des besoins d'ordre pédagogique (rattraper un cours, avoir du matériel disponible pour étudier) et interpersonnel (maintenir essentiellement le contact avec l'enseignant en dehors des cours). Huit des onze enseignants reconnaissent, eux aussi, qu'une plateforme d'enseignement en ligne peut être un apport positif en plus du présentiel. Nous ne résistons pas à la tentation de transcrire ci-dessous le commentaire laissé par deux

des enseignants pour signaler les atouts inhérents à l'utilisation d'un LMS en classe de FLE que l'on pourrait peut-être étendre aux langues étrangères de manière plus générale :

[Enseignant 1] « Surtout au niveau des compréhensions écrites et orales. Cela permet de gagner du temps en cours pour d'autres activités. De plus, les élèves ont la possibilité de visionner ou écouter les vidéos/audios le nombre de fois nécessaires. Cela s'avère donc plus personnalisé. On a tous eu en cours un élève qui avait besoin d'écouter un audio plus de fois que les autres qui avaient largement tout compris. Aussi, cela oblige l'élève à ne pas se reposer sur les autres. Ou les plus timides ont les mêmes opportunités de répondre que ceux qui se mettent toujours en avant. »

[Enseignant 9] « Apport positif notamment pour permettre aux élèves un apprentissage plus sur mesure, leur permettre de travailler la compréhension orale de manière autonome (certains élèves ont besoin de plus d'écoutes que d'autres), leur permettre d'accéder facilement à des documents, possibilité d'orienter les élèves vers d'autres ressources intéressantes disponibles sur la toile, possibilité pour les élèves de faire toute une gamme "d'exercices" pour renforcer leurs connaissances, possibilité pour l'élève de faire facilement des activités d'expression orale et de les envoyer au prof (notamment entraînement au monologue du DELF) et en faciliter la correction de la part du prof, enrichissement de l'aspect culturel par la mise à disposition pour les élèves intéressés par des contenus plus culturels notamment à travers des liens (musique, documentaires, visites virtuelles, conférences, lectures, archives Ina, ...), contact plus ciblé avec l'apprenant, échange, possible des productions des élèves sur la plateforme et ouverture éventuelle d'un débat, faciliter le suivi des élèves et permettre ainsi de détecter plus clairement et plus rapidement certaines lacunes ou difficultés chez l'apprenant. »

3. Enseigner le français dans la nouvelle normalité

L'année scolaire 2019/2020 à l'AFV prenait fin au 31 mai, cependant l'Alliance a permis à tous ses apprenants d'accéder à la plateforme jusqu'au 30 juin. Ainsi les apprenants pouvaient consulter les documents partagés par leur professeur et refaire certains modules ou activités incluses dans ces modules. De son côté, l'équipe pédagogique avait déjà en considération la rentrée de l'année suivante dans une « nouvelle normalité », une terminologie répétée à satiété dans tous les médias. Du côté des autorités sanitaires, on évoquait la possibilité d'une deuxième vague en automne : il devenait évident qu'il fallait envisager tous les cas de figure possibles pour la rentrée 2020/2021. Prises en compte les réponses des apprenants

à la dernière question de l'enquête concernant les modalités d'enseignement à la rentrée, il s'avérait indispensable de privilégier l'enseignement présentiel tout en étant prêt à affronter de possibles restrictions, voire un nouveau confinement.

Les protocoles COVID-19 se dessinaient et avec eux les mesures sanitaires à respecter. La distance sociale imposait une réduction de la capacité d'accueil des apprenants. En accord avec les directives de la *Xunta de Galicia*, la Direction de l'Af Vigo a pris la décision de séparer les tables d'un mètre cinquante, ce qui réduisait la capacité d'accueil de 12 à un maximum de 9 apprenants pour les plus grandes salles de classe et à 8 pour les plus petites. La bibliothèque aussi a été habilitée en salle de classe avec une capacité de 12 élèves. La décision a donc été prise d'établir un roulement des élèves pour offrir de façon équitable la possibilité d'assister au cours de façon présentielle. Cela supposait par ailleurs que les élèves concernés par le roulement puissent suivre le cours à distance. Il a fallu doter certaines salles d'équipement technologique qui permette aux apprenants à distance de pouvoir assister aux cours.

3.1. L'installation des équipements technologiques

Grâce à un conseiller spécialisé dans les équipements technologiques pour l'enseignement (SGlobal⁵), l'Af Vigo a pu, dès le mois de juin, envisager diverses possibilités pour adapter ses salles (Oranburg, 2020). Plusieurs salles de classe ont été équipées avec les outils suivants : un micro/haut-parleur pour visioconférence (modèle *Beyerdynamic Phonom, Technologie Gecko 360°*), d'une caméra web grand angle avec fonction zoom activée depuis une télécommande (modèle *Konftel 4K CAM20*), d'un TNI tactile de 165,1 cm ou 143,9 x 80,9 cm (modèle *RS 4K UHD Multi Tactil NL*) monté sur un support mobile en acier. Pour faciliter le maniement du TNI depuis le bureau du professeur, un clavier et une souris sans fil ont été ajoutés. Les téléviseurs ont été mis à profit pour permettre une extension de l'écran du TNI. Ceci permet de déplacer la fenêtre de l'outil de visioconférence pour que le professeur puisse visualiser ses élèves en ligne sans que cela ne prenne de l'espace sur l'écran du TNI. Par ailleurs, la distance à respecter et la disposition dans la salle des points de connexion au réseau Internet et au réseau électrique a mené l'Af Vigo à repenser la configuration des salles de classe. Ce sont donc au total quatre salles de classe qui peuvent à tout moment fonctionner pour un enseignement mixte synchrone.

Il reste encore beaucoup à faire, pour qu'un jour, l'Af Vigo puisse proposer des cours en comodal asynchrone. En effet, cet enseignement suppose de pouvoir stocker les enregistrements des cours ou bien des contenus pédagogiques prêts

à l'emploi, c'est-à-dire qu'il faudrait prévoir un espace de stockage propre ou délégué comme un serveur ou le nuage. En ce qui concerne l'interactivité du groupe classe (apprenants en présentiel et apprenant à distance) qui est un aspect très important - si l'on considère les pratiques pédagogiques de l'enseignement des langues étrangères, où l'interaction entre apprenants aide énormément à l'apprentissage - l'Af Vigo poursuit ses réflexions. En l'état actuel des installations, les écrans de télévision sont mobiles donc les apprenants en présentiel peuvent visualiser les élèves à distance mais le contraire n'est pas encore possible. Une étude est d'ailleurs en cours pour équiper la salle d'une ou de deux autres caméras dites « d'ambiance » pour que les élèves à distance puissent avoir en visuel panoramique tous les élèves qui sont présents en classe. Peut-être est-ce là aussi un moyen d'améliorer le ressenti des élèves à distance pour qu'ils se rapprochent, d'une certaine manière, de l'expérience en présentiel. En outre, toute la démarche entreprise permet d'envisager l'avenir de l'Af Vigo sous un autre angle puisqu'elle se place dans une logique de marché qui lui permet non seulement de fidéliser les élèves qui auraient des problèmes ponctuels de disponibilités mais aussi de proposer une alternative à ceux qui, intéressés par l'offre de cours, vivraient trop éloignés de l'Af Vigo.

3.2. Différentes approches d'enseignement

La pandémie de la COVID-19 nous a donc amenés à mettre en place d'autres modalités, outre l'enseignement en présentiel (le tout en face à face) et l'enseignement à distance (le tout en ligne) et donc à élargir le champ des possibles en matière d'innovation, pédagogique et technologique (Plante, 2016). Une brève recherche sur Internet (notamment du côté des orientations méthodologiques proposées par l'Université de Laval au Québec) nous conduit naturellement à découvrir différentes modalités d'enseignement (notamment hybride, comodal et mixte) qui se distinguent quant au type de répartition entre le présentiel et le distanciel (IDIP, s.d).

3.2.1. Enseignement hybride

On a tous entendu parler d'enseignement à distance et de sa contrepartie, l'enseignement en présentiel, mais il existe une approche qui combine les deux : l'enseignement dit hybride (Gravelle, 2019 ; Hrastinski, 2019). Dans le cadre de ce type d'enseignement, tous les étudiants sont présents en classe et en ligne selon une séquence proposée par l'enseignant (par exemple, toute la classe suit les séances

1-3-6-8 en classe et les séances 2-4-5-7-9 en ligne). Pour mettre en place cette modalité de formation, l'enseignant se doit de planifier en amont le meilleur mode de diffusion des contenus pour chaque séance (en ligne ou à distance). L'équivalent anglophone serait l'expression *blended learning*.

3.2.2. Enseignement comodal

Un cours hybride n'est pas synonyme d'un cours comodal. Un enseignement comodal, aussi appelé formation HyFlex, implique la gestion simultanée d'une classe en présentiel, d'une classe virtuelle synchrone et d'une classe en ligne asynchrone (Charlier et al., 2006 ; Beatty, 2014 ; Ferrarini, 2020). Le nombre d'élèves en classe et en ligne peut donc fluctuer d'une semaine à l'autre dans la mesure où c'est l'apprenant qui fait le choix du mode pour chaque séance (à savoir, s'il assiste au cours en présence ou à distance de façon synchrone ou asynchrone) (Eude, 2017a, 2017b). L'enseignant doit donc être en mesure d'encadrer ses élèves dans tous ces modes. Pour mettre en place ce type d'enseignement, la diffusion en direct de chaque séance doit se faire sur une plateforme qui permet aux élèves à distance d'interagir et de poser en temps réel leurs questions à l'enseignant(e), comme s'ils étaient dans la classe (Eude, 2017c). Il faut, par ailleurs, enregistrer chaque cours pour que les élèves en mode asynchrone puissent les visionner en différé⁶.

3.2.3. Enseignement mixte

La charge d'organisation des séances comodales est importante car il n'est pas simple de garantir l'équité entre les élèves (ceux qui peuvent être en présence et en ligne). Il n'est pas simple non plus de gérer simultanément la communication directe (synchrone) et celle indirecte (asynchrone) et de mettre à profit cette dernière dans une formation en langue étrangère. C'est pourquoi l'Af Vigo a opté pour une modalité d'enseignement mixte qui se déroule avec une partie des élèves en présence et une autre à distance. Les élèves à distance sont connectés en visioconférence et les autres sont dans la salle de cours. Les élèves en présence alternent d'une séance à l'autre. La différence avec la comodalité est que, dans ce cas, la présence/distance est imposée (pour que tous les élèves bénéficient nécessairement de quelques séances en présentiel) ; par ailleurs, les cours à distance se déroulent uniquement en mode synchrone. Puisque les élèves à distance suivent les cours en temps réel, l'enseignant n'a pas à enregistrer ses cours en présentiel et à les mettre à disposition sur une plateforme. En revanche, il lui faudra redoubler d'effort pour capter et conserver l'attention des élèves à

distance et leur permettre une interaction optimale en cours. Cette interaction doit prendre effet non seulement avec le professeur mais aussi avec les apprenants en présentiel, et là il reste à mettre en œuvre des outils (matériels et pédagogiques) pour une meilleure symbiose du groupe classe (présentiel et à distance). On comprend, dès lors, l'investissement technologique de l'Af Vigo pour équiper adéquatement les salles de classe avec des caméras. Les caméras ont été installées dans un premier temps pour capturer la zone où se tenait le professeur. Ainsi, l'élève à distance pouvait voir son professeur et le TNI lorsque le professeur n'est pas en partage d'écran. Par la suite ces caméras ont été placées sur l'écran de contrôle. Elles captent donc à la fois le groupe classe et le professeur. L'expérience visuelle ainsi créée procure aux élèves à distance un sentiment d'inclusion à la classe plus prononcé. Indépendamment de la modalité d'enseignement mise en place, il s'agit de combiner le *e-learning* (synchrone et/ou asynchrone) à un apprentissage traditionnellement assuré en présentiel (Henri, Plante, 2019). Comme le remarque à ce titre Bates (2017), les cours assurés en face à face ou à distance sont les extrêmes d'un continuum. Le défi consiste donc à tracer les frontières entre ces deux extrêmes, puis les modalités d'enseignement combinées qui articulent à des degrés divers le présentiel et le distanciel.

Le comodal se présente comme une forme d'enseignement des plus flexibles puisque cette modalité peut accepter, le cas échéant, que tous les élèves choisissent d'assister en présentiel ou bien que, par choix ou par hasard, tout le groupe classe se retrouve à distance, ou encore que ce même groupe soit en synchrone ou tous en asynchrone. Même si ces derniers cas de figures sont peu probables, ils sont à considérer. Ce qui fait du comodal la seule modalité qui intègre le gène de toutes les modalités envisageables.

Dans tous les cas de figure, l'enseignant se doit d'orienter son intervention vers l'ouverture des ressources, le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction et le suivi de l'apprenant. Il est à noter que la création de ces espaces contribue à faire des séances présentiels un temps fort, quelque chose d'unique, de réellement participatif et collaboratif. Il est important de mesurer l'impact réel de chacune de ces modalités d'apprentissage pour dégager les perceptions qu'en ont aussi bien les élèves que les enseignants. Le choix d'un bon LMS tel que *Apolearn*, *Moodle* ou toute autre plateforme est donc d'une importance essentielle (Dang, Robertson, 2010 ; Wulandari, Budiyanto, 2017, entre autres). En effet, il s'agit pour une équipe pédagogique de choisir l'espace charnière qui articule toute interaction entre apprenant et enseignant. Car le LMS s'avère être un seuil virtuel où se joue tout le succès, non seulement de la communication enseignant/apprenant mais aussi et surtout où se jouent tous les enjeux de l'apprentissage, et dans le cas qui nous intéresse ici de celui d'une langue étrangère.

Conclusion

Le confinement à domicile nous a imposé de recourir aux Technologies de l'Information et la Communication pour l'enseignement (TICE), autrement dit à l'Éducation Numérique, pour maintenir et mener à terme l'année scolaire 2019/2020. Nous avons été, enseignants et apprenants, complètement immergés dans l'univers de l'enseignement à distance. Nous avons tous dû apprendre et nous adapter aux outils numériques de l'enseignement. Bien sûr, il aurait été possible d'arrêter toute activité, certains élèves, certains centres de formation ont pris cette décision difficile de renoncer. Mais l'af vigo a su relever le défi et surmonter le mur qui s'imposait.

Au regard des données recueillies, des retours d'expérience positifs de la part des élèves et des professeurs l'EAD sous ses différentes formes s'impose. De plus, la nouvelle normalité, où les protocoles sanitaires imposent des restrictions qui affectent de plein fouet les pratiques pédagogiques de l'enseignement présentiel, oblige à l'inclusion de la technologie dans l'enseignement des langues étrangères et dans l'enseignement de manière plus générale. Il faut alors penser au-delà de la nouvelle normalité, car de nouvelles méthodologies de travail devront être implantées. Ce seront des méthodologies de travail dans le temps et dans l'espace puisqu'il faudra prendre en compte les outils technologiques et leurs implications au quotidien dans les nouvelles pratiques pédagogiques et leur usage dans la salle de classe. L'espace virtuel aussi sera à prendre en compte, puisque des plateformes telles que *Apolearn* sont déjà et continueront d'être les seuils virtuels des rencontres asynchrones et synchrones entre professeurs et apprenants. Les stratégies adoptées dans ce cas particulier peuvent inspirer d'autres domaines disciplinaires puisqu'il s'agit finalement d'exploiter des modalités d'enseignement qui leur sont adaptables. Cette évolution numérique a aussi permis à ce centre culturel français d'une position stratégique sur le marché puisqu'elle se donne les moyens d'ouvrir ses cours à un public non résidentiel.

Nous pouvons penser que nous allons vivre une époque révolutionnaire dans l'enseignement. Encore faut-il que la révolution ne se fasse pas dans le sang. Il faut donc bien réfléchir à comment mener cette révolution pour qu'elle aboutisse à des modes d'enseignement flexibles, innovants et de qualité (Bates, 2016 ; Cendon, 2018 ; Kessler, 2018 ; Panagiotidis, 2018). Les premières réflexions et mise en pratique à l'Université de Laval au Québec, nous engagent sur cette voie. Le professeur et l'apprenant en Langues Étrangères se sont retrouvés au pied du mur, acculés face au changement de leur pratique enseignante pour les uns et de leur forme d'apprentissage pour les autres. Nous pouvons dire que dans le cas que nous avons traité ici, les deux ont su se dépasser et se surpasser pour transformer

les obstacles d'hier en nouvelles opportunités pour l'enseignement et l'apprentissage d'aujourd'hui mais aussi et surtout pour l'enseignement et l'apprentissage de demain.

Bibliographie

Bates, T. 2017. « Préface », in France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation à distance en enseignement supérieur : l'enjeu de la formation à l'enseignement*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. vii-x.

Bates, T. 2016. *L'enseignement à l'ère numérique. Des balises pour l'enseignement et l'apprentissage*, Vancouver BC : Tony Bates Associates Ltd. [En ligne] : https://teachonline.ca/sites/default/files/pdfs/tony_bates-teaching_in_a_digital_age-fre.pdf [consulté le 10 septembre 2020].

Beatty, B. 2014. « Hybrid Courses with Flexible Participation », In: Lydia Kyei-Blankson et Esther Ntuli (dir.), *Practical Applications and Experiences in K-20 Blended Learning Environments*, Hershey (Pa.), *Information Science Reference*, p.153-177. [En ligne] : <https://edtechbooks.org/hyflex/> [consulté le 09 octobre 2020].

Cendon, E. 2018. « Lifelong learning at universities: Future perspectives for teaching and learning ». *Journal of New Approaches in Educational Research*, 7(2), 8187. DOI : 10.7821/naer.2018.7.320

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. 2006. « Apprendre en présence et à distance : Une définition des dispositifs hybrides ». *Distances et savoirs*, vol. 4(4), p. 469-496. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-4-page-469.htm> [consulté le 18 juillet 2020].

Dang, T., Robertson, M. 2010. « Impacts of Learning Management System on Learner Autonomy in EFL Learning ». *International Education Studies*, 3(3), p. 3-11. DOI : 10.5539/ies.v3n3p3

Eude, T. 2017a, 13 décembre. « Cours magistral en mode comodal - L'exposé en formation comodal ». [En ligne] : <https://www.youtube.com/watch?v=hOPyYv2chXY> [consulté le 21 juin 2020].

Eude, T. 2017b, 13 décembre. « Cours magistral en mode comodal - Les quatre profils étudiants en formation comodal ». [En ligne]: <https://www.youtube.com/watch?v=k-flk-SoPpmg> [consulté le 21 juin 2020].

Eude, T. 2017c, 13 décembre. « Cours magistral en mode comodal - Les technologies et la gestion d'une formation comodal » [En ligne] : <https://www.youtube.com/watch?v=syG-vuU57XE0> [consulté le 21 juin 2020].

Ferrarini, J-L. 2020, 18 mai. « L-enseignement hybride : quels types de dispositifs ? » [En ligne]: <https://vimeo.com/419813664> [consulté le 22 juin 2020].

Forget-Dubois, N. 2020. « Définitions et modalités de la formation à distance, Études et recherches », Québec, Conseil supérieur de l'éducation. [En ligne] : <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/04/50-2108-ER-Formation-a-distance.pdf> [consulté le 07 juillet 2020].

Gravelle, F. 2019. La gestion de la transformation de son enseignement en format mixte/hybride. In : France Lafleur et Ghislain Samson (dir.), *Formation et apprentissage en ligne*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p.155-166.

Henri, F., Plante, P. 2019. « Qu'est-ce que le e-learning ? Un collage de définitions ». In : *Les TIC et l'apprentissage en milieu de travail : cours TED 1272*, p. 1-6. Québec, Canada : Université TÉLUQ. [En ligne] : https://r-libre.telug.ca/1746/1/TED1272_texte3.2.pdf [consulté le 11 juillet 2020].

Hrastinski, S. 2019. « What Do We Mean by Blended Learning? ». *TechTrends*, 63(5), p. 564-569. [En ligne] : <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5> [consulté le 12 septembre 2020].

IDIP (s.d.) : « Des scénarios pour nos enseignements à la rentrée » (Source : IDIP, Université de Strasbourg). *Retour sur les différentes modalités de l'enseignement : en présence, hybride, à distance, comodal et mixte*. [En ligne] : <https://idip.unistra.fr/wp-content/uploads/2020/05/TypesEnseignements.pdf> [consulté le 12 septembre 2020].

Jokiaho, A., May, B., Specht, M., Stoyanov, S. 2018. « Barriers to using E Learning in an Advanced Way ». *International Journal of Advanced Corporate Learning (iJAC)*, 11(1): p.17-22. DOI : 10.3991/ijac.v11i1.9235

Kessler, G. 2018. « Technology and the future of language teaching. ». *Foreign Language Annals*, 51(1), p. 205-218. DOI: 10.1111/flan.12318

Khan, I. 2020. « Electronic learning management system: relevance, challenges and preparedness ». *International Journal of Emerging Technologies and Innovative Research (JETIR)*, 7(5), p. 471-480. [En ligne] : <http://www.jetir.org/papers/JETIR2005072.pdf> [consulté le 16 septembre 2020].

Moore, Joi L., Dickson-Deane, C., Galyen, K. 2011. « e-Learning, Online Learning, and Distance Learning Environments: Are they the Same? ». *Internet and Higher Education*, 14(2), p. 129-135. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.10.001>

Oranburg, S. 2020. « Distance Education in the Time of Coronavirus: Quick and Easy Strategies for Professors », Duquesne University School of Law Research, Paper N° 2020-02. [En ligne] : <https://ssrn.com/abstract=3553911> ou <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3553911> [consulté le 23 septembre 2020].

Panagiotidis, P. 2018. « Technology as a Motivational Factor in Foreign Language Learning ». *European Journal of Education*, 1(3), 43-52, [En ligne] : <http://journals.euser.org/index.php/ejed/article/view/3980> [consulté le 04 septembre 2020].

Plante, P. 2016. « La cohérence entre la technologie, la pédagogie et le contenu : un souci plus que théorique ! ». *Le Tableau*, 5(2). *Pédagogie universitaire*. Québec : Université du Québec. [En ligne] : https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/numeros-tableau/tableau_v5_n2_tpack_0.pdf [consulté le 31 août 2020].

Sangrá, A., Vlachopoulos, D. Cabrera, N. 2012. « Building an Inclusive Definition of E-Learning: An approach to the Conceptual Framework ». *International Review of Research in Open and Distance Learning* 13(2), p. 145-159. [En ligne] : <http://www.irrod.org/index.php/irrod/article/view/1161> [consulté le 21 septembre 2020].

Trammell, B. A., LaForge, C. 2017. « Common challenges for instructors in large online courses: Strategies to mitigate student and instructor frustration ». *Journal of Educators Online*, 14(1), p. 10-19. [En ligne] : <https://eric.ed.gov/?id=EJ1133615> [consulté le 12 septembre 2020].

Wulandari, P., Budiyo, C. 2017. « Improving Foreign Language Learning by the Mean of Learning Management System. *Review of the Literature* », in International Conference on Teacher Training and Education 2017 (ICTTE 2017), 586-601. DOI: 10.2991/ictte-17.2017.67

Yen, Shu-Chen, Lo, Yafen, Lee, Angela, Enriquez, JudelMay.2018. « Learning online, offline, and in-between: comparing student academic outcomes and course satisfaction in face-to-face, online, and blended teaching modalities ». *Education and Information Technologies*, 23, 2141-2153. DOI : 10.1007/s10639-018-9707-5

Notes

1. Les deux auteurs ont contribué à cette recherche et à la rédaction de l'article dans une même proportion.

2. <https://apolearn.com/>

3. Le compte client est le compte principal à partir duquel s'opère la souscription à la plateforme et à ses différents produits.

4. Le questionnaire des apprenants leur a été soumis en langue espagnole.

5. <http://sglobal.es/>

6. Bien évidemment, ces enregistrements sont tout aussi utiles aux élèves ayant assisté au cours en mode synchrone (en classe et en ligne).



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'application de la variation de la vitesse dans la technique de la *répétition décalée du discours* pour l'amélioration de l'intonation et de la fluidité en français

José María Valle Narciso

Universitat de València, Espagne

josemaria.valle@burjassot.es

<https://orcid.org/0000-0002-7482-2272>

Reçu le 30-09-2021 / Évalué le 07-12-2021 / Accepté le 15-03-2022

Résumé

L'étude se focalise sur l'application d'une variation de la vitesse dans les pistes audio à répéter dans la technique de la *répétition décalée du discours* (*speech shadowing*) en partant du principe que cette variation peut s'avérer plus bénéfique qu'une vitesse constante pour l'amélioration de l'intonation et de la fluidité des apprenants du français. Dans ce but, la recherche combine ce genre d'activités avec l'enseignement explicite de la procédure et de notions basiques d'intonation, ainsi qu'avec du *feedback* explicite de l'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur (EPAO) à travers Praat, dans une expérience avec des apprenants de C1 et C2 dont les résultats semblent soutenir l'hypothèse. Ce faisant, la recherche fournit aussi une démarche didactique et pédagogique pour la mise en pratique de cette répétition en conjuguant divers facteurs qui favorisent l'enseignement de la prononciation signalé dans la littérature, ainsi qu'une approche pour mesurer quantitativement l'intonation et la fluidité qui revoit et redéfinit les paramètres à considérer pour analyser cette dernière.

Mots-clés : intonation, fluidité, technique de la *répétition décalée du discours*, variation de la vitesse, enseignement de la prononciation assisté par ordinateur

La aplicación de la variación de la velocidad en la técnica del *speech shadowing* para la mejora de la entonación y de la fluidez en francés

Resumen

La investigación se focaliza en la aplicación de una variación de la velocidad a las pistas de audio que deben repetirse en la técnica del *speech shadowing* partiendo de la premisa de que esta variación puede resultar más beneficiosa que una velocidad constante para la mejora de la entonación y de la fluidez de los aprendientes de francés. Con este propósito, la investigación combina dicho tipo de actividades de *shadowing* con la enseñanza explícita del procedimiento y de nociones básicas de entonación, así como con *feedback* explícito de EPAO a través de Praat, en un estudio con alumnado de C1 y C2 cuyos resultados parecen apoyar la hipótesis. De este modo, la investigación proporciona también un enfoque didáctico y pedagógico para la puesta en práctica del *shadowing* conjugando diversos factores que favorecen la enseñanza de la pronunciación señalados en la literatura, así como

un planteamiento para medir cuantitativamente la entonación y la fluidez que revisa y redefine los elementos que considerar para analizar esta última.

Palabras clave: entonación, fluidez, *shadowing*, variación de la velocidad, enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador

Improving intonation and fluency in French through the application of speed variation to the technique of speech shadowing

Abstract

This study focuses on the application of speed variation to the audio tracks repeated for the technique of speech shadowing, based on the assumption that this variation may be more beneficial for learners of French in order to improve intonation and fluency rather than a constant speed. To this end, the research combines shadowing activities of this sort with explicit instruction on the procedure and on basic intonation notions, as well as with explicit CAPT feedback through Praat, in a study conducted among C1 and C2 students with results seeming to back its hypothesis. In doing so, the research also provides a didactic and pedagogical approach to shadowing implementation by combining several different factors highlighted in the literature that favour the teaching of pronunciation, as well as an approach to quantitatively measuring intonation and fluency that reviews and redefines the elements to consider when analysing the latter.

Keywords: intonation, fluency, shadowing, speed variation, computer-assisted pronunciation teaching

Introduction

L'enseignement de l'intonation a été traditionnellement délaissé dans les cours de langues, malgré les progrès considérables apportés par la Méthode verbo-tonale (Guberina, Rivenc, 1971 ; Vuletic, 1976). Il constitue toujours un problème à régler, même si, depuis le début du XX^e siècle, les courants méthodologiques semblent être d'accord pour garantir une place dans l'apprentissage des langues à la prononciation. De nombreuses études récentes se sont consacrées à cet objectif. Plusieurs ont adopté des techniques variées appartenant à d'autres domaines (Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, 2010 : 335-343). Parmi ces techniques, la *répétition décalée du discours*¹ (désormais RDD), de l'anglo-américain *speech shadowing*, provenant du domaine de l'interprétation et développé vers la fin des années 50 par Chistovich (1956) a suscité l'intérêt d'une partie considérable de la littérature à ce sujet (Hamada, 2018 ; Hsieh *et al.*, 2013 ; Martinsen, Montgomery, Willardson, 2017 ; Sumiyoshi, Svetanant, 2017 ; Sumiyoshi, 2019 ; Yang, 2016 ; Yavari, Shafiee, 2019). Lambert définit cette technique comme « [u]ne tâche consistant à suivre du son

à un rythme régulé qui implique la phonation immédiate des stimuli présentés auditivement² » (1992 : 266), c'est-à-dire qu'elle consiste à répéter à haute voix la production orale d'un locuteur avec un bref décalage entre les deux productions, ce qui permet au cerveau d'assimiler et reproduire le discours. Le succès de cette technique dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues réside dans le fait qu'il aide les apprenants à acquérir des structures de la langue cible, y compris l'intonation, presque inconsciemment, en plus du fait qu'il permet de profiter du large éventail de possibilités récemment ouvert par l'enseignement de la prononciation assisté par ordinateur ou EPAO (aussi connu sous le nom de *Computer-Assisted Pronunciation Teaching* ou CAPT).

Parmi ce qui a déjà été exploré, nous trouvons des études qui constatent que la technique contribue à une amélioration générale de la prononciation par rapport à d'autres techniques (Hsieh *et al.*, 2013) ; des travaux qui se focalisent sur ses effets sur l'enseignement de la prosodie (Yang, 2016) et de la fluidité (Yavari, Shafiee, 2019) ou sur la motivation des apprenants (Sumiyoshi, Svetanant, 2017) ; ou des recherches qui introduisent des petites variations dans la technique afin de l'optimiser pour obtenir des résultats encore plus avantageux. À titre d'exemple, Martinsen *et al.* (2017) emploient des vidéos en tant que textes oraux à répéter et remarquent que l'enseignement explicite de la prononciation dans le contexte de la RDD peut avoir un fort impact sur la performance orale contrôlée et spontanée des apprenants. Quant à Sumiyoshi et Svetanant (2017), même si à l'origine ce n'est pas le point principal de leur recherche, elles commencent avec des activités de RDD à vitesse basse et l'augmentent progressivement de semaine en semaine jusqu'à ce que les apprenants aient atteint une vitesse native à la fin de l'étude. Ultérieurement, Sumiyoshi (2019) s'est focalisée sur cette question, estimant que l'application de la RDD à vitesse basse est essentielle à l'amélioration de la capacité de reconnaissance des sons et constituera dès lors la première démarche à faire pour travailler la prononciation de façon ascendante.

Pourtant, peut-être à cause de sa nouveauté, l'application de cette technique de répétition dans l'enseignement de l'intonation reste encore largement inexplorée. En fait, ce qui attire l'attention, c'est l'absence apparente de références en français autour de ce sujet et d'études orientées vers l'enseignement du français. Ainsi, en partant des avancées enregistrées par Sumiyoshi (2017, 2019), nous avons envisagé de continuer à repérer les effets de la progression de la vitesse dans l'application de la RDD dans l'enseignement de la prononciation et, plus précisément, de l'intonation et de la fluidité. Nous nous sommes alors demandé si le fait non seulement d'augmenter progressivement la vitesse des textes à répéter, mais aussi de combiner, dans chaque activité de RDD, des taux de vitesse inférieurs à ceux des locuteurs

natifs avec des taux de vitesse supérieurs s'avère plus bénéfique que d'exécuter les activités à une vitesse constante, tout en orientant la recherche vers son application dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère. Cependant, l'aspect quantitatif de cette recherche doit être compris plutôt en tant qu'étude pilote, étant donné que deux semaines avant l'achèvement de l'expérience, la crise mondiale du coronavirus nous a obligé au confinement et à finir l'expérience par Skype, ce qui a eu pour conséquence une baisse radicale du nombre de participants. Malgré tout, au-delà des résultats numériques, la dimension qualitative de la recherche peut s'avérer également intéressante dans la mesure où l'étude ainsi que les interventions de l'enseignant-chercheur ont été conçues en fonction de critères didactiques et d'aspects considérés comme les plus avantageux dans la littérature de cette spécialité que nous signalerons dans la section suivante.

Méthodologie

L'expérience a commencé avec 23 apprenants de français (14 femmes et 9 hommes) entre 20 et 80 ans qui suivaient des cours de français de C1 et C2 à l'école officielle de langues de València-Saïdia en Espagne. Le niveau des apprenants répond aux recommandations de Hamada (2018), qui signale que les élèves doivent avoir atteint un haut niveau de maîtrise de la langue, surtout par rapport à leur compréhension orale, pour que la technique soit vraiment efficace (2018 : 23). Ainsi, les apprenants ont été divisés en deux groupes : le groupe expérimental, qui a réalisé les activités de RDD avec une variation de la vitesse de la piste audio à répéter, et le groupe de contrôle, qui les a effectuées sans aucune variation. L'expérience a été divisée en six parties : l'évaluation initiale, la séance de formation, l'activité 1 et son *feedback*, l'activité 2 et son *feedback*, l'activité 3 et son *feedback* et l'évaluation finale.

La séance de formation part des résultats de Martinsen *et al.* (2017), qui suggèrent que l'enseignement explicite de la prononciation améliore la performance des élèves à cet égard. Cette séance préalable à la pratique a donc visé à fournir aux apprenants les savoirs nécessaires pour qu'ils puissent ensuite comprendre le *feedback* et l'appliquer dans les exercices successifs, ainsi que les savoirs nécessaires sur la technique de la RDD qui leur permettraient de pouvoir la mettre en pratique. Pour ce faire, nous avons suivi un des principes de l'apprentissage analytique de Wilkins (1976), selon lequel l'apprenant assimile mieux la langue en partant d'activités où il l'utilise, de façon pratique, ce qui l'amène à effectuer des analyses successives qui lui permettent d'apprendre les formes auxquelles il a été exposé. Ainsi, nous avons commencé par montrer aux apprenants une vidéo à partir de laquelle nous leur avons posé des questions simples pour qu'ils puissent déduire

sept des dix intonations françaises les plus fréquentes signalées par Delattre (1966), que nous avons considérées comme étant les plus basiques : celles de la question, la continuation majeure, la continuation mineure, la finalité, l'interrogation, le commandement et l'exclamation.

En ce qui concerne les activités de RDD, puisque d'après Carey et McGettigan (2017), l'imitation de la parole bilatéralement produit une activation de certaines zones du cerveau qui est majeure lorsque l'apprenant imite plusieurs locuteurs (Peschke, Ziegler, Kappes, Baumgaertner, 2009), nous avons inclus quatre locuteurs différents (deux femmes et deux hommes) dans cette expérience. Chaque locuteur a correspondu à une activité et chaque activité a travaillé un texte audiovisuel différent. Les activités ont été divisées en quatre parties dont les trois premières ont été destinées à appliquer la technique de la RDD à vitesse normale, basse et haute respectivement. La première RDD à vitesse normale familiarisait les apprenants avec le texte et il les préparait pour leur objectif en leur permettant de devenir conscients de leurs forces et faiblesses et de concentrer par conséquent leurs efforts pour pallier leurs carences. Ensuite, la réalisation de la RDD à vitesse basse (15 % plus basse que la piste audio originale) est, comme explique Sumiyoshi (2019), essentielle et constitue la première démarche à faire pour travailler la prononciation de façon ascendante. Par la suite, la troisième réalisation à vitesse haute (10 % plus haute que la piste audio originale) découle de l'idée suggérée par Hamada dans une étude théorique selon laquelle exposer les apprenants à une vitesse supérieure à celle de la piste audio originale pourrait les aider postérieurement à percevoir la vitesse naturelle comme étant plus basse (2018 : 22). Finalement, la quatrième partie de l'activité, à nouveau à vitesse normale, consistait plutôt à lire le texte à haute voix pour appliquer ce que les étudiants avaient travaillé dans les trois parties précédentes (chacune avec son *feedback* correspondant). En ce qui concerne le groupe de contrôle, celui-ci a procédé de la même façon à l'exception du fait que toutes les répétitions ont été effectuées à vitesse normale. Toutes les parties de chaque activité ont été enregistrées.

Quant au *feedback*, nous le considérons comme nécessaire puisqu'il ne peut pas y avoir d'acquisition langagière sans retour explicite ou implicite qui nous indique si nous avons bien ou mal employé les structures que nous venons d'utiliser en suivant les règles construites dans notre mémoire d'après les modèles de la langue auxquels nous avons été exposés. Dans cette étude, ce retour a été nécessairement explicite étant donné que les activités de RDD ne disposent pas habituellement d'un interlocuteur qui réagit à la reproduction du message en tant que *feedback* implicite. Ainsi, après chaque reproduction du texte audiovisuel à travers la technique de la RDD, les apprenants ont eu l'occasion d'examiner leur propre courbe d'intonation

à travers l'outil Praat (Boersma, Weenink, 2021) et de comparer chaque groupe rythmique qu'ils ont produit avec ceux du locuteur natif de la vidéo, afin de vérifier si leurs intonations montaient ou descendaient aux mêmes endroits dans la phrase (figures 1 et 2)³. L'utilisation de Praat comme outil d'EPAO dans cette étude s'explique par son utilité particulière en ce que le logiciel constitue une manière hautement visuelle et intuitive de comprendre le comportement des patrons d'intonation à travers leur représentation graphique ainsi que de pouvoir identifier les productions qui ne coïncident pas avec celles des locuteurs natifs et de comprendre ce qu'il faut faire pour les corriger (Gorjian *et al.*, 2013 ; Herment, 2018 ; Hidalgo Navarro, 2015 ; Lengeris, 2012 ; Molina Vidal, 2014 ; Quesada Vázquez, 2019 ; Santiago, 2019 ; Yang, 2016). Lorsque la production d'un groupe rythmique des apprenants ne coïncidait pas avec celle du locuteur natif, nous nous sommes servi de la technique du *chaînage arrière*⁴ pour corriger leur intonation. Cette pratique consiste à commencer par le dernier mot (sur lequel tombe l'accent principal du groupe, qui peut être montant ou descendant) et à avancer à reculons jusqu'au début du groupe rythmique en ajoutant un mot ou un petit groupe de mots à chaque fois pendant que l'apprenant répète après l'enseignant.

Outre les courbes d'intonation des apprenants et des locuteurs natifs, le matériel de recherche comprenait de même des vidéos avec leurs transcriptions. Ces vidéos ont été choisies en fonction de critères didactiques et pédagogiques. Parmi les valeurs didactiques, soulignons le fait qu'elles sont classifiées comme des documents authentiques en ce qu'elles n'ont pas été créées exprès pour leur utilisation dans un cours de langue. De même, la structure monologique des vidéos a déjà été signalée par Sumiyoshi (2019) comme plus adéquate pour entraîner la reconnaissance des aspects phonétiques de la langue et elle nous semble plus riche car elle offre plus de possibilités d'observer et reproduire différents patrons intonatifs. Finalement, il faut remarquer aussi la nature spontanée du discours des vidéos, par opposition aux patrons intonatifs des films ou d'autres discours non spontanés à caractère feint (Brumme, Resinger, 2008) qui ont été utilisés dans d'autres études, mais qui amèneraient les apprenants à acquérir une intonation antinaturelle ou à ne pas percevoir les vidéos comme véritablement utiles. En ce qui concerne leurs valeurs pédagogiques, les vidéos ont été choisies pour leurs thématiques, qui traitaient de sujets généraux et atemporels (pour la compréhension desquels il ne fallait pas avoir des connaissances techniques), destinés à susciter des réflexions sociales critiques, et qui étaient dynamiques et intéressants pour que les apprenants maintiennent leur motivation intrinsèque (c'est pour cela que nous avons également préféré des vidéos à des enregistrements audio). De plus, l'utilisation des transcriptions des vidéos dans cette recherche se justifie en ce que l'activité n'était pas centrée sur

la compréhension orale et l'intention était de dégager les apprenants du besoin d'identifier tous les mots du discours pour qu'ils puissent concentrer leurs efforts sur la répétition des patrons intonatifs.

Par rapport aux évaluations, l'inclusion d'une évaluation initiale et d'une évaluation finale répond à la volonté de comparer les deux ainsi que chaque activité de RDD séparément afin de vérifier si le groupe expérimental a fait des progrès plus grands que le groupe de contrôle. Pour les deux évaluations, les apprenants ont dû lire le texte qui correspondait à une vidéo que nous avons regardée en classe mais sans avoir fait de RDD. Bien qu'il soit préférable que les discours des apprenants dans l'évaluation finale soient spontanés pour déterminer si les améliorations atteintes se reflètent dans leur discours naturel et non seulement dans des activités de lecture où ils peuvent se concentrer davantage sur l'intonation, nous sommes conscient de la difficulté de vérifier objectivement s'il y a eu une amélioration entre leurs productions initiales et finales sans qu'ils reproduisent les mêmes phrases dans les deux cas, ce qui finalement nous a fait opter pour la lecture.

Dans l'objectif de pouvoir mesurer leur progrès quantitativement en ce qui concerne l'intonation, nous avons identifié les groupes rythmiques des textes des évaluations et des activités et avons identifié le nombre total de courbes que chaque apprenant a produit correctement pour extraire le pourcentage de courbes correctes à chaque étape de l'étude, suivant la classification de Delattre (1966). En ce qui concerne la fluidité, Tavakoli cite Kormos (2006) et Skehan (2014) pour souligner que les résultats des recherches ne sont pas souvent clairs à cause de l'absence d'une approche systématique pour son évaluation (Tavakoli, 2016 : 134). En effet, quelques études se limitent à comparer la fluidité avec la vitesse de parole, c'est-à-dire, le nombre de syllabes par minute (Sabzevari, 2012 ; Yavari, Shafiee, 2019 ; Yuan, Ellis, 2003), ce qui, concordant avec Tavakoli, nous semble être une démarche quelque peu incomplète. Dans la volonté d'essayer d'unifier les approches d'évaluation de la fluidité des discours monologiques, Tavakoli (2016) propose une démarche plus complète qui prend en considération les facteurs suivants : 1) le taux d'articulation, qui est la moyenne de syllabes par minute divisée par le temps total de phonation (sans inclure les pauses) ; 2) le taux de parole, qui est la moyenne de syllabes par minute divisée par le temps total de la tâche (y compris les pauses) ; 3) la moyenne de la longueur des pauses par minute ; 4) la moyenne du nombre de pauses par minute ; 5) la moyenne du nombre de répétitions, hésitations, faux départs et reformulations par minute ; 6) la moyenne du nombre de pauses remplies avec des interjections comme « euh » ; 7) la longueur moyenne de la production continue, c'est-à-dire le nombre de syllabes moyen entre deux pauses ; et 8) le temps de phonation, autrement dit le temps dont l'apprenant

a besoin pour compléter la tâche (2016 : 138-139). Pourtant, dans cette étude, nous considérons que ces facteurs peuvent être mieux condensés en trois éléments qui rendent compte de tous les aspects qui influent sur la fluidité de façon plus claire et synthétique : la présence d'informations, la vitesse de ces informations et leur continuité. En effet, le premier élément qui nous semble essentiel est la présence d'informations dans le sens où, si l'on articule beaucoup de syllabes qui ne transmettent aucune information, on ne peut pas vraiment parler de fluidité. Ensuite, pour qu'il y ait une transmission d'informations, il faut également que ces informations fluent, ce qui se reflète dans la vitesse. Si la vitesse est plus haute, les informations fluent davantage, il y a plus de fluidité. Finalement, pour qu'il y ait du mouvement, il ne faudra pas d'obstacles au moment de la transmission des informations mais de la continuité. Par conséquent, le taux d'articulation et le taux de parole ne nous semblent pas constituer des facteurs à prendre en considération pour mesurer la fluidité dans le sens où ils rendent compte des syllabes qu'on articule même si ce sont des syllabes sans signification, ce qui n'implique pas qu'il y ait une fluidité véritable. De même, la moyenne de la longueur des pauses et du nombre de pauses est prise en considération dans notre facteur de la continuité ainsi que la longueur moyenne de la production continue. En ce qui concerne la moyenne du nombre de répétitions, hésitations, faux départs et reformulations par minute et la moyenne du nombre de pauses remplies avec des interjections comme « euh », elles sont prises en compte dans notre facteur de la présence d'informations. Finalement, le temps de phonation est aussi inclus dans notre facteur de la vitesse. En somme, nous avons comparé les résultats des groupes expérimental et de contrôle par rapport à leur fluidité en fonction de : 1) la présence d'informations, qui a été mesurée comme le nombre de syllabes avec signification par total de syllabes ; 2) la vitesse d'informations, que nous présentons comme le nombre de syllabes avec signification par seconde ; et 3) la continuité des informations, qui est la moyenne du nombre de syllabes avec signification qu'on produit ensemble, sans pause. Par « syllabes avec signification », nous faisons référence au nombre de syllabes qui transmettent du sens, ce qui exclut des interjections ainsi que des répétitions, des hésitations, des faux départs et des reformulations comme ceux que nous montrons⁵ dans les figures 3 et 4.

Résultats

Afin de protéger les informations des participants de l'étude, nous avons assigné un numéro à chaque apprenant pour la présentation de leurs résultats. Les élèves 1, 3, 4, 5 et 6 appartiennent au groupe expérimental et les élèves 2, 7, 8, 9, 10 et 11 font partie du groupe de contrôle. Les élèves 1-3 ont réussi à finir

avant la pandémie les trois activités de RDD ainsi que les évaluations initiale et finale. Nous avons également rassemblé les données des élèves (4-11) qui ont fait l'évaluation initiale ainsi que les deux premières activités, étant donné qu'ils sont arrivés presque jusqu'à la fin de l'expérience et leurs données peuvent se révéler utiles pour éclaircir plus en profondeur la question de l'évolution de leur intonation. Les élèves 12-23 n'ont pu finir malheureusement que l'évaluation initiale et la première activité de RDD avant la pandémie et par conséquent nous n'incluons pas leurs résultats dans cette étude.

En ce qui concerne l'évolution de l'intonation des élèves qui ont fini l'expérience complète, l'élève 2 ne montre aucune amélioration entre les évaluations initiale et finale ; dans les deux cas, il parvient à des productions correctes dans 42,11 % des occasions, même s'il obtient des scores plus hauts dans les trois activités de RDD, particulièrement dans la première, où il atteint 73,33 % de bonnes productions. Par contre, ses résultats dans la deuxième et troisième activité de RDD ne sont pas aussi bons que dans la première : 61,11 % et 45,45 % respectivement. Dans le cas de l'élève 1, il suit un patron d'évolution similaire en ce que ses meilleurs résultats sont ceux de l'activité 1 (93,33 %) et que ceux qu'il obtient dans les activités ultérieures diminuent progressivement (66,67 % et 63,64 %), mais dans son cas, nous pouvons observer que les scores qu'il atteint dans l'évaluation finale (57,89 %) ainsi que dans les deuxième et troisième activités, se situent en dessous de ceux de l'évaluation initiale (68,42 %). Quant à l'élève 3, il est le seul qui prouve une amélioration entre l'évaluation initiale et finale. En fait, sa progression montre une tendance évolutive générale à la hausse avec une seule rechute dans l'activité 3. Ainsi, il commence par le score le plus bas des trois (36,84 %) et il obtient 53,33 % ; 61,11 % ; et 54,55 % respectivement dans chaque activité de RDD pour arriver à 57,89 % dans l'évaluation finale. En outre, les trois élèves parviennent à un score très similaire dans la deuxième activité.

Quant à la deuxième variable dépendante de notre étude, la fluidité, il est logique de prendre seulement en considération les résultats des évaluations initiale et finale, puisque la fluidité dans les activités de RDD est en théorie la même que celle du discours qu'ils essaient de reproduire. Ainsi, par rapport à notre premier indicateur de la fluidité, c'est-à-dire la présence d'informations, nous pouvons observer que les données montrent un progrès évident chez les élèves 1 et 3, qui passent respectivement de 93,20 % et 97,49 % de syllabes avec signification à des valeurs qui approchent les 100 % (99,57 % et 98,73 % respectivement). Par contre, l'élève 2 montre une diminution de la présence d'informations par nombre de syllabes car il passe de 98,73 % à 92,83 %. Quant à notre deuxième facteur concernant la fluidité, la vitesse d'informations, les élèves 1 et 3 prouvent une

augmentation de la vitesse à laquelle ils donnent des informations avec signification, l'amélioration du troisième élève étant toujours plus modérée (0,01 syllabe de plus par seconde) que celle du premier élève (0,66 syllabe de plus par seconde). Pour ce qui est de l'élève 2, il subit à nouveau une descente de sa capacité, en passant de 3,86 syllabes/seconde à 2,85. Dans le cas de notre dernière marque de fluidité, la continuité d'informations, les trois élèves subissent une réduction du nombre de syllabes avec signification qu'ils produisent ensemble entre deux pauses. Ainsi, l'élève 1 produit une moyenne de 0,83 syllabe significatives de moins par groupe, l'élève 3 transmet 2,22 syllabes significatives de moins par groupe et le deuxième élève éprouve la baisse la plus importante, avec 3,41 syllabes avec signification de moins par groupe.

Dans le cas des élèves 4-11, bien que nous ne puissions pas tirer d'informations pour ce qui est de leur fluidité puisqu'ils n'ont pas réalisé l'évaluation finale, nous pouvons observer que, par rapport à leur intonation, il y en a un parmi les apprenants du groupe expérimental qui montre une évolution positive constante, l'élève 5, qui obtient des pourcentages de 63,16 %, 73,33 % et 83,33 % dans la première, deuxième et troisième activités respectivement. Quant aux deux autres élèves du groupe expérimental (élèves 4 et 6), ils suivent une évolution similaire en parvenant à atteindre un score plus élevé dans l'activité 1 (93,33 % et 86,67 % respectivement) que dans l'évaluation initiale (68,42 % et 47,37 %), mais obtiennent un score plus faible dans l'activité 2 (66,67 % et 77,78 % respectivement) que dans l'activité 1.

En ce qui concerne le groupe de contrôle, l'évolution des apprenants est plus hétérogène. L'élève 10 est le seul qui prouve une évolution constamment en hausse, avec des scores de 57,89 %, 60,00 % et 66,67 % dans l'évaluation initiale, l'activité 1 et l'activité 2 respectivement. D'autre part, les élèves 7 et 8 obtiennent un score plus faible dans l'activité 1 (53,33 % et 73,33 % respectivement) que dans l'évaluation initiale (68,42 % et 94,74 %), mais tous deux parviennent à un meilleur score dans l'activité 2 (72,22 % et 83,33 % respectivement) que dans l'activité 1. Pourtant, le score de l'activité 2 de l'élève 8 n'arrive pas à être plus élevé que celui de son évaluation initiale, alors que l'élève 7 finit avec un score supérieur dans l'activité 2 à celui de l'évaluation initiale. Quant à l'élève 9, il montre une évolution négative : il commence par un pourcentage de 94,74 % dans l'évaluation initiale et ses scores diminuent jusqu'à 86,67 % dans l'activité 1 et 83,33 % dans l'activité 2. Finalement, l'élève 11 prouve une évolution similaire à celle des élèves 4 et 6 du groupe expérimental en obtenant un score plus élevé dans l'activité 1 (93,33 %) que dans l'évaluation initiale (63,16 %), mais un score plus faible dans l'activité 2 (72,22 %) que dans l'activité 1. Cependant, son score dans l'activité 2 est meilleur

que celui qu'il obtient dans l'évaluation initiale, ce qui se produit également avec l'élève 6 mais pas avec l'élève 4.

Discussion

À partir des données obtenues, nous avons attribué nos résultats à une série de facteurs qui, à notre avis, semblent les expliquer de la façon la plus plausible, bien qu'il ne soit pas possible de garantir ces interprétations fermement au vu de la diminution de dernière minute du nombre de participants à l'étude. Malgré tout, nous pouvons observer une amélioration particulière de l'intonation de l'élève 3, ainsi qu'une baisse de la performance des élèves 1 et 2 à cet égard, que nous n'attribuons pourtant pas à l'appartenance au groupe expérimental ou de contrôle, mais plutôt à des facteurs individuels. Le fait que les apprenants 1 et 2 ne font non seulement pas de progrès, mais que leur niveau empire semble être plutôt lié à une prise de conscience des différents patrons d'intonation à travers les activités, ce qui les aurait conduits à « sur analyser » leurs productions intonatives et à essayer de les manipuler délibérément, bien qu'ils s'en soient sortis avec des résultats différents de ceux qu'ils visaient. Cela peut indiquer que certains apprenants pourraient peut-être avoir besoin d'une continuité dans l'enseignement-apprentissage de l'intonation s'étendant à plus de trois activités pour arriver à bien la maîtriser. De même, compte tenu de l'appartenance de l'élève 1 (qui ne progresse pas) et de l'élève 3 (qui double presque sa performance à l'évaluation finale) au groupe de contrôle, une possible explication pour cette différence ne serait pas non plus leur groupe, mais l'âge des apprenants, le premier ayant environ 60 ans et le deuxième ayant 40 ans à peu près. L'âge peut en effet ralentir l'acquisition des langues, même si nous sommes d'avis que les apprenants peuvent de toute façon finir par acquérir les structures travaillées avec un peu plus de pratique. Cela expliquerait d'ailleurs le déroulement de l'évolution de l'élève 2, qui avait tout de même plus de 60 ans.

Quant aux activités de RDD, les élèves 1 et 2 semblent suivre la même tendance puisqu'ils ont obtenu les meilleurs résultats à la première activité et les pires résultats à la troisième. Même si, à nouveau, c'est l'élève le plus jeune qui a atteint une évolution opposée en ce qu'elle est plutôt ascendante, nous considérons que dans ce cas, les résultats ne sont pas liés à l'âge mais au fait que la première activité, en tant qu'activité introductrice, était un peu plus facile que les deux autres. Les apprenants ont même mentionné au cours de l'expérience qu'ils trouvaient que les locuteurs natifs successifs parlaient plus vite que dans la première vidéo. Une autre explication possible, surtout par rapport aux résultats obtenus dans la troisième activité, est la difficulté d'avoir dû la réaliser par Skype, ce qui peut

avoir influencé la concentration des apprenants. À cela s'ajoute la situation de pandémie mondiale qui, d'un côté, a sûrement contribué à provoquer du désarroi chez les élèves, entraînant de moins souhaitables résultats et, de l'autre, a empêché les élèves d'avoir des cours de français pendant quelques semaines avant de pouvoir finir la troisième activité de RDD, ce qui s'est reflété dans leur performance.

En ce qui concerne l'évolution des apprenants par rapport à la fluidité, de manière générale, nous pouvons observer une amélioration de la fluidité des élèves 1 et 3, qui appartiennent au groupe expérimental, tandis qu'on rencontre une aggravation de la fluidité de l'élève 2, celui du groupe de contrôle. Cependant, plutôt que d'attribuer cette perte de fluidité au groupe, nous considérons que l'élève 2 peut avoir subi cette évolution à cause du fait que, prenant conscience de ses courbes intonatives, il a essayé de les contrôler plus intentionnellement ; ceci s'est manifesté par une diminution générale de sa fluidité. Les résultats des élèves 1 et 3 pourraient indiquer que les activités de RDD servent non seulement à améliorer l'intonation, mais aussi la fluidité.

De même, les résultats montrent que les performances des élèves 1 et 3 disposent d'une concentration d'informations significatives par syllabe plus grande que la production de l'élève 2, ce qui se traduit par le fait que les élèves 1 et 3 ont eu moins d'interjections comme « euh », de répétitions, d'hésitations, de faux départs et de reformulations que l'élève 2. En effet, leur score approche les 100 %, ce qui indique qu'ils n'ont produit presque aucune syllabe qui ne fasse pas partie des mots du texte. Par contre, l'élève 2 présente plus d'hésitations et de répétitions dans sa production. Sans plus de données, cette diminution de la concentration d'informations par syllabe dans le cas de cet élève peut être même liée à une déconcentration provoquée par la pression que l'élève a ressentie en étant conscient que son évolution était en train d'être évaluée.

En ce qui concerne la vitesse à laquelle les apprenants transmettent des informations, nous avons remarqué à nouveau que les élèves 1 et 3 ont acquis plus de vitesse de transmission d'informations à la fin de l'expérience que l'élève 2, qui produit en fait moins d'informations par unité de temps. Cela peut s'expliquer encore une fois par son souci de prendre soin de son intonation et prononciation en général, ce qui l'amène à prendre plus de temps à produire ces informations. Les autres élèves, par contre, réussissent à produire plus de syllabes avec signification par seconde à l'évaluation finale qu'à l'évaluation initiale. Ceci pourrait indiquer que les activités de RDD peuvent contribuer à l'amélioration de la vitesse de production de signification comme le signalaient Vávári et Shafiee (2019) et qu'au moins, la variation de la vitesse ne semble pas entraver cette amélioration.

Ce qui peut peut-être sembler plus étonnant a priori, ce sont les résultats au sujet de la continuité d'informations, étant donné que les trois élèves subissent une réduction du nombre de syllabes avec signification qu'ils produisent de façon continue entre deux pauses, l'élève 2 éprouvant la baisse la plus importante. Ceci signifie qu'ils ont fait des pauses à l'évaluation finale à des endroits où ils ne les avaient pas faites à l'évaluation initiale et cela se traduit aussi par un nombre plus élevé de pauses en général. Cependant, nous ne considérons pas que ce résultat ait été causé par une diminution réelle de leur fluidité, étant donné que les autres indicateurs de fluidité montrent une amélioration générale. L'explication la plus probable, d'après nous, est toujours le fait que les élèves étaient conscients que leurs progrès étaient en train d'être évalués. Ainsi, les trois apprenants ont probablement essayé de lire le texte de l'évaluation finale de façon à montrer que leur prononciation s'est améliorée, ce qui s'est traduit par une lecture plus calme et avec plus de pauses entre des groupes de mots. De même, l'attention qu'ils ont prêtée à l'intonation, ce qui était le but principal de l'expérience, peut également avoir influencé leur concentration, ce qui les aurait conduits à lire plus attentivement et, par conséquent, avec plus de pauses. Si cela se confirme, des études ultérieures devront essayer de dissocier l'évaluation de l'intonation de celle de la fluidité afin que les deux buts n'influencent pas l'un sur l'autre.

Par rapport aux données des élèves qui ont pu terminer l'évaluation initiale et les deux premières activités, nous observons une évolution chez les élèves 5 et 6 du groupe expérimental qui semble montrer une amélioration en comparaison avec leurs évaluations initiales, ce qui se produit également avec les élèves 7, 10 et 11 du groupe de contrôle. Cela pourrait indiquer qu'il peut ne pas y avoir de différence entre les améliorations obtenues avec la variation de la vitesse et sans cette variation, mais il nous faudrait disposer des résultats de l'évaluation finale pour pouvoir affirmer cela, compte tenu du fait que les dissimilarités entre les activités peuvent rendre des scores différents. En outre, nous considérons que le fait que quelques élèves des deux groupes (élèves 4, 6, 9 et 11) obtiennent des scores plus faibles dans l'activité 2 que dans l'activité 1 peut s'expliquer soit par une plus grande difficulté de l'activité 2, soit par une prise de conscience des différents patrons d'intonation à travers l'évaluation initiale et la première activité, ce qui aurait conduit les étudiants à « sur analyser » leurs productions intonatives et à essayer de les manipuler délibérément avec des résultats contraires à ce qu'ils avaient l'intention de faire. Cela pourrait être facilement corrigé avec plus d'activités.

Le fait que quelques élèves des deux groupes (élèves 5, 7, 8 et 10) obtiennent des scores plus élevés dans l'activité 2 que dans l'activité 1 pourrait indiquer qu'ils ont

perçu la première activité comme étant plus difficile parce que c'était la première fois qu'ils travaillaient avec la technique de la RDD. Par conséquent, ce n'est qu'à partir de la deuxième activité qu'ils ont commencé à maîtriser la technique ainsi qu'à montrer des améliorations en ce qui concerne leur intonation. Finalement, l'âge ne semble pas avoir été un facteur significatif dans le cas des élèves qui n'ont fini ni la troisième activité ni l'évaluation finale car ils se trouvent tous parmi les étudiants les plus jeunes de l'expérience.

Conclusions

En conclusion, cette recherche proposait de mettre en lumière la question de l'application de la variation de la vitesse dans la technique de la RDD pour l'enseignement de l'intonation et l'acquisition de la fluidité. Ainsi, même si la crise de la pandémie mondiale du coronavirus ne nous a pas permis de finir l'étude avec tous les élèves, la démarche s'avère utile en raison des contributions suivantes.

Du côté quantitatif, la recherche semble servir à l'atteinte de nos objectifs en tant qu'étude pilote. Ainsi, il serait intéressant de mener une expérience similaire dans un futur proche avec un échantillon d'apprenants plus grand qui nous permette de tirer des conclusions plus irréfutables et de confirmer que la variation de la vitesse dans la technique de la RDD, combinée avec une initiation sur la technique et sur l'intonation de la langue avec du feedback d'EPAO individualisé à travers Praat, s'avère bénéfique en ce qui concerne l'apprentissage de l'intonation et l'amélioration de la fluidité des apprenants.

Du côté qualitatif, nous avons fourni une compilation des facteurs les plus avantageux signalés dans la littérature par rapport à l'application de la RDD dans l'enseignement de la prononciation. De même, nous avons élaboré une proposition de démarche didactique et pédagogique permettant d'appliquer la technique de la RDD à l'enseignement-apprentissage de l'intonation du français, incluant des façons implicites et explicites d'enseigner des notions basiques d'intonation et de donner du feedback d'EPAO aux apprenants. De plus, nous avons présenté aussi une proposition de démarche pour mesurer l'évolution de l'intonation et de la fluidité, ainsi qu'une proposition inédite des facteurs à prendre en considération pour l'évaluation de la fluidité des apprenants. Celle-ci rend compte de tous les aspects influençant la fluidité en les condensant en trois éléments d'une façon plus claire et synthétique que d'autres approches proposées antérieurement.

En outre, par rapport aux limitations de cette étude en plus des imprévus déjà signalés, il convient de souligner le fait que les évaluations ont été menées à travers la lecture d'un texte, ce qui rend compte de l'utilité de nos démarches par rapport

à l'amélioration de l'intonation et de la fluidité dans les discours non spontanés des élèves, mais il nous reste à vérifier dans une potentielle recherche si ces améliorations pourraient également s'appliquer lors d'un discours spontané.

D'autres axes de recherche pareillement ouverts par celle-ci incluent l'approfondissement du résultat des trois élèves pour lesquels les activités semblent avoir été nocives par rapport à leur continuité d'informations, afin d'explorer si c'est seulement une question de hasard ou de pression et, si ce n'est pas le cas, voir comment il faudrait adapter les activités pour que l'évolution de cet aspect de leur fluidité soit positive. De même, de prochaines études pourraient tenir compte de l'âge en tant que variable indépendante secondaire pour vérifier aussi si c'est un facteur à prendre en considération au moment de concevoir le nombre d'activités nécessaires à l'acquisition d'une meilleure intonation et fluidité.

En tout cas, nous espérons avoir pu contribuer à mettre davantage en lumière la question de l'application de la variation de la vitesse de la technique de la RDD dans l'enseignement de l'intonation et l'acquisition de la fluidité. Nous espérons de même que cette recherche pourra servir de base pour de futures études et de référence qualitative pour de postérieures analyses de l'intonation et de la fluidité orientées vers l'éclaircissement de cette question et des axes de recherche que nous laissons ouverts.

Bibliographie

- Boersma, P., Weenink, D. 2021. Praat: Doing Phonetics by Computer [logiciel, version 6.1.52]. [En ligne]: <http://www.praat.org/> [consulté le 31 août 2021].
- Brumme, J., Resinger, H. (Éds.). 2008. *La oralidad fingida: obras literarias*. Madrid : Iberoamericana.
- Carey, D., McGettigan, C. 2017. « Magnetic Resonance Imaging of the Brain and Vocal Tract: Applications to the Study of Speech Production and Language Learning ». *Neuropsychologia*, n° 98, p. 201-211.
- Celce-Murcia, M., Brinton, D. M., Goodwin, J. M. 2010. *Teaching Pronunciation - A Course Book and a Reference Guide*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chistovich, L. A. 1956. « Comparison of Conditioned Motor Reactions Based on Shock and Verbal Reinforcements ». *Fiziol. Zh. SSSR*, n° 43, p. 572-580.
- Delattre, P. 1966. « Les dix intonations de base du français ». *The French Review*, n° 40, p. 1-14.
- Gorjian, B., Hayati, A., Pourkhoni, P. 2013. « Using Praat Software in Teaching Prosodic Features to EFL Learners ». *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, n° 84, p. 34-40.
- Guberina, P. Rivenc, P. 1971. *Voix et images de France*. Paris: CREDIF-Didier.
- Hamada, Y. 2018. « Shadowing for Language Teaching ». *Contact*, n° 44, p. 19-24.
- Hardison, D. M. 2005. « Contextualized Computer-based L2 Prosody Training: Evaluating the Effects of Discourse Context and Video Input ». *CALICO Journal*, n° 22, p. 175-190.
- Herment, S. 2018. « Apprentissage et enseignement de la prosodie : de l'importance de la visualisation ». *Revue Française de Linguistique Appliquée*, n° 23, p. 73-88.

- Hidalgo Navarro, A. 2015. « Enseñar la entonación en E/LE: problemas, desafíos y propuesta de soluciones ». *Foro de Profesores de E/LE*, n° 11, p. 171-188.
- Hsieh, K.-T., Dong, D.-H., Wang, L.-Y. 2013. « A Preliminary Study of Applying Shadowing Technique to English Intonation Instruction ». *Taiwan Journal of Linguistics*, n° 11, p. 44-63.
- Kormos, J. 2006. *Speech Production and Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Lambert, S. 1992. « Shadowing ». *Meta*, n° 37, p. 263-273.
- Lengeris, A. 2012. Prosody and Second Language Teaching: Lessons from L2 Speech Perception and Production Research. In : *Pragmatics and Prosody in English Language Teaching*. Berlin : Springer.
- Martin, P. 2019. « Enseignement de l'intonation en FLE aujourd'hui ». *Recherches en didactique des langues et des cultures, Les cahiers de l'Acedle*, n° 16-1, p. 1-16. [En ligne] : URL: <http://journals.openedition.org/rdlc/4431> ; DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.4431> [consulté le 15 septembre 2021].
- Martinsen, R., Montgomery, C., Willardson, V. 2017. « The Effectiveness of Video-based Shadowing and Tracking Pronunciation Exercises for Foreign Language Learners ». *Foreign Language Annals*, n° 50, p. 661-680.
- Molina Vidal, M. I. 2014. «Entonación, intención y relevancia. La importancia de la entonación y su enseñanza en el aula de ELE. Algunas prácticas». *MarcoELE*, n° 19, p. 1-21.
- Peschke, C., Ziegler, W., Kappes, J., Baumgaertner, A. 2009. « Auditory-motor Integration during Fast Repetition: The Neuronal Correlates of Shadowing ». *NeuroImage*, n° 47, p. 392-402.
- Quesada Vázquez, L. 2019. Pronunciation Instruction in ESP Teaching to Enhance Students' Prosody. In : *ESP Teaching and Teacher Education : Current Theories and Practices*. Voillans : Research-publishing.net.
- Sabzevari, A. 2012. « Simultaneous Effects of Pre-task and On-line Planning on Complexity, Accuracy, and Fluency in L2 Oral Production of Iranian EFL Learners ». *Science Series Data Report*, n° 4, p. 86-101.
- Santiago, F. 2019. « Théorie, recherche et didactique de la prosodie et de l'intonation en L2 : nouvelles perspectives ». *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n° 16, p. 1-13.
- Skehan, P. 2014. Limited Attentional Capacity, Second Language Performance, and Task-based Pedagogy. In : *Processing Perspectives on Task Performance*. Amsterdam : John Benjamins.
- Sumiyoshi, H., Svetanant, C. 2017. « Motivation and attitude towards shadowing: learners perspectives in Japanese as a foreign language ». *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, n° 2, p. 1-21.
- Sumiyoshi, H. 2019. « The Effect of Shadowing: Exploring the Speed Variety of Model Audio and Sound Recognition Ability in the Japanese as a Foreign Language Context ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n° 16, p. 5-21.
- Tannen, D. 2007. *Talking Voices: Repetition, Dialogue, and Imagery in Conversational Discourse*. New York : Cambridge University Press.
- Tavakoli, P. 2016. *Fluency in Monologic and Dialogic Task Performance : Challenges in Defining and Measuring L2 Fluency*. De Gruyter Mouton, n° 54, p. 133-150.
- Vuletic, B. 1976. De l'intonation dans la méthodologie SGAV. Quelques recherches expérimentales. In : *Actes du 3^e congrès international SGAV*. CREDIF. Paris : Didier, p. 225-239.
- Wilkins, D. A. 1976. *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.
- Yang, L. 2016. « Optimizing Pronunciation and Prosody Teaching in Second Language Learning ». Proceedings of the ISAPh 2016 *International Symposium on Applied Phonetics*, p. 68-73.
- Yavari, F., Shafiee, S. 2019. « Effects of Shadowing and Tracking on Intermediate EFL Learners' Oral Fluency ». *International Journal of Instruction*, n° 12, p. 869-884.

Yuan, F., Ellis, R. 2003. « The Effects of Pre-task Planning and On-line Planning on Fluency, Complexity and Accuracy in Second Language Monological Oral Production ». *Applied Linguistics*, n° 24, p. 1-27.

Notes

1. Notre traduction.

2. Traduction de l'original : « *a paced, auditory tracking task which involves the immediate vocalization of auditorily presented stimuli* ».

3. Voir la figure 1 *Courbe d'intonation ascendante du locuteur natif dans l'activité 1* et la figure 2 *Courbe d'intonation descendante (fausse) de l'élève 3 dans l'activité 1* en suivant ce lien : <https://drive.google.com/file/d/1tnAYk9yHk3F1NDG1V25NqCzG7ZBqsFYc/view?usp=sharing>

4. *Back-chaining*.

5. Voir la figure 3 *Analyse de la concentration d'informations (exemple d'hésitation)* et la figure 4 *Analyse de la concentration d'informations (exemple de répétition)* en suivant ce lien : <https://drive.google.com/file/d/1e2H8kjZaZcKdJch0HSMwo2qe9aqM53E7/view?usp=sharing>



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Autobiographies langagières audiovisuelles et croyances des futurs enseignants sur l'apprentissage de langues

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València- GIEL, Espagne

Raquel.Sanz-Moreno@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

Reçu le 09-02-2022 / Évalué le 30-03-2022 / Accepté le 15-05-2022

Résumé

Les autobiographies langagières s'avèrent être un outil pédagogique qui encourage la réflexion sur la propre vie en tant qu'apprenants de langues et futurs enseignants de français. D'où la présentation d'un projet réalisé dans le cadre du module intitulé « Apprentissage et Enseignement de la Langue Française » du Master de formation des Professeurs de l'enseignement secondaire de l'Université de Valencia, et dont le but est d'analyser les autobiographies langagières audiovisuelles des étudiants afin de déterminer comment l'acquisition de la langue maternelle et l'apprentissage de secondes langues se sont produits ainsi que l'influence de ces apprentissages sur la façon d'aborder l'enseignement. L'analyse montre que les élèves apprécient le milieu multilingue dans lequel ils ont été élevés à la maison et à l'école, qu'ils ont appris le français pour le plaisir et qu'ils ont souvent une relation affective avec cette langue. Ils refusent les méthodologies traditionnelles et établissent un lien indissoluble entre langue et culture.

Mots-clés : autobiographies langagières, français langue étrangère, croyances, enseignant, vidéo

Autobiografías lingüísticas audiovisuales y creencias de futuros docentes sobre el aprendizaje de lenguas

Resumen

Las autobiografías lingüísticas son una herramienta pedagógica que invita a la reflexión sobre la propia vida como aprendientes de idiomas y futuros profesores de francés. Por esta razón presentamos un proyecto realizado en el marco de la asignatura «Aprendizaje y Enseñanza de la Lengua Francesa» del Máster en Profesorado de Secundaria de la Universitat de València, y cuyo objetivo es analizar las autobiografías lingüísticas audiovisuales de los alumnos para determinar cómo se ha producido la adquisición de la lengua materna y el aprendizaje de segundas lenguas, así como la influencia de este aprendizaje en la forma de abordar la enseñanza. El análisis muestra que los estudiantes aprecian el entorno multilingüe en el que se criaron en casa y en la escuela, que aprendieron francés por placer y que a menudo tienen una relación emocional con este idioma. Rechazan las metodologías tradicionales y establecen un vínculo indisoluble entre lengua y cultura.

Palabras clave: autobiografías lingüísticas, francés lengua extranjera, creencias, docente, vídeo

Audiovisual linguistic autobiographies and future teachers' beliefs about language learning

Abstract

Linguistic autobiographies are a pedagogical tool that invites reflection on one's own life as language learners and future French teachers. In this article we present a project carried out within the framework of the subject "Learning and Teaching of the French Language" of the master's degree in Secondary Education of the University of Valencia, and whose objective is to analyze the audiovisual linguistic autobiographies of the students to determine how the acquisition of the mother tongue and the learning of second languages took place, as well as the influence of this learning in the way of approaching teaching. Our analysis shows that students appreciate the multilingual environment in which they grew up at home and at school, that they learned French for pleasure, and that they often have an emotional relationship with this language. They reject traditional methodologies and establish an indissoluble link between language and culture.

Keywords: linguistic autobiographies, French as a foreign language, belief, teacher, video

Introduction

À partir de la publication du *Volume Complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2018) qui augmente le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2002), l'enseignement et l'apprentissage de langues étrangères doivent nécessairement s'aborder d'une façon différente dans toutes les classes de l'Union Européenne. Le plurilinguisme, compris comme « le répertoire linguistique dynamique et évolutif d'un apprenant » (2018 : 28), et le pluriculturalisme sont à la une des programmes de formation européens. Dans cet article, nous analysons les perceptions et croyances de nos élèves, futurs enseignants de français dans la Communauté Valencienne, leurs expériences en tant qu'apprenants de langues dans un système éducatif particulier. Nous estimons que la considération critique de leur trajectoire comme étudiants de langues, et en particulier de français, peut entraîner une réflexion sur leur rôle en tant que futurs professeurs de cette langue. Ainsi, nous analysons les croyances des étudiants sur les langues et les méthodologies qui ont été appliquées dans les enseignements qu'ils ont reçus, leurs opinions sur le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le système éducatif suivi et l'influence que ces expériences ont pu avoir sur la façon d'aborder l'enseignement des langues étrangères.

Notre recherche se penche sur l'analyse d'autobiographies langagières réalisées par nos étudiants au format audiovisuel, où ils doivent réfléchir sur leur acquisition et apprentissage des langues maternelles et étrangères et les éléments qui ont

pu les influencer (les matériels et méthodes utilisés, les professeurs qui les ont inspirés, les stages dans des pays francophones ou autres, les liens affectifs qui les ont poussés à poursuivre l'apprentissage, etc.). Nous considérons que cette analyse de leur passé scolaire et formatif contribuera sûrement à « se (re)penser » comme futurs enseignants et à déterminer les compétences ou habiletés qu'ils voudraient mettre en place dans leur pratique professionnelle.

Notre objectif principal est donc de promouvoir une réflexion des étudiants en tant qu'apprenants pour identifier les éléments qui, selon eux, avec la distance temporelle et en appliquant les connaissances théoriques de base sur l'enseignement de langues abordées en classe (notamment les théories de Vygotski, Krashen, Chomsky, Corder, Selinker, etc. pour nommer seulement quelques auteurs étudiés en cours) ont encouragé leurs apprentissages de différentes langues et les pratiques qui, au contraire, les ont démotivés. Nous prétendons élucider leurs croyances sur les langues qu'ils connaissent et leurs processus d'apprentissage, et qu'ils développent également leurs compétences numériques et leur créativité en élaborant une vidéo.

Après avoir révisé les travaux sur les croyances des élèves à propos de leur formation et de l'apprentissage de langues étrangères, nous présenterons les principales caractéristiques de ce projet, notamment les participants et le contexte dans lequel il a été développé, ainsi que les critères d'analyse des autobiographies langagières étudiées. Nous aborderons ensuite les résultats obtenus, les éventuelles améliorations du projet et nos conclusions.

1. Études préalables sur les croyances des apprenants de langues étrangères

Les études sur les croyances des élèves à propos de l'acquisition et apprentissage de langues sont nombreuses. Nous partons de ce que Pajares appelle un « messy construct », puisque, en effet, il y a de nombreuses dénominations en anglais pour se référer au champ conceptuel qui nous occupe : « attitudes, values, judgments, axioms, opinions, ideology, perceptions, conceptions, conceptual systems, preconceptions, dispositions, implicit theories, explicit theories, personal theories, internal mental processes, action strategies, rules of practice, practical principles, perspectives, repertoires of understanding, and social strategy » (1992 : 309).

Dans le champ de la didactique des langues, nous avons tous, élèves et professeurs, des idées préconçues sur la façon dont l'apprentissage d'une langue se produit (ou doit se produire), quels éléments peuvent influencer l'apprentissage et l'enseignement, quelles sont les motivations les plus efficaces pour apprendre une langue, etc. Les croyances influencent notre processus d'apprentissage, et donc,

peuvent conditionner notre façon d'enseigner. Par exemple, si un élève a grandi en croyant que les enfants apprennent plus facilement une langue, il sera sûrement plus démotivé et conditionné dans son apprentissage d'une langue seconde à un âge plus avancé. Ainsi, Cohen (2010) affirme que les croyances des élèves sur l'apprentissage d'une langue sont déterminantes pour leur progrès, et Horwitz (1999) montre qu'il y a certains facteurs importants qui ont une influence sur l'apprentissage et sont en relation avec les stratégies d'apprentissage employées par les étudiants (le contexte, la personnalité, l'âge, les croyances sur l'apprentissage d'une langue particulière, etc.).

C'est justement Horwitz (1985) qui est un des premiers chercheurs à analyser les croyances sur l'apprentissage d'une langue étrangère de 32 élèves d'un programme intensif d'anglais à travers l'instrument d'obtention de données BALLI (*Beliefs About Language Learning Inventory*), qui a été validé par de nombreuses recherches postérieures avec des apprenants de langues (Bernat, Gvozdenko, 2005 ; Altan, 2006 ; Fujiwara, 2011 ou Mesri, 2012, entre autres) et des futurs enseignants (Altan, 2012; Espinosa, 2014).

Les croyances ne sont pas de simples idées ou pensées ; elles représentent la réalité à partir de notre propre perspective. Selon Ramos Méndez, les croyances sont très souvent influencées par la culture où se trouve immergé l'individu, et particulièrement, par « la culture de l'apprentissage » (2007 : 18) ; elles sont résistantes au changement et elles sont directement en relation avec les connaissances que nous croyons avoir, mais elles agissent comme un filtre sur notre pensée et sur le processus d'information (*ibidem*). C'est pour cette raison que les croyances exercent une influence directe sur les styles d'apprentissage de l'élève, en ce qui concerne l'attitude, la motivation ou les stratégies mises en pratique (Riley dans Ramos Méndez, 2007).

Nous retenons pour ce travail la définition de Ramos Méndez (2007 : 21) :

Les croyances sont des idées relativement stables qu'a un individu sur un sujet déterminé, forgées à travers son expérience personnelle sous l'influence d'un processus de construction sociale, groupées en réseaux ou en systèmes, dont il est convaincu de sa véracité et qui agissent comme un filtre à travers lequel il perçoit et interprète le monde qui l'entoure, en prenant ses décisions en accord avec celui-ci (notre traduction)¹.

Ramos Méndez cite plusieurs instruments de recherche pour étudier les croyances des apprenants de langues : les questionnaires BALLI, les entretiens semi-structurés, la recherche ethnographique et les carnets d'apprentissage (2010 : 111-112). Nous considérons que l'élaboration d'un récit autobiographique ou autobiographie

langagière peut constituer également un instrument d'obtention de données très précieux, comme le prouvent certains travaux précédents (Malaver, 2020 ; Bataller Català, 2019 ; Molinié, 2006). Nous suivons, de même, la définition de biographie langagière de Molinié, qui explique que « le terme biographie langagière [qui] englobe aujourd'hui diverses démarches visant à faire valoriser par l'apprenant de langue lui-même son répertoire linguistique dans les contextes plurilingue et multi-culturel où ce répertoire s'est construit et évolue » (2006 : 9). Nous considérons aussi qu'intégrer des récits autobiographiques en cours, et particulièrement lorsque les élèves sont des futurs enseignants, s'avère une démarche motivante, créative et fonctionnelle, qui promeut la réflexion des élèves sur leur apprentissage des langues et, de ce fait, la considération de soi en tant qu'enseignant.

Il faut aussi noter que, dans ce projet, nous avons demandé d'élaborer une autobiographie audiovisuelle, et donc les élèves ont été poussés à utiliser des logiciels d'édition de vidéo et des technologies de l'information et de la communication. Selon Cummins et Early, l'emploi des TICE dans l'élaboration de ces autobiographies agit « comme amplificateur pour améliorer le processus de production et de diffusion des textes identitaires² » (2011 : 3). Ainsi, ils peuvent s'exprimer non seulement avec la parole mais aussi avec des images statiques ou en mouvement ; à travers l'édition, ils créeront un récit cohérent et reconstruiront leurs parcours jusqu'à nos jours.

2. Méthodologie

2.1. Contexte et participants

La création d'une autobiographie langagière audiovisuelle de futurs enseignants de français fait partie de l'évaluation de la première partie de la matière *Apprentissage et Enseignement de la langue française*, matière obligatoire dans le cadre du *Master en Professeur de Secondaire* de l'Université de Valencia pendant l'année académique 2021-2022. Dans cette matière, les approches théoriques de l'enseignement et de l'apprentissage du français sont abordées en partant de différents courants théoriques sur l'acquisition de la langue maternelle jusqu'à la considération du rôle des différences individuelles des apprenants dans l'apprentissage d'une langue étrangère (par exemple, l'âge, la motivation, l'aptitude, les traits de personnalité, l'anxiété, etc.). La réalisation de la vidéo leur permet donc de repenser leurs expériences formatives aussi bien en tant qu'anciens élèves que (futurs) enseignants ayant acquis préalablement un bagage théorique qui les mène à approfondir leurs réflexions.

Les participants³ ont, en général, un niveau B2 de français selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Le groupe est composé de dix-neuf futurs enseignants de français, quinze femmes et quatre hommes, ayant entre 21 et 42 ans.

2.2. Caractéristiques des autobiographies langagières audiovisuelles

Les apprenants doivent produire une autobiographie langagière au format vidéo. Pour leur élaboration, nous avons créé une fiche avec des instructions précises sur le contenu et sur les aspects formels que la vidéo doit présenter. Cette fiche a été élaborée en partant du travail préalable de García-Pastor (2018). En ce qui concerne le contenu, les élèves doivent :

Décrire leur acquisition et apprentissage de(s) langue(s) maternelles et de langues étrangères (français, anglais, allemand, russe, arabe, etc.) tout au long de leur vie jusqu'à nos jours ;

Inclure une question dramatique qui guide l'histoire et à laquelle des réponses apparaissent au long de celle-ci (Robin, 2006 ; Gregori-Signes, 2014), par exemple : « Pourquoi ai-je commencé à m'intéresser à l'apprentissage du français? » ou « Quelle est ma relation avec l'apprentissage de langues ? » ;

Se décrire en tant qu'apprenants, en expliquant l'influence exercée par certains facteurs personnels et/ou sociaux comme l'âge, l'intelligence, la motivation ou l'aptitude dans l'apprentissage de certaines langues ;

Décrire et analyser le style et les stratégies d'apprentissage qui leur sont propres.

En ce qui concerne les aspects formels, les récits doivent être enregistrés en format vidéo et ne pas dépasser une durée de sept minutes. Les élèves ont une liberté totale pour créer leurs vidéos et peuvent utiliser les logiciels d'édition de leur choix. Cependant, étant donné que des expériences précédentes ont mis en relief une méconnaissance de ce type de programmes de la part des étudiants du Master en Professeur de Secondaire (Garcia Vidal, Marti Climent, 2019 ; Sanz-Moreno, 2021), nous leur avons fourni des informations et des tutoriels sur des programmes d'édition et de production de vidéos. De plus, une grille d'évaluation a été publiée avant la réalisation de cette tâche, de façon à guider les étudiants dans leur production et à faciliter une évaluation plus objective (Tableau 1). Finalement, nous leur avons montré une vidéo modèle du même genre pour qu'ils comprennent encore mieux en quoi consistait cette vidéo.

| | |
|--|--|
| Contenu | <ul style="list-style-type: none"> - Description de l'acquisition-apprentissage des langues maternelles et des langues étrangères (spéciale considération du français), depuis le jeune âge jusqu'à présent. - Inclusion d'une question dramatique. Récit structuré. - Description de l'apprenant en relation avec les différents facteurs qui influencent l'acquisition d'une langue étrangère (l'âge, l'intelligence, la motivation, l'aptitude, etc.). |
| Aspects formels | <ul style="list-style-type: none"> - Durée : 7 minutes maximum - Enregistrement, édition et production de la vidéo - Originalité |
| Maîtrise de la langue française | <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise de la langue française - Prononciation, fluidité, intonation - Attention des destinataires : discours amène, contact visuel, interpellation - Gestualité |

Tableau 1. Grille d'évaluation des vidéos autobiographiques audiovisuelles

Dans cet article, nous présentons l'analyse des croyances des élèves sur l'apprentissage-enseignement de langues qui ont été racontées à travers une vidéo autobiographique. Notre étude est de nature qualitative et interprétative, puisqu'elle nous permet d'approfondir les perceptions et les représentations des élèves dans une culture particulière et de faire de la recherche dans un contexte naturel. L'étude des autobiographies langagières audiovisuelles nous a permis d'établir certaines catégories pour mener une analyse systématisée, que nous présentons ci-dessous : apprentissage de langue(s) maternelle(s) et langues étrangères ; méthodologies d'enseignement ; motivations pour apprendre des langues ; considération du pluri-linguisme dans la formation des futurs enseignants.

3. Résultats

Nous avons reçu dix-neuf autobiographies langagières dont la durée est comprise entre 3 minutes et 58 secondes et 7 minutes et 59 secondes. Toutes ont été présentées en français. Cependant, une autobiographie n'a pas abordé le sujet directement et l'étudiant raconte sa vie sans établir une relation avec l'apprentissage des langues. Une autre n'a pas pu être évaluée parce qu'elle était inaudible. De ce fait, dans cet article, nous analysons dix-sept autobiographies linguistiques audiovisuelles.

3.1. Apprentissage de langue(s) maternelle(s) et étrangères

3.1.1. Langues maternelles

Tous les étudiants ont fait une référence directe ou indirecte à leur(s) langue(s) maternelle(s). Pour la plupart, concrètement neuf, la langue maternelle est l'espagnol, mais nous trouvons aussi deux élèves qui ont le russe et le français respectivement comme langues maternelles.

De façon générale, les participants considèrent que la langue maternelle est celle qu'ils parlaient (et parlent) à la maison avec leurs parents. De ce fait, nous remarquons que six étudiants considèrent qu'ils ont deux langues maternelles, l'espagnol et le catalan, puisqu'ils peuvent utiliser indistinctement ces deux langues depuis leur plus jeune âge. Dans la Communauté Valencienne deux langues coexistent, l'espagnol et le catalan, qui sont étudiées à l'école depuis la maternelle. Dans certains cas, les élèves parlent une langue différente avec chaque membre de leur famille (chacun provenant d'une région différente). Le catalan et l'espagnol coexistent par conséquent naturellement dans le milieu familial ; dans d'autres cas, les deux langues sont couramment parlées dans des contextes différents (à la maison et à l'école ou à l'université). Malgré l'appréciation du fait qu'être en contact avec deux langues différentes depuis l'enfance est très positif en général, deux élèves sont conscients de la difficulté que supposait ce bilinguisme précoce au début : « Je mélangeais les deux langues tout le temps » ; « Je faisais beaucoup d'erreurs en espagnol dû à la forte influence du catalan, que je parlais chez moi ». Ces erreurs disparaissent très vite et les participants considèrent qu'ils sont bilingues, car ils peuvent utiliser facilement les deux langues qu'ils ont acquises sans en être réellement conscients. En revanche, les étudiants dont la langue maternelle est l'espagnol ont appris la langue catalane comme s'il s'agissait d'une seconde langue depuis l'âge de 4 ou 5 ans. Dans ces cas, bien qu'ils maîtrisent la langue catalane, l'apprentissage s'est fait moyennant une formation à l'école, de façon consciente, et pas naturellement.

Deux élèves ont commencé leur scolarité au Lycée Français de Valence, et considèrent le français comme leur langue seconde. Elles font, tout de même, référence à l'absence de souvenir sur le processus d'apprentissage de cette langue et au fait que celle-ci a été acquise de « façon inconsciente ». La langue utilisée dans tous les cours était le français, elles l'écoutaient pendant au moins six heures par jour. L'une d'elles considère que l'apprentissage d'une deuxième langue à partir de 4 ans est enrichissant et se considère très chanceuse puisque, selon elle, l'apprentissage d'une langue étrangère plus tard s'avère plus difficile.

Les participants n'ont aucun souvenir de leur acquisition de la langue maternelle ; de ce fait, cinq élèves ont demandé des informations à ce sujet à leurs mères, pour essayer de comprendre comment cette acquisition s'est produite. Apparemment, l'une d'elles avait une forte disposition pour dire et répéter des mots à partir d'un an et elle recevait beaucoup de *stimuli* de la part de ses parents sous forme de contes, chansons, poèmes, etc. Cette élève relie ceci à son goût pour les langues et pour la communication en général. Une autre élève souligne qu'elle a commencé à parler très tôt grâce à sa mère, qui lui parlait tout le temps, et indique qu'elle essayait de communiquer constamment. L'élève relie ce souvenir à son intérêt pour transmettre des connaissances comme future enseignante de français.

3.1.2. Langues étrangères

En ce qui concerne la première langue étrangère, quinze élèves ont étudié l'anglais, puisque c'est la langue étrangère qui s'étudie normalement dans la plupart des écoles de la Communauté Valencienne. Dans un cas, l'élève a commencé à étudier le français comme première langue étrangère en 5^e année d'école primaire à Murcia (CM2 dans le système français). En général, le début de l'apprentissage de cette nouvelle langue étrangère s'est produit entre les 5 et les 12 ans. Les élèves n'ont fait aucune allusion à leur performance en anglais ni à leur niveau, mais certains ont expliqué brièvement les méthodologies employées dans ces classes (voir 4.2). Seulement une élève dit qu'elle est allée à une académie spécialisée pour améliorer l'anglais, mais le reste du groupe a appris cette langue en cours. Il faut noter, cependant, que plusieurs participants ont indiqué qu'à l'université leur langue de travail et d'étude était l'anglais, comme on verra tout de suite.

Le français est donc, pour la majorité des participants qui ont été scolarisés dans des écoles publiques de la Communauté Valencienne, la deuxième langue étrangère, qu'ils ont commencé à étudier la première année de l'éducation secondaire, à 12 ans. Tant l'anglais que le français ont été appris à l'école. Tous les étudiants ont choisi d'étudier le français, matière optionnelle en secondaire, sauf un qui y est tombé par hasard. Seuls les étudiants qui ont été élèves au lycée français et l'étudiante française ont pris une troisième langue étrangère, l'allemand dans le premier cas et l'italien dans le second.

Nous soulignons l'importance que sept élèves accordent aux séjours linguistiques en France, en Angleterre, en Italie et en Irlande qu'ils ont faits pendant leur scolarité. Malgré les courtes durées (un mois et demi, un mois, une semaine, etc.), les participants les décrivent comme des événements importants dans leurs vies, surtout par rapport à la prise de conscience de l'utilité de parler différentes

langues pour s'épanouir dans différents contextes et l'influence de l'immersion linguistique totale dans l'amélioration de la compréhension orale. L'intégration dans une famille autochtone a impliqué une expérience remarquable puisqu'elle fournissait aussi un accès à la culture du pays et à la langue « réelle ». Ces séjours ont constitué un tournant dans leur conception de l'apprentissage de langues, puisque les participants ont été en contact avec différentes méthodologies d'enseignement où l'accent était mis sur l'oralité.

Comme nous avons vu, dans la Communauté Valencienne, les élèves apprennent différentes langues dans un contexte multilingue et à 12 ans, pratiquement tous les apprenants avaient été en contact avec l'espagnol et le catalan (souvent langue maternelle ou apprise à partir de 5 ans), l'anglais et le français. Cela est perçu par tous les participants comme quelque chose d'enrichissant. Ainsi, un étudiant raconte son expérience de séjour linguistique en France lorsqu'il avait reçu seulement deux années de cours de français. « Je ne parlais pas français mais j'ai essayé de parler catalan. C'est là que je me suis rendu compte du fait que les gens me comprenaient. J'ai vu que je pouvais utiliser ma langue maternelle pour apprendre une langue étrangère ». L'élève a donc pris conscience de l'importance du fait que le multilinguisme favorise l'apprentissage d'autres langues et que les langues en elles-mêmes peuvent souvent constituer des outils d'apprentissage d'une grande valeur. Dans la même lignée, une élève a raconté son expérience avec l'apprentissage d'une troisième langue étrangère, l'allemand, en 3^{ème} au Lycée Français. Dans ce cas, à nouveau, l'élève met en valeur la formation multilingue reçue, qui lui a permis de surmonter les obstacles de communication linguistique. « Nous avons fait des échanges linguistiques avec des élèves de Stuttgart. Je garde de bons souvenirs mais je considère qu'on n'avait pas un bon niveau pour communiquer avec eux. Ainsi nous utilisons le français, l'anglais, l'espagnol et l'allemand pour communiquer ». Tous les participants défendent la diversité linguistique dans laquelle ils ont été élevés et font référence explicite à l'importance de la connaissance et de l'apprentissage du catalan, langue autochtone de la Communauté Valencienne, qui permet un bilinguisme précoce et favorise l'apprentissage d'autres langues, en plus d'encourager l'immersion dans la culture qui leur est propre. Ils perçoivent le fait d'habiter dans une région bilingue comme quelque chose d'enrichissant, en particulier pour l'apprentissage du français, étant donné les similitudes entre ces deux langues.

En ce qui concerne les études à l'université, le profil des participants est très varié. Sept élèves ont étudié la filière *Langues Modernes et littératures* avec le français comme langue principale (*maior* en français), une élève a étudié *Langues Modernes et littératures* avec l'italien comme langue principale (*maior* en italien),

huit ont suivi la filière *Traduction et Médiation Interlinguistique*, quatre ayant eu comme *langue B*⁴ le français, quatre l'anglais. Curieusement, les méthodologies décrites pour l'apprentissage de langues à ce niveau formatif sont très similaires à celles décrites à l'école et au lycée (voir 4.2.). Huit participants ont fait référence à leur année Erasmus qui s'est passée majoritairement en France, mais aussi en Allemagne (1) et en Italie (1). « C'était l'une des meilleures expériences de ma vie », « l'année de la joie ». Il s'agit d'une expérience enrichissante pour tous, où la plupart ont connu différents styles d'enseignement qui leur ont beaucoup apporté : « J'ai amélioré mon allemand énormément, j'ai appris à communiquer. De plus, j'ai appris un autre français ». De même, la situation d'immersion linguistique a poussé les élèves à employer la langue étudiée, même s'ils étaient conscients de faire beaucoup d'erreurs : « Là je devais parler en français, il n'y avait aucune autre option ».

3.2. Méthodologies employées

Les méthodologies employées en cours de langues ont été décrites par plusieurs participants. Elles se présentent comme une source de démotivation évidente. Dans la plupart des cas, l'apprentissage de langues étrangères (premières et deuxième) s'est réalisé en appliquant une méthodologie définie comme « traditionnelle ». Ainsi, les participants expliquent que, normalement, les cours commençaient par une « explication théorique du sujet, suivie de la pratique d'exercices structuralistes de répétition de formes et d'expressions ». En général, en catalan, français et anglais, les exercices d'expression écrite s'imposent face aux expressions orales. Un des exercices le plus employé en anglais consistait à mémoriser des dialogues, des verbes et du vocabulaire, et ensuite à réaliser des exercices à l'examen ou en classe en complétant des blancs. Dans un cas, « Un professeur utilisait comme méthodologie la gamification et l'audiovisuel » dans la classe d'anglais, ce qui semblait très innovateur. Un autre professeur d'anglais appliquait une méthodologie coopérative : « Toutes les semaines on s'asseyait en cercle et à partir d'un sujet d'actualité, le débat commençait. Je pense maintenant qu'il essayait d'appliquer l'approche communicative ». Mais ce sont des cas très exceptionnels.

Les critiques négatives les plus répandues des méthodologies employées en cours sont la négligence de la pratique de l'oral, le recours à la mémorisation de listes de vocabulaire ou de verbes irréguliers, les exercices de répétition sans contexte et la révision constante des mêmes sujets pendant des années, c'est-à-dire, un apparent manque de progression. L'accent est généralement mis sur la grammaire

et la conjugaison, et la pratique à travers la répétition et la mémorisation.

De façon générale, l'évaluation s'assimilait à la qualification résultant de la vérification de la connaissance des contenus. Aucun commentaire ni correction formative n'était donné aux élèves sur le travail réalisé en cours, encore moins sur les résultats des examens. Au contraire, un élève explique les circonstances en cours et leur influence dans son apprentissage : « Au début j'étais nul en français. J'étais très timide et je ne participais pas en cours, je ne parlais pas, donc je n'apprenais rien ». L'élève met l'accent sur le traitement de l'erreur en cours, qui impliquait une honte à cause des blagues du reste de la classe et n'était pas considérée comme une opportunité d'apprentissage. Il faut signaler tout de même qu'une élève raconte que ses professeurs à l'université employaient une méthodologie traditionnelle, mais qu'il s'agissait de professeurs excellents, qui contagiaient « leur passion pour la littérature et la sémantique et qui contribuaient à la création d'espaces d'apprentissage très enrichissants ». Mais c'est, à nouveau, une exception : en général, les participants critiquent l'application de méthodologies traditionnelles car elles s'avèrent ennuyeuses et peu effectives. La réalisation d'exercices sans aucun contexte de communication ne se comprend pas car elle est considérée très éloignée de la communication en situations réelles. L'impression de ne pas avancer suffisamment et de ne pas apprendre en cours est commune.

Cependant, il faut noter le rôle fondamental joué par certains professeurs qui ont inspiré les futurs enseignants et qui ont exercé une influence dans leur vie tant professionnelle que personnelle. Cela a été signalé surtout pour la deuxième langue étrangère, le français. Ainsi, une étudiante raconte que dans ses cours de français « on pratiquait beaucoup le vocabulaire à l'oral. En plus, la prof nous a mis en contact avec le langage familier et l'argot. Elle était patiente et empathique » ; une autre se souvient d'avoir appris « la grammaire à travers la lecture, la littérature et la poésie, ce qui était une nouveauté » ; « le prof employait une méthodologie active » ; « notre prof était top. Il nous aidait à améliorer notre apprentissage du français à partir de nos langues maternelles ». L'introduction de la culture francophone en cours a contribué à une plus grande motivation et un plaisir pour l'apprentissage du français. Ce qui paraît être très apprécié est de faire quelque chose de différent en cours et que le professeur établisse une relation plus étroite avec ses élèves.

3.3. La motivation

En ce qui concerne la motivation, il y a des différences évidentes entre la première et la deuxième ou ultérieures langues étrangères, cela pouvant être dû au fait que

l'anglais est la première langue étrangère imposée par le système éducatif, alors que le français est une langue dont l'apprentissage est choisi. Nous trouvons, ainsi, surtout des participants qui ont une motivation intrinsèque ou intégratrice lors de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère : le français est appris pour le plaisir, pour pouvoir connaître d'autres cultures, pour voyager. De même pour les troisièmes langues : des liens affectifs (comme des relations personnelles avec des personnes parlant cette langue, des ancêtres français dans la famille, un amour inconditionnel pour la culture française éveillé par une correspondante française, etc.) ont été nommés comme facteurs déclencheurs de l'intérêt de poursuivre l'apprentissage de cette langue, ainsi que des voyages enrichissants. Un étudiant manifeste qu'il a choisi d'étudier le français à l'université parce qu'il considèrerait que « l'anglais, on peut l'apprendre tout seul, mais ce n'est pas le cas du français, de l'allemand ou du russe ». Aucun participant n'a fait référence à une motivation instrumentale ou extrinsèque, comme réussir dans le monde professionnel ou avoir un travail, qui normalement est énoncée pour justifier l'apprentissage de l'anglais. Un participant, en revanche, indique qu'il a choisi comme langue de travail dans ce master le français, car il pensait qu'il aurait plus de possibilités de travail pour le concours public de professeur de secondaire.

3.4. Pourquoi et comment enseigner le français ?

La plupart des vidéos sont précédées d'une question dramatique plus ou moins explicite : « Pourquoi j'ai décidé de devenir prof de français ? », « Quand j'ai décidé devenir prof de français ? », « Comment ai-je appris les langues étrangères et quelles méthodologies j'utiliserais si un jour je deviens professeur ? », « Dans quel moment j'ai décidé d'enseigner la langue française ? », « Pourquoi je veux être prof de FLE ? », « Comment suis-je arrivé où je suis ? ». Dans toutes les questions, les étudiants laissent entrevoir une analyse de la situation passée et une éventuelle influence de ces circonstances dans leur présent et leur futur. Ils ont, en général, reconstruit leur histoire et repéré le ou les moments les plus significatifs.

Quatre participantes indiquent qu'elles travaillent déjà en donnant des cours privés de français, tandis qu'un élève a déjà fait l'expérience d'assistant de langues étrangères d'espagnol en France. Ces faits ont eu un grand impact sur eux, et c'est la raison pour laquelle ils ont décidé de devenir professeurs de français en Espagne. Un participant a commencé à faire des cours d'espagnol à une amie et s'est rendu compte qu'il aimait le faire. Une autre étudiante raconte qu'elle est tombée dans des cours de français par hasard et que cela a été une révélation pour elle.

En ce qui concerne leurs objectifs en tant que futurs enseignants de français, la plupart d'entre eux mettent l'accent sur la multiculturalité et sur le besoin de l'approche de la culture francophone en classe. « On ne peut pas comprendre une langue sans sa culture ». Une participante explique que lorsqu'elle sera enseignante, elle essaiera de mélanger les méthodologies auxquelles elle a eu accès en cours dans le master, utilisant l'approche traditionnelle et d'autres plus innovatrices. « Nous sommes habitués à une méthodologie traditionnelle, donc je ne sais pas comment je pourrais aborder les cours d'une autre façon. Mais d'après mon expérience, il faut faire d'autres choses aussi ». Une autre participante résume les ingrédients nécessaires pour devenir enseignante et décrit ce dont elle aura besoin dans ses cours : « Mon identité, mon vécu, ce que je suis ; ma culture française ; des ingrédients incontournables comme la créativité, l'empathie, certaines valeurs ... ».

Certains participants prennent comme référence des professeurs qui les ont stimulés en cours. Ils sont conscients qu'une bonne formation est essentielle mais mettent aussi l'accent sur d'autres caractéristiques : « Je voudrais transmettre mon amour pour la langue française et que les étudiants prennent conscience de l'importance d'apprendre d'autres cultures et surtout qu'ils peuvent apprendre en s'amusant » ; « J'espère être une prof amusante qui intéresse les élèves » ; « J'aimerais pouvoir transmettre ma passion pour la langue et la culture francophones ».

3.5. Aspects formels des vidéos

Les présentations en vidéo ont été faites en utilisant des programmes d'enregistrement et d'édition de vidéo. Les *logiciels* choisis ont été *Animotica*, *Inshot* ou *Openshot*, et les étudiants ont aussi utilisé *Prezi Vidéo*, *Draw my life*. Même si certaines vidéos ont été très simples et ne présentent pas beaucoup d'originalité, la planification préalable ainsi que la réflexion et la volonté de donner une cohérence aux récits sont évidentes.

Dans la plupart des cas, les participants ont utilisé des photos et des mini-vidéos de leur enfance, de leurs voyages et de leurs expériences, en racontant en français leurs récits de vie. Les éditions étaient simples mais correctes. Les efforts pour présenter des autobiographies linguistiques originales sont évidents, mais une formation préalable sur des *logiciels* d'édition aurait été plus adéquate pour permettre une plus grande créativité. Deux élèves ont présenté des récits de vie avec des problèmes de son évidents qui empêchaient la compréhension globale du travail. Une étudiante a interviewé sa mère sur son acquisition de la langue maternelle, une autre a posé des questions à un étudiant sur sa façon d'enseigner.

Dans trois cas, la durée n'a pas été adéquate (surtout les élèves qui ont fait un monologue spontané, dont les autobiographies ont dépassé les 7 minutes), mais en général, les autobiographies ont été bien structurées. Il faut souligner que six étudiants ont lu leur scénario alors que onze ont fait le récit de l'autobiographie de façon spontanée. Les erreurs de maîtrise de la langue française n'ont pas été significatives. Nous avons observé, tout de même, une volonté générale de parler vite, ce qui a déclenché de nombreuses erreurs d'accord et de prononciation. Des hispanismes ont été aussi repérés dans quatre récits de vie dont le texte de deux d'entre eux était écrit pour être lu. Mais en général, le niveau de langue dans toutes les autobiographies a été convenable.

Les étudiants ont développé des compétences numériques avec la réalisation de la vidéo. L'utilisation du numérique en cours augmente la motivation, contribue à une plus grande planification de la tâche et aide à la diffusion du travail réalisé. Elle a permis, de même, de développer la créativité et le travail autonome.

Conclusions

Les autobiographies langagières en format vidéo des apprenants s'avèrent un outil très intéressant pour étudier les croyances des futurs enseignants de français. Après leur analyse, nous pouvons affirmer que tous les participants ont une vision très positive de l'apprentissage de différentes langues. Pratiquement tous les participants sont nés et ont été élevés dans un contexte multilingue ; souvent ils ont été en contact avec, au moins, deux langues dès leur naissance, qu'ils utilisaient indistinctement dans différents contextes de communication ou avec différents membres de leurs familles. C'est pour cela que plusieurs participants considèrent qu'ils sont parfaitement bilingues. Le multilinguisme est perçu comme étant très positif, favorisant l'apprentissage d'autres langues et l'accès à d'autres cultures.

La langue française est, en général, pour la plupart des participants, la deuxième langue étrangère, qui a été apprise à partir de 12 ans et dont l'apprentissage n'a pas été imposé par le système éducatif. De ce fait, la motivation pour son apprentissage est intrinsèque ; les participants manifestent un plaisir évident à apprendre la langue et la culture francophone et, de même, manifestent un intérêt à transmettre la langue et la culture qu'ils ont apprises pour le plaisir et qui va devenir leur principal outil de travail.

Tous les participants ont analysé les méthodologies d'enseignement avec lesquelles ils ont appris les langues étrangères et leurs impressions ne sont pas, en général, positives : exercices de mémorisation et de répétition, accent mis sur l'oral, évaluations sans évaluation formative. Cependant, nous devons relever

le rôle joué par certains professeurs qui ont su motiver leurs élèves et inculqué leur passion pour l'enseignement de langues, ce qui les a poussés à choisir cette profession. Les participants mettent l'accent sur l'importance de l'apprentissage de langues dans des contextes de communication réels, l'utilisation de documents authentiques et des méthodologies innovatrices.

En ce qui concerne les aspects formels, une formation de base en édition de vidéo s'impose, pour permettre aux apprenants de présenter des travaux plus originaux et personnels. De toute façon, l'effort de planification et de créativité a été évident dans la majorité des cas.

Bibliographie

- Altan, M. X. 2006. « Beliefs about language learning of foreign language- Major university students ». *Australian Journal of Teacher Education*, n° 31(2) [En ligne]: <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2006v31n2.5> [consulté le 05 février 2022].
- Altan, M. Z. 2012. « Pre-service EFL teachers' beliefs about foreign language learning ». *European Journal of Teacher Education*, 35(4), p. 481-493 [En ligne]: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02619768.2011.643399> [consulté le 05 février 2022].
- Bataller Català, A. 2019. «Del concepto de lengua materna al de competencia plurilingüe. Representaciones de la identidad y la enseñanza multilingües a partir de biografías lingüísticas», *ONOMÁZEIN*, n° 44 (junio de 2019), p. 15-36.
- Bernat, E., Gvozdenko, I. 2005. « Beliefs about language learning: Current knowledge, pedagogical implications, and new research directions ». *Teaching English as a Second or Foreign Language*, n° 9(1), p. 1-21. <http://www.cc.kyoto-su.ac.jp/information/tesl-ej/ej33/a1.pdf> [consulté le 01 février 2022].
- Cohen, A. D. 2010. Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation. In: N. Schmitt (Ed.), *An Introduction to Applied Linguistics*, 2nd ed., p. 161-178. Nueva York: Routledge.
- Conseil de l'Europe. 2002. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Unité des Politiques linguistiques. Strasbourg. [En ligne]: www.coe.int/lang-CECR [consulté le 05 février 2022].
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume Complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. Programme des Politiques linguistiques Division des Politiques éducatives. Service de l'Education. Conseil de l'Europe. [En ligne]: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 05 février 2022].
- Cummins, J., Early, M. 2011. «Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools». UK: Trenthan Books.
- Espinosa, E. B. 2014. «Creencias sobre el aprendizaje de una lengua del futuro profesorado de inglés de educación primaria». *Porta Linguarum*, n° 22, p. 73-93.
- Fujiwara, T. 2011. « Language learning beliefs of Thai EFL university students: Dimensional structure and cultural variations ». *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, n° 8(1), p. 87-107. [En ligne]: <http://e-ft.nus.edu.sg/v8n12011/fujiwara.pdf> [consulté le 01 février 2022].
- Gacemi, M. 2021. « Résurgence de modèles d'enseignement et culture éducative des enseignants de français ». *Synergies Algérie*, n° 29, p. 359-372. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Algerie29/gacemi.pdf> [consulté le 01 février 2022].

- García Pastor, M.D. 2018. «Textos de identidad digitales: Una valiosa herramienta para el estudio de la construcción de la identidad y el aprendizaje lingüístico en ILE». *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 51(96), p. 24-44. [En ligne] : <http://www.revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/140/59> [consulté le 01 février 2022].
- García Vidal, P., Martí Climent A. 2019. El reto de la formación en TIC del futuro profesorado. In: *Lectura y educación literaria*, p. 269-277.
- Gregori-Signes, C. 2014. « Digital storytelling and multimodal literacy in education ». *Porta Linguarum*, 22, p. 237-250.
- Horwitz, E. K. 1985. « Using student beliefs about language learning and teaching in the foreign language methods course ». *Foreign Language Annals*, n° 18(4), p. 333-340. [En ligne]: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1944-9720.1985.tb01811.x> [consulté le 01 février 2022].
- Horwitz, E. K. 1999. « Cultural and situational influences on foreign language learners' beliefs about language learning: A review of BALLI studies ». *System*, 27(4), p. 557-576. [En ligne]: <http://citeweb.info/19990023613> [consulté le 01 février 2022].
- Malaver, I. 2020. « Autobiografía lingüística. Atitudes, creenças e reflexões para o ensino de línguas ». *Rev. EntreLínguas*, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 176-193, jan./jun., 2020. [En ligne]: <https://doi.org/10.29051/el.v6i1.13664> [consulté le 01 février 2022].
- Molinié M. 2006. « Biographies langagières et apprentissage plurilingue ». *Le Français dans le monde. Recherche et applications*, n° 39. CLE International.
- Mesri, F. 2012. « Exploring the gender effect on Iranian University learners' beliefs to learn English ». *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, n° 2(6), p. 98-106. [En ligne]: <http://www.hrmar.com/admin/pics/822.pdf> [consulté le 01 février 2022].
- Pajares, F. 1992. « Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct ». *Review of Educational Research*, Vol. 62, No. 3 (Autumn, 1992), p. 307-332. [En ligne]: <http://www.jstor.org/stable/1170741> [consulté le 01 février 2022].
- Ramos Méndez, C. 2007. «El pensamiento de los aprendientes en torno a cómo se aprende una lengua: dimensiones individuales y culturales». Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Ramos Méndez, C. 2010. «Las creencias de los alumnos: posibles implicaciones para el aula de español como lengua extranjera». *Monográficos marcoELE*. núm. 10. Didáctica del español como lengua extranjera. [En ligne]: https://marcoele.com/descargas/expolingua_2006.ramos.pdf [consulté le 01 février 2022].
- Robin, B. R. 2006. «The educational uses of digital storytelling» [En ligne]: <https://dsresources.pbworks.com/f/Educaional-Uses-DS.pdf> [consulté le 01 février 2022].
- Sanz Moreno, R. 2021. «VÍdeo-crítica y análisis de prácticas docentes en películas francófonas». In: *IN-RED 2021: VII Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Editorial Universitat Politècnica de València. [En ligne]: <https://riunet.upv.es/handle/10251/175069> [consulté le 01 février 2022].

Notes

1. *Las creencias son ideas relativamente estables que tiene un individuo sobre un tema determinado, forjadas a través de su experiencia personal bajo la influencia de un proceso de construcción social, agrupadas en redes o sistemas, de cuya veracidad está convencido y que actúan como un filtro a través del cual percibe e interpreta el mundo que lo rodea, tomando sus decisiones de acuerdo con ello.*
2. « as an amplifier to enhance the process of identity text production and dissemination ».
3. Nous les remercions vivement pour leur apport à cette recherche.

4. Dans ces études de traduction et médiation interlinguistiques, les langues sont classées en 4 catégories :

Les *langues A* sont le castillan et le valencien.

Les *langues B* peuvent être l'anglais, l'allemand ou le français. Pour toutes ces langues, un niveau avancé est demandé.

Les *langues C* peuvent être l'anglais, l'allemand, le français ou l'italien. Un niveau moyen est demandé.

Chaque étudiant peut choisir en option une *langue C*, cette langue n'étant pas une langue de travail : arabe, chinois, portugais ou russe. Sources : faculté de Philologie, Traduction et Communication, Universitat de València : <https://www.uv.es/uvweb/grado-traduccion-mediacion-interlinguistica/es/se-estudia/plan-estudios/lengua-frances-1285941265234.html> [consulté le 01 février 2022].



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Revue prédatrices et mauvaises pratiques éditoriales : une menace croissante pour l'intégrité académique

Cinta Gallent Torres

Universitat de València, Université des Îles Baléares, Espagne

cinta.gallent@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-4260-7594>

Rubén Comas-Forgas

Université des Îles Baléares, Espagne, Stockholm University, Suède

rubencomas@uib.es

<https://orcid.org/0000-0002-8885-753X>

Reçu le 30-12-2021 / Évalué le 07-03-2022 / Accepté le 30-05-2022

Résumé

Ce travail analyse le phénomène des « revues prédatrices », leurs caractéristiques, leurs processus de publication et pratiques éditoriales illicites, ainsi que l'impact et les conséquences de la soumission de manuscrits à ces revues pour les chercheurs. L'étude souligne également l'importance d'utiliser des stratégies et des ressources qui permettent de les identifier (listes noires et blanches, guides d'information, tutoriels, etc.), et l'impérative nécessité de mettre en œuvre des mesures de sensibilisation et d'information par les institutions universitaires afin d'éviter ces éditeurs de faire des profits sur la propriété intellectuelle d'un tiers. Parmi les conclusions principales de cette étude se trouve le manque de connaissances de la communauté universitaire sur ce phénomène qui menace la valeur de l'intégrité académique.

Mots-clés : revues prédatrices, éthique de la publication, intégrité académique, Libre Accès, malhonnêteté éditoriale

Revistas depredadoras y malas prácticas editoriales: una amenaza en auge para la integridad académica

Resumen

Este trabajo analiza el fenómeno de las «revistas depredadoras», sus características, procesos de publicación y prácticas editoriales ilícitas, así como el impacto y las consecuencias que el envío de manuscritos a estos medios tiene para el investigador/a. También incide en la importancia de utilizar estrategias y recursos que ayuden a identificarlas (listas negras y blancas, guías informativas, tutoriales, etc.), y en la necesidad de poner en marcha medidas de sensibilización y concienciación por parte de las instituciones universitarias para evitar que dichas editoriales se aprovechen de la propiedad intelectual de terceros. Entre las conclusiones principales del estudio destaca el desconocimiento generalizado que existe por parte de

la comunidad universitaria en torno a este fenómeno en auge que amenaza el valor de la integridad académica.

Palabras clave: revistas depredadoras, ética en la publicación, integridad académica, Libre Acceso, deshonestidad editorial

Predatory journals and editorial malpractice: a growing threat to academic integrity

Abstract

This work analyses the phenomenon of “predatory journals”, their characteristics, publication processes, and illicit editorial practices, as well as the impact on, and consequences to researchers who submit manuscripts to them. It also stresses the importance of using strategies and resources to help identify such journals (blacklists and lists of approved publishers, information guides, tutorials, etc.), and the imperative need for universities to promote awareness to prevent these publishers from taking advantage of the intellectual property of third parties. Among the conclusions of the study is the lack of knowledge in the academic community about this growing phenomenon that threatens the value of academic integrity.

Keywords: predatory journals, publication ethics, academic integrity, Open Access, editorial dishonesty

Introduction¹

Dans le monde académique, l’expression « publier ou périr » (de l’anglais, *publish or perish*) est bien plus qu’un jeu de mots : elle reflète la réalité actuelle que vivent de nombreux chercheurs, qui ressentent la pression exercée sur eux à travers l’obligation de diffuser et de publier le plus régulièrement possible les résultats de leurs études (Grimes, Bauch, Ioannidis, 2018). Leurs carrières en tant que chercheurs sont sensiblement influencées par les revues académiques dans lesquelles ils choisissent de diffuser leurs résultats, et l’impact des publications est devenu une sorte de critère prioritaire pour évaluer la qualité de la production scientifique dans toutes les disciplines. Or, avec l’augmentation significative du nombre de revues disponibles dans l’écosystème de la diffusion scientifique, et l’évolution de la couverture et du prestige de certaines revues établies, il se trouve qu’il est de plus en plus difficile, même pour les chercheurs les plus expérimentés, de prendre de bonnes décisions quant à la revue dans laquelle publier, un choix qui, sans aucun doute, conditionnera l’accès au manuscrit, la visibilité des résultats et la réputation du chercheur (De la Blanchardière, Barde, Peiffer-Smadja, Maisonneuve, 2021a).

Internet a évidemment contribué à ce processus de changement et de transformation qu'a vécu le monde de la publication académique et scientifique, un processus dans lequel, nous sommes encore plongés (European Commission, 2019). Pour mesurer cette évolution, il suffit de remonter au milieu des années 90, lorsque la numérisation et la publication en ligne ont ouvert les portes au libre accès afin de garantir un accès sans restriction aux résultats des recherches, d'éliminer les intermédiaires et de transférer les coûts d'édition des auteurs aux revues (Jiménez-Contreras, Jiménez-Segura, 2016). Ainsi est né le mouvement *Open Access* (OA) en réponse aux politiques commerciales abusives exercées par certaines maisons d'édition dominantes (Silva, 2018). Leur apparition a été perçue de façon positive par une grande partie de la communauté scientifique, puisqu'elle permettait l'accès aux études sans être obligé de payer une inscription ou le téléchargement d'articles (Touitou, 2019), et elle favorisait la capacité de recherche des pays les moins développés (Jiménez-Contreras, Jiménez-Segura, 2016).

En parallèle, et comme conséquence involontaire du paradigme du libre accès (Beall, 2012), un nouveau type de revues scientifiques voit le jour et, moyennant un paiement versé par les auteurs, publient leurs articles de manière rapide, avec de minimes, voire aucun contrôle de qualité, notamment ceux qui concernent le système d'évaluation par les pairs. Il s'agit des revues et des maisons d'édition prédatrices, caractérisées par le recrutement d'auteurs, réviseurs et membres de leurs comités scientifiques de manière agressive et discutable, qui montrent un déficit de transparence dans leurs opérations de révision et d'édition d'articles, un phénomène qui commence vers la fin des années 2000 (De la Blanchardière et al., 2021a; Taylor, 2021) et dont la pénétration dans les systèmes de communication scientifiques augmente chaque année (Mertkan, Onurkan, Suphi, 2021).

On estime qu'il existe actuellement plus de 14 000 revues prédatrices dans le monde (Linacre, 2021), un chiffre en augmentation qui montre la prolifération d'un phénomène qui a été qualifié par certains auteurs d'*épidémie* (García-Puente, 2019) et même de *pandémie* (Kebede et al., 2017, cité dans Lugo-Mata, 2018). Le fait est que le *modus operandi* de ces revues n'est pas sans polémique, puisqu'elles profitent stratégiquement de la propriété intellectuelle de tiers, utilisent la tromperie et portent atteinte à la valeur de la responsabilité éditoriale. D'où le besoin de les identifier pour éviter toute confusion avec les revues légitimes qui fonctionnent de manière éthique.

Par conséquent, cet article propose des éléments de réflexion pour définir ces revues prédatrices, comprendre leur fonctionnement, identifier leurs pratiques éditoriales malhonnêtes et aider les jeunes chercheurs ainsi que les seniors à les identifier sur la base de quelques critères essentiels. cet article propose

des éléments de réflexion pour définir ces revues prédatrices, comprendre leur fonctionnement, identifier leurs pratiques éditoriales malhonnêtes et aider les jeunes chercheurs ainsi que les seniors à les identifier sur la base de quelques caractéristiques essentielles.

1. *Revues prédatrices* : de quoi parle-t-on ?

Bien que le phénomène des revues prédatrices existe depuis déjà quelques décennies, trouver une définition consensuelle dans la littérature scientifique est un fait récent, un fait devenu possible grâce au travail d'un groupe d'académiciens et d'éditeurs de différents pays qui, en 2019, ont défini ces revues comme *des entités qui privilégient l'intérêt personnel au détriment de la recherche et se caractérisent par des informations fausses ou trompeuses, un écart par rapport aux bonnes pratiques éditoriales et de publication, un manque de transparence et des sollicitations agressives sans discernement* (Grudniewicz et al., 2019). *des entités qui privilégient l'intérêt personnel au détriment de la recherche et se caractérisent par des informations fausses ou trompeuses, un écart par rapport aux bonnes pratiques éditoriales et de publication, un manque de transparence et des sollicitations agressives sans discernement* (Grudniewicz et al., 2019).

Leur définition fait allusion au type d'activité que ces maisons d'édition réalisent et à l'intérêt purement commercial qui les motive (Touitou, 2019), lequel est très différent de celui des revues légitimes. Ils rapportent également les pratiques trompeuses qu'elles utilisent (« informations fausses ou trompeuses », « manque de transparence ») (« informations fausses ou trompeuses », « manque de transparence ») et les messages publicitaires insistants qu'elles envoient pour capter des « clients » potentiels (« des sollicitations agressives ») (« des sollicitations agressives »), ce qui représente un de leurs signes d'identité. Ce sont des revues qui exploitent de manière peu professionnelle le modèle du libre accès (De la Blanchardière, Barde, Peiffer-Smadja, Maisonneuve, 2021b) et voient une opportunité commerciale dans le besoin de publier de nombreux chercheurs, mettant en danger le système de publication académique et scientifique. Pour cela, elles imitent les symboles et les attributs des revues légitimes tels que les titres, ISSN, mesures d'impact, DOI, etc. (Boukacem-Zeghmouri, 2021), et révèlent un manque de transparence dans leurs opérations d'édition et d'évaluation des manuscrits (Estrada, Gallegos, 2021). Et ce n'est pas tout : elles organisent également de faux congrès, souvent d'apparence périodique, pour attirer des participants payants que l'on gratifie d'un statut « d'orateur invité », par le simple fait d'envoyer une vidéo de quelques minutes (Bloch, 2018).

Des auteurs tels que Jiménez-Contreras et Jiménez Segura (2016) et Touitou (2019) décrivent les pseudo-revues scientifiques comme des publications à thème généraliste (ayant leur site Internet aux États-Unis et leur siège fiscal en Turquie, Inde ou Chine) qui promettent à leurs « clients » une visibilité internationale et des délais d'acceptation, de révision et de publication très courts, ce qui prouve qu'elles suivent un modèle éditorial quelque peu anormal. Cette rapidité de publication est également signalée par De La Blanchardière et al. (2021a) comme une caractéristique propre de ces revues, à laquelle s'ajoutent *un manque d'éthique, l'absence de précisions sur l'éditeur et le comité éditorial, la pauvreté de l'examen critique par les pairs, des auteurs venant préférentiellement de certains pays, des frais de traitement des articles non spécifiés et plus faibles [et] une absence d'indexation* (421).

Publier dans des revues internationales « à fort impact » à un coût abordable ou participer à leurs « conférences scientifiques à vocation commerciale » (Bloch, 2018 : 46) « conférences scientifiques à vocation commerciale » est, sans aucun doute, un attrait pour de nombreux chercheurs qui, régulièrement, doivent rendre des comptes à leurs institutions et participer à des processus de promotion et d'agrément. Toutefois, le fait d'être complice de ces activités illicites, que ce soit par méconnaissance, ignorance ou connivence, entraîne de graves conséquences pour le chercheur qui, en plus de perdre son temps et son argent dans l'envoi de manuscrits, peut voir sa réputation compromise (Vakil, 2019).

L'opacité de ces activités frauduleuses et la rapidité avec laquelle elles se multiplient poussent à s'interroger sur la valeur de l'intégrité dans le domaine de la publication académique et scientifique. Afin de la préserver, Jeffrey Beall, professeur et documentaliste de l'Université du Colorado-Denver, a créé, en 2010, une liste des revues prédatrices connue sous le nom de « liste de Beall » dans laquelle il mentionnait les maisons d'édition dont les pratiques éditoriales étaient trompeuses ; une liste qu'il a dû fermer en raison des nombreuses critiques et menaces reçues de la part de collègues anonymes (De la Blanchardière et al., 2021a), mais qui reste ouverte à la consultation sur le site *Stop Predatory Journals*. Dans le même ordre d'idées, la société *Cabells International*, après la fermeture du blog de Beall, a mis à disposition des professeurs d'université, chercheurs et bibliothécaires, des systèmes d'identification de revues (aussi bien légitimes que frauduleuses) qui permettent d'accéder aux célèbres listes blanches (*Journalistics*) et listes noires payantes (*Predatory reports*), des outils qui aident les utilisateurs à trouver les revues appropriées, quelle que soit l'étape de leur carrière dans laquelle ils se trouvent.

Discerner une revue légitime d'une revue frauduleuse exige de bien connaître les caractéristiques de ces dernières pour savoir si elles appartiennent à un groupe éditorial prédateur. Néanmoins, cette tâche n'est pas toujours aisée car leurs stratégies, modes d'action et procédures éditoriales sont de plus en plus sophistiqués et échappent aux yeux des chercheurs qui succombent à leurs invitations.

2. Preuves de l'ampleur du phénomène

L'intérêt pour l'étude des publications prédatrices connaît une croissance rapide (Boukacem-Zeghmouri, 2021), notamment ces quatre dernières années, comme le montre une récente révision systématique sur ce thème (Mertkan et al., 2021). La forte augmentation du volume de recherche sur ce phénomène indique clairement qu'il s'agit d'un nouveau champ d'études, très prometteur, qui, on l'espère, conservera sa popularité parmi les académiciens des différentes disciplines à court et moyen terme. Néanmoins, il existe un grand nombre de travaux et de contributions non empiriques sur le thème, ce qui représente une tendance négative et indique clairement que la base de connaissance sur les publications prédatrices doit aller au-delà de l'opinion ou exposition des cas singuliers et transiter vers une base de connaissance solide, fondée sur des données de pratiques existantes (Hallinger, Hammad, 2019).

De manière générale, nous pouvons affirmer que la question des publications et des maisons d'édition prédatrices est devenue, en soi, un champ d'études dans lequel des recherches sont menées à partir de différentes disciplines et approches méthodologiques afin de pouvoir connaître, entre autres : la quantité de revues et de maisons d'édition prédatrices existantes, leurs principales caractéristiques, les stratégies de captation d'auteurs utilisées, le public qui publie dans ces revues et le niveau d'impact de ces publications dans le domaine scientifique (qui se mesure essentiellement au travers d'études de citation).

Les principales stratégies méthodologiques suivies pour analyser la question que nous nous posons ici sont :

a) les **études bibliométriques** visant à connaître, entre autres : le nombre de revues et conférences prédatrices existantes, leur pénétration dans la littérature scientifique légitime, le profil des auteurs qui divulguent leurs résultats dans ces publications et le profil des maisons d'édition (pays d'origine, frais par publication d'articles, membres de l'équipe éditoriale, processus et délais de révision des articles, etc.) ;

b) les **questionnaires et entretiens, ou autres approches de nature qualitative**, avec des informateurs clé (éditeurs de revues, auteurs, bibliothécaires, chercheurs) visant à en savoir plus sur, entre autres, les causes ou les facteurs associés à la publication dans des revues illégitimes ou prédatrices, l'opinion des chercheurs sur ces publications, les sentiments des auteurs une fois leurs manuscrits publiés, après s'être rendu compte des mauvaises pratiques de la maison d'édition, les caractéristiques qui permettent de déterminer si une publication ou conférence est légitime ou potentiellement prédatrice, etc. ;

c) l'**analyse du contenu des courriels ou spam académique** (Kozak, lefremova, Hartley, 2015), lesquels apportent des preuves pertinentes permettant de connaître les principales stratégies de captation des potentiels clients/auteurs et également les principales caractéristiques de ces publications et événements « scientifiques ».

Estimer le nombre de revues prédatrices est hautement complexe, d'une part, parce qu'il n'existe pas de catalogue unique pouvant être utilisé pour déterminer la légitimité ou non des revues et des maisons d'édition, et d'autre part, en raison de la nature même de ces publications qui ont généralement des durées de vie très courtes ou qui changent régulièrement de nom pour tenter de capter de nouveaux imprudents (Chawla, 2021). Quoi qu'il en soit, les preuves existantes, basées sur des études bibliométriques, mettent en lumière la croissance constante du nombre de revues prédatrices et l'augmentation de leur pénétration dans les systèmes de communication scientifique au fil des années (Perlin, Santos, Imasato, Borenstein, Da Silva, 2017; Bagues, Sylos-Labini, Zinovyeva, 2019). Nous estimons qu'en 2010, le nombre de ces revues était de 1 800, en 2015 de 8 000 et qu'en 2020, il aurait atteint 13 000 (Boukacem-Zeghmouri, Rakotoary et Bador, 2020), un nombre qui, selon Linacre (2021), s'élève maintenant à 14 000, comme précédemment mentionné. Il n'est pas étonnant que cette situation ait été décrite comme l'un des plus grands défis actuels de la communication scientifique (Machacek, Srholec, 2021) et, par conséquent, une sérieuse menace pour la science (Touitou, 2019 ; Taylor, 2021).

D'autre part, la distribution régionale aussi bien du pays de l'éditeur que de la paternité est très biaisée. Les trois quarts environ des auteurs des articles publiés dans les publications prédatrices proviennent d'Asie ou d'Afrique (Shen, Björk, 2015) et il s'agit la plupart du temps de jeunes chercheurs inexpérimentés ayant un faible parcours dans le domaine scientifique (Xia, Harmon, Connolly, Donnelly, Anderson et Howard, 2015). Bien qu'il y ait sur ce point une importante disparité des données et des preuves. C'est le cas, par exemple, de l'étude réalisée par Moher et al. (2017) basée sur l'analyse de plus de 2 000 articles de biomédecine sur lesquels plus de la moitié des principaux auteurs provenaient de pays développés - selon la définition de la Banque Mondiale -, et 17% des articles inclus dans l'échantillon

présentaient les résultats de recherches financées par l'Institut National de Santé des États-Unis (NIH).

Un des principaux éléments pour identifier les publications prédatrices est l'utilisation de demandes de manuscrits par courriel sans discernement, avec des messages persuasifs et, dans certains cas, trompeurs en ce qui concerne les caractéristiques des revues, leurs facteurs d'impact, les processus de révision qu'elles suivent et les frais appliqués par traitement d'articles (Beall, 2016 ; Cobey et al., 2018 ; Callaghan, Nicholson, 2020). Il convient de souligner que le spam académique s'est accru de manière alarmante ces dernières années, avec des augmentations allant jusqu'à 40% entre 2013 et 2018 (Schepers, Rammelt, 2019). Dans ce contexte, il n'est pas étonnant qu'une manière d'aborder le thème des publications prédatrices ait consisté en l'analyse des courriers électroniques non sollicités que reçoivent les académiciens avec des invitations à publier leurs recherches. Il s'agit d'une ligne de travail qui, ces dernières années, a apporté un important corpus de connaissances sur le sujet en se basant sur des preuves qui permettent de mesurer l'amplitude du phénomène et de pouvoir décrire ses principales caractéristiques.

Une grande majorité de ces études s'est centrée sur le spam académique reçu par des chercheurs de sciences biomédicales, domaine dans lequel ce phénomène s'est le plus développé et dont la communauté des chercheurs montre une plus grande sensibilité et proactivité pour y faire face (Cohen et al., 2019). Néanmoins, d'autres disciplines telles que les Sciences Sociales et Humaines ne sont pas à l'abri des risques associés aux publications prédatrices, comme l'illustre le travail de Bagues et al. (2019) qui met en évidence que 5% des articles académiques du domaine de l'Économie présentés en 2012 comme des contributions pour l'évaluation de leurs auteurs dans le système de recherche italien, a été publié dans des revues considérées comme prédatrices.

Quoi qu'il en soit, le traitement du thème à partir de l'analyse du spam académique envoyé aux chercheurs du domaine des Sciences Sociales et Humaines est très limité. Parmi les travaux existants dans ces domaines de connaissances, soulignons l'étude réalisée par Kozak et al. (2015), qui ont analysé 1 024 courriels envoyés par différents éditeurs et revues entre 2012 et 2013, concluant que 70% de ces publications se trouvaient sur la liste de Beall. Signalons également l'étude de Wahyudi (2017), reposant sur la précédente de Brown et Cook (2013), qui analyse, du point de vue de la sociolinguistique, 25 emails dans le but de discerner la structure générique de ces courriels, ainsi que leurs caractéristiques lexico-grammaticales. Par ailleurs, le travail de Soler et Cooper (2019) analyse la structure de 58 emails du point de vue sociolinguistique, en se concentrant sur leurs mouvements rhétoriques et sur les aspects lexico-grammaticaux. Lund et Wang (2020) ont adopté une

approche plus globale et, à partir de 98 emails reçus par les propres auteurs, ils ont reproduit dans le domaine de la bibliothéconomie, un précédent travail de Clemons et al. (2017) réalisé dans le domaine des Sciences de la Santé.

Enfin, il convient de préciser que les motivations associées à la publication de travaux sur ce type de revues et avec ces maisons d'édition sont variées. Ainsi, par exemple, en se basant sur une enquête réalisée auprès d'un échantillon de chercheurs ayant publié un travail sur des revues prédatrices, Kurt (2018) signale que, dans cet ordre, la méconnaissance du caractère prédateur des publications et des maisons d'édition, la forte pression de publication et le manque de compétences dans la recherche et la diffusion scientifique sont les principales raisons qui expliquent pourquoi les auteurs publient leurs travaux dans des revues à la légitimité douteuse. Dans le même ordre d'idées, les conclusions d'un travail de Demir (2018) soutiennent que les principales causes résultent de la pression de publication, souvent basée sur les incitations institutionnelles, telles que les promotions professionnelles ou les augmentations de salaire en fonction de la production scientifique, que subissent les chercheurs et, en même temps, la méconnaissance de l'existence et des caractéristiques des publications prédatrices. Un autre facteur qui intervient dans la décision de publier des travaux dans ces revues est la faible perception du risque que cela suppose (Castro-Martínez, González-Lorenzo, Rodríguez, De Armas, González, 2019). De nombreux auteurs ne sont pas conscients des conséquences qu'entraîne l'envoi de manuscrits à ces maisons d'édition prédatrices, devenant donc victimes du faux processus de publication. Enfin, selon l'étude de Salehi, Soltani, Tamleh, et Teimournezhad (2019), une autre motivation qui pousse les scientifiques à publier leurs travaux dans des revues prédatrices, serait la vitesse des processus de révision, édition et publication des articles.

Ces études mettent en évidence la croissance rapide de ce phénomène sur le marché éditorial et alerte le chercheur sur un modèle d'activité qui transgresse le principe du libre accès et porte sérieusement atteinte à sa réputation et à celle de son institution. Identifier ces maisons d'édition irrégulières éviterait au système de transfert des connaissances d'être corrompu et la création d'un univers scientifique parallèle qui porte atteinte à la valeur de l'intégrité dans la recherche.

3. Comment repérer ces revues douteuses ?

Alors que le terme « revue prédatrice » fait débat parmi la communauté scientifique par le caractère stigmatisant de l'expression, les caractéristiques identitaires de ces revues illégitimes en font consensus (Boukacem-Zeghmouri et al., 2021). Les nombreux décalogues de recommandations et avertissements dont fait écho

la littérature spécialisée ces dernières années en sont la preuve (Fradsen, 2019). Néanmoins, malgré ces informations, il devient de plus en plus difficile de discerner une revue légitime de faible qualité d'une revue douteuse (Eriksson et Helgesson, 2017 ; Maisonneuve, 2020). D'où le besoin de connaître leurs caractéristiques et pratiques éditoriales irrégulières pour ne pas se faire escroquer par les maisons d'édition aux intérêts commerciaux et prendre des décisions éclairées en matière de publication.

Bien que tout chercheur devrait connaître les indicateurs bibliométriques de la revue à laquelle il souhaite envoyer un manuscrit (facteur d'impact, facteur d'impact sans autocitations, indice h, etc.), il devrait également connaître les critères non bibliométriques qui révèlent des pratiques éditoriales déloyales. Des études telles que celles de Cobey et al. (2018), par exemple, analysent les caractéristiques de ces revues à partir d'un corpus de 344 documents parmi lesquels lettres, éditoriaux, commentaires et opinions, publiés dans cinq bases de données (Ovid MEDLINE, Embase Classic + Embase, ERIC, PsycINFO et Web of Science) entre 2012 et 2018. Parmi ces études, seules 38 sont empiriques, à partir desquelles sont définies 109 caractéristiques regroupées en six catégories : (i) opérationnelle/ fonctionnement de la revue ; (ii) articles ; (iii) rédaction et évaluation par les pairs ; (iv) communication ; (v) frais de traitement des articles et (vi) diffusion, indexation et archivage. Parmi les caractéristiques analysées, soulignons la sollicitation agressive de manuscrits par courriel, la pauvreté de l'évaluation par les pairs, le faible niveau de transparence, l'absence d'indexation, l'absence d'information sur la modalité d'archivage, le déficit d'éthique scientifique ou l'opacité du traitement des droits d'auteurs, entre autres.

Dans la même optique, Memon (2019) réalise une révision du terme *Predatory Open Access Publishing* et classe les revues en libre accès en trois catégories : revues trompeuses (*deceptive or parodical journals*), revues légitimes de faible qualité (*low quality legitimate journals*) et revues de grande qualité (*high quality open-access journals*). Pour les définir, il utilise les critères suivants : objectif et portée, évaluation par les pairs, affiliation, qualité des articles publiés, invitations, indexation, facteur d'impact, comité de rédaction, frais de traitement des articles, contrôle de la qualité/suivi, éthique et mauvaise conduite, site web, soumission des manuscrits, adresse et contact. Avec ces éléments, il décrit les pratiques éditoriales qu'utilise chacune des revues de ce type, en réalisant une comparaison intéressante qui, sans aucun doute, mérite d'être consultée. Shamseer et al. (2017) utilisent une stratégie similaire dans leur étude en comparant trois groupes de revues du domaine de la biomédecine (93 prédatrices incluses dans la « liste de Beall », 99 légitimes en libre accès et 100 revues payantes) et mettent en évidence 13 critères qui définissent les revues prédatrices :

1. *Elles abordent des thèmes très larges et incluent des clichés qui n'ont rien à voir avec le domaine d'étude.*
2. *Leur site Web contient des erreurs orthographiques et grammaticales.*
3. *Ils contiennent également des images déformées, floues ou avec des contenus non autorisés.*
4. *La langue de la page d'accueil se dirige aux auteurs (plutôt qu'aux lecteurs).*
5. *Le site Web fait la promotion de l'Index Copernicus.*
6. *Elles ne décrivent pas le processus de traitement des manuscrits.*
7. *Elles demandent à ce que l'envoi de manuscrits soit réalisé par courrier électronique (plutôt que d'utiliser une plateforme de gestion des manuscrits).*
8. *Elles promettent des publications rapides.*
9. *Elles ne disposent pas d'une politique de rétractation.*
10. *Elles ne donnent pas d'information sur l'existence et modalités d'archivage numérique.*
11. *Les frais de traitement/publication des articles (FTA) sont très faibles.*
12. *Elles montrent une certaine opacité dans le traitement des droits d'auteur.*
13. *L'email de contact est peu professionnel et n'appartient pas au domaine de la revue.*

Sur la base des caractéristiques signalées par celles-ci et d'autres études (Ibnlkhayat, Roudiès, 2016; Jiménez-Contreras, Jiménez-Segura, 2016; Richtig et al., 2018; García-Puente, 2019; Touitou 2019; Vakil, 2019; Alonso, Saravia, López, 2020; Boukacem-Zeghmouri et al., 2020; Boukacem-Zeghmouri, 2021; De la Blanchardière et al., 2021a, 2021b; Taylor, 2021) et sur l'expérience des auteurs de cet article tels que des chercheurs, voici une liste des critères clés qui définissent les caractéristiques qui différencient les revues légitimes (critères acceptables) des revues illégitimes (critères détournés). Bien qu'aucun de ces critères, de manière isolée, ne soit suffisant pour rejeter une revue, la somme de plusieurs aspects pourrait confirmer une suspicion (Grand Valley State University, 2020).

3. Revues légitimes : critères acceptables

- Une revue légitime n'envoie pas d'invitations massives aux auteurs en leur demandant l'envoi de manuscrits préalablement publiés.
- Son nom renvoie à la portée thématique des travaux qu'elle publie.
- La revue est indexée sur des bases de données pertinentes ou sur des répertoires reconnus (*Directory of Open Access Journals, Global Serials Directory, etc.*) et dispose d'un ISSN (*International Standard Serial Number*).

- Elle est affiliée ou parrainée par une organisation ou institution académique (ex : *Open Access Scholarly Publishers Association, OASPA, GERFLINT*).
- Son site Web est actualisé et contient des informations sur les procédures de présentation, traitement et révision des manuscrits.
- Elle publie un nombre limité d'articles par numéro de revue.
- Les articles publiés sont de bonne qualité puisqu'ils ont été rigoureusement évalués et relus par des experts qualifiés.
- Elles fournissent des informations sur la conservation numérique des manuscrits et sur les politiques de réutilisation de leurs contenus (ex : *Creative Commons CC BY license*).
- Les membres du comité éditorial sont légitimes et l'auteur connaît leur affiliation, poste, parcours professionnel, etc.
- Les frais par traitement des articles et les politiques d'exemption sont explicitement indiqués sur son site Web.
- Elles disposent d'une stratégie claire pour pénaliser les mauvaises pratiques de communication et de publication scientifique (plagiat, manipulation de données, usurpation d'identité, etc.).
- Les manuscrits sont soumis via le système de gestion de la revue.
- Les données de contact (adresse, numéro(s) de téléphone, personne de contact, email, etc.) sont correctes et facilement localisables.

3. Revues frauduleuses : critères détournés

- Le premier contact entre une revue frauduleuse et l'auteur se produit généralement par courriers électroniques non sollicités envoyés par les revues et les maisons d'édition.
- Le nom de la revue peut être très semblable à celui d'une revue légitime, ce qui crée une confusion intentionnelle, induisant ainsi en erreur le chercheur qui pense publier sur des revues de prestige scientifique, à l'impact international.
- La portée de la revue est si large que toute thématique est examinée.
- Le délai entre l'envoi, l'acceptation et la publication du manuscrit est très court (parfois, seulement quelques jours).
- Elles fournissent des informations confuses, fausses ou trompeuses sur le facteur d'impact, l'indexation ou autres métriques similaires.
- Elles disposent d'un nombre insuffisant de membres du conseil éditorial dont l'affiliation ne peut être vérifiée, et parmi lesquels il existe peu de diversité géographique.
- Il existe un manque de transparence dans le processus de révision et d'édition des manuscrits.

- Elles omettent des informations relatives aux frais par publication ou aux politiques de rétractation.
- Le site Web est difficile à localiser, il est obsolète, contient des liens cassés et omet des sections basiques importantes telles que les instructions pour les auteurs, la rubrique « À propos » de la maison d'édition ou les informations sur l'évaluation par des pairs et les droits d'auteur, entre autres.
- Les articles publiés sont de mauvaise qualité et manquent de rigueur scientifique, n'ayant pas été relus ni édités par des experts.
- L'envoi de manuscrits est réalisé par courrier électronique plutôt que sur des plateformes professionnelles (à noter : le moyen de transmission par mail n'est pas un critère suffisant pour considérer une revue prédatrice).
- La revue n'est affiliée à aucune organisation ou université et ne figure dans aucun répertoire reconnu.
- Les principaux auteurs des articles publiés se répètent de manière récurrente.
- Les données de contact fournies sont fausses ou trompeuses (situation géographique, email, numéro de téléphone, etc.). Il est fréquent de trouver un numéro de téléphone portable qu'il est possible de joindre en utilisant des applications de messagerie instantanée telles que Whatsapp ou Telegram.
- La maison d'édition a une réputation négative, elle se trouve sur des listes noires reconnues (*List of Predatory Journals*, *List of Predatory Publishers*), la liste négative du *Directory of Open Access Journal* (DOAJ) ou, dans le contexte francophone, la liste du Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

Connaître et identifier ces caractéristiques limite la marge de manœuvre de ces maisons d'édition sans scrupules, ainsi que les conséquences dérivées du fait de publier sur ces revues : *réputation ternie [...], travaux pas ou peu lus par la communauté internationale et disparition de toute trace numérique en l'absence d'archivage* (De La Blanchardière et al., 2021b : 2). Cela permet également d'alerter les auteurs potentiels sur les caractéristiques de ce phénomène prédateur, sensibiliser la communauté académique et scientifique sur l'importance d'évaluer rigoureusement les moyens et les stratégies de communication et de publication scientifique, et de mettre en évidence le besoin de réaliser des actions de formation de la part des institutions universitaires afin d'éviter que les chercheurs ne succombent à la tentation de remplir leur *curriculum vitae* avec des travaux qui discréditent la science.

Conclusions et recommandations

Publier dans des revues prédatrices n'est pas éthique et détruit les valeurs fondamentales de la connaissance scientifique et du développement humain et technologique. Par exemple, si un chercheur publie les résultats d'une étude clinique dans une revue prédatrice, il décevra les personnes qui ont accepté de participer à cette recherche, car celles-ci espèrent que leur collaboration puisse bénéficier à de futurs patients (Johal et al., 2017). Il en va de même pour les institutions et les organismes qui financent les recherches. Ceux-ci placent leur confiance et leurs ressources, souvent publiques, dans un chercheur ou une équipe de recherche dans le but que les résultats obtenus créent un impact et apportent un bénéfice à la société. Or, ces idées semblent ne pas s'inscrire dans le modèle d'activité et opérationnel des revues et des maisons d'édition prédatrices. Et que dire des lecteurs des articles publiés dans ces revues ? À l'heure de la désinformation et des *fausses nouvelles*, les revues prédatrices représentent un sérieux contretemps ; les articles publiés, nous le rappelons, ne font l'objet d'aucune révision rigoureuse. Elles peuvent donc alimenter des justifications, idéologies et positionnements très éloignés des preuves et des connaissances scientifiques.

Une réflexion est par conséquent nécessaire sur l'intérêt d'inverser certaines caractéristiques de l'écosystème que représente la culture actuelle de la recherche et de la publication scientifique qui ont facilité l'apparition et la consolidation des publications prédatrices (Gingras, 2018). Une de ces caractéristiques tourne autour du principe « publier ou périr », une culture qui constitue le biotope idéal pour l'apparition et le développement des phénomènes tels que celui que nous analysons (Kurt, 2018 ; Cobey et al., 2019). La pression de publication affecte la qualité de la recherche (Fanelli, 2009 ; Van Dalen, Henkens, 2012 ; De La Blanchardière et al., 2021a) et constitue le bouillon de culture de la mauvaise conduite scientifique.

De plus, ce fait s'ajoute à la pénétration du modèle de publication scientifique basée sur l'OA qui peut apporter une incitation « prédatrice » pour que les éditeurs les moins scrupuleux publient des articles rapidement et sans un contrôle de qualité approprié, puisqu'en fin de compte, les articles rejetés ne génèrent aucun gain et entraînent uniquement des dépenses. La diffusion de la recherche est trop importante pour la laisser entre les mains d'éditeurs d'OA cupides et peu professionnels. Avec le modèle d'OA basé sur la perception de frais pour le traitement d'articles, les auteurs deviennent des clients, un rôle que jouaient avant essentiellement les bibliothèques académiques. Par conséquent, les auteurs doivent s'assurer d'être préparés pour travailler et avoir du succès dans ce nouveau rôle, sinon, au lieu d'être des clients, ils deviennent des marchandises.

D'autre part, les institutions de recherche et les entités de financement poussent de plus en plus les chercheurs à publier leurs résultats dans des revues OA²¹. Tout en étant d'accord avec la finalité de la norme, nous considérons que les organismes de financement de la science devraient interdire ou surveiller, au minimum, l'utilisation de fonds publics pour des publications dans des revues prédatrices, veiller à ce que les chercheurs soient formés à la sélection des revues appropriées lorsqu'ils envoient leurs travaux et vérifier où publient les bénéficiaires des fonds pour la recherche. En même temps, il ne serait pas de trop que les chercheurs, lorsqu'ils présentent leurs projets à des appels à projets ouverts et concurrentiels, incluent une déclaration sur l'honneur indiquant que leur CV est exempt de publications prédatrices et un engagement à ne pas publier leurs travaux, soutenus par des fonds publics, dans des maisons d'édition prédatrices.

Il convient également de signaler que les chercheurs doivent acquérir des compétences dans ce que l'on pourrait appeler l'« alphabétisation éditoriale académique » (Zhao, 2014), ce qui suppose d'acquérir la capacité d'identifier et de rejeter les fausses offres d'entreprises liées aux publications ou événements scientifiques à la légitimité douteuse. Cette compétence implique également de savoir identifier et envoyer leurs travaux aux revues, maisons d'édition de livres et conférences respectées dans leur domaine ou champs de spécialisation.

Enfin, quelques recommandations aux auteurs : dans un premier temps, se méfier de toute invitation à publier reçue par le biais de courriers électroniques non sollicités, vérifier si la revue dans laquelle vous souhaitez publier figure dans une liste de vérification reconnue, vérifier l'indice d'impact réel et son indexation dans une base de données de référence, comparer les informations de base qui apparaissent sur leur site Web, utiliser les critères clé précédemment décrits pour différencier les revues légitimes des revues illégitimes, s'abstenir de citer les travaux publiés dans celles-ci et de participer à leurs comités « scientifiques ».

De même, il est recommandé de consulter certaines ressources numériques créées par des acteurs du monde de l'édition comme la plateforme numérique *Think, Check, Submit* (dans sa version française *Penser, Vérifier, Soumettre*), un outil intéressant pour apprendre à reconnaître la qualité d'un journal scientifique et dont le contenu a été adapté également aux congrès prédateurs (*Think, Check, Attend*). D'autres outils intéressants utilisés dans le contexte francophone sont *Compass to Publish*, Infolit.be (ULiège Library), et RaccourSci. Il convient également de consulter les documents produits par des organismes qui promeuvent l'intégrité dans la recherche tels que le Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), la *World Association of Medical Editors* (WAME), el *Committee on Publication Ethics* (COPE), la *Open Access Scholarly Publishing Association* (OASPA) o el *Council of Science Editors* (CSE).

En guise de conclusion, il sera difficile à court terme d'éviter que le nombre de revues prédatrices continue d'augmenter, notamment si l'on ne prend pas les mesures légales nécessaires à la pénalisation de ces pratiques et que l'on n'exige pas à ces maisons d'édition le respect de principes éthiques minimaux et des normes de publication. Pour faire face à cette situation, selon Maisonneuve (2020), « il faudrait une mobilisation des auteurs et chercheurs, des universités et organismes de recherche, des comités de rédaction des revues légitimes, des éditeurs, des financeurs et jurys d'évaluation » (391) afin de garantir le respect de la valeur de l'intégrité dans la publication. À moyen et long terme, nous pensons que seules la formation et la sensibilisation de la communauté scientifique permettront d'atteindre cet objectif.

Bibliographie

- Alonso, J., Saravia, R., Flórez, R., 2020. «Revistas depredadoras: fraude en la ciencia». *Cuadernos de Documentación Multimedia*, 31, e68498, p. 1-6.
- Bagues, M., Sylos-Labini, M., Zinovyeva, N. 2019. « A walk on the wild side: 'Predatory' journals and information asymmetries in scientific evaluations ». *Research Policy*, 48 (2), p. 462-477.
- Beall, J. 2012. « Predatory publishers are corrupting open access ». *Nature News*, 489 (179).
- Beall, J. 2016. « Essential information about predatory publishers and journals ». *International Higher Education*, 86, p. 2-3.
- Bloch, D. 2018. « Alerte aux conférences prédatrices ! » *Reflets de la Physique*, n° 58, p. 44-46.
- Boukacem-Zeghmouri, C. 2021. « La fin de la publication scientifique ? Une analyse entre légitimité, prédation et automatisation ». *Histoire de la recherche contemporaine : la revue du Comité pour l'histoire du CNRS*, p. 1-14.
- Boukacem-Zeghmouri, C., Rakotoary, S., Bador, P. 2020. « La prédation dans le champ de la publication scientifique : un objet de recherche révélateur des mutations de la communication scientifique ouverte ». [En ligne] : HAL Archives.ouvertes, 02941731. <https://bit.ly/2WoY1fs> [consulté le 15 décembre 2021].
- Brown, H., Cook, M. 2013. « Unscrupulous journal solicitations: What they are, what they do, and how you can protect yourself? ». *The Language Teacher*, 37 (3), p. 48-50.
- Callaghan, C. W., Nicholson, D. R. 2020. « Predatory publishing and predatory journals: a critical review and proposed research agenda for higher education ». *Journal of Further and Higher Education*, 44 (10), p. 1433-1449.
- Castro-Martínez, J. A., González-Lorenzo, L., Rodríguez, R., De Armas, M., González, L. 2019. «Corrupción en editoriales y revistas depredadoras». *Revista de Información para la Dirección en Salud (INFODIR)*, 29 (3), p. e644.
- Chawla, D. S. 2021. « Hundreds of 'predatory' journals indexed on leading scholarly database ». *Nature* [blog]. [En ligne]: <https://doi.org/10.1038/d41586-021-00239-0> [consulté le 15 décembre 2021].
- Clemons, M., De Costa e Silva, M. D. C., Joy, A. A., Cobey, K. D., Mazzarello, S., Stober, C., Hutton, B. 2017. « Predatory invitations from journals: more than just a nuisance? » *The Oncologist*, 22 (2), p. 236-240.
- Cobey, K., Lalu, M., Skidmore, B., Ahmadzai, N., Grudniewicz, A., Moher, D. 2018. « What is a predatory journal? A scoping review ». *F1000Research*, 7, p. 1-6.

- Cohen, A., Patino, G., Kamal, P., Ndoye, M., Tresh, A., Mena, J., Butler, C., Washington, S. L., Breyer, B. N. 2019. « Perspectives from Authors and Editors in the Biomedical Disciplines on Predatory Journals: Survey Study ». *Journal of Medical Internet Research*, 21 (8), e13769.
- De La Blanchardière, A., Barde, F., Peiffer-Smadja, N., Maisonneuve, H. 2021a. « Revues prédatrices : une vraie menace pour la recherche médicale. 1. Identifier ces revues et comprendre leur fonctionnement ». *La Revue de Médecine Interne*, n° 42 (6), p. 421-426.
- De La Blanchardière, A., Barde, F., Peiffer-Smadja, N., Maisonneuve, H. 2021b. « Revues prédatrices : une vraie menace pour la recherche médicale. 2. Evaluer leurs conséquences et engager une riposte. *La Revue de Médecine Interne*, 42 (6), p. 427-433.
- Demir, S. B. 2018. « Predatory journals: Who publishes in them and why? » *Journal of Informetrics*, 12 (4), p. 1296-1311.
- Eriksson, S., Helgesson, G. 2017. « The false academy: predatory publishing in science and bioethics ». *Med Health Care and Philos*, 20, p. 163-170.
- Estrada, E. G., Gallegos, N. A. 2021. « Predatory journals: a threat to scientific integrity and quality ». *Journal of High Andean Research*, 23 (3), p. 181-183.
- European Commission. 2019. Future of Scholarly Publishing and Scholarly Communication: Report of the Group to the European Commission. Publications Office of the European Union. [En ligne]: <https://bit.ly/3AV8kY4> [consulté le 15 décembre 2021].
- Fanelli, D. 2009. « How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data ». *PLoS one*, 4 (5), p. 1-11.
- Frandsen, T. F. 2019. « Why Do Researchers Decide to Publish in Questionable Journals? A Review of the Literature » *Learned Publishing*, 32 (1), p. 57-62.
- García-Puente, M. 2019. «La epidemia de las revistas depredadoras». *Revista Pediatría Atención Primaria*, 21, p. 81-85.
- Gingras, Y. 2018. « Les transformations de la production du savoir : de l'unité de connaissance à l'unité comptable ». *Zilsel*, 2018/2, 4, p. 139-152.
- Grand Valley State University. 2020. « Open Access Journal Quality Indicators ». GVSU Libraries: Scholarly Communications. [En ligne]: <https://www.gvsu.edu/library/sc/open-access-journal-quality-indicators-5.htm> [consulté le 15 décembre 2021].
- Grimes, D.R., Bauch, C.T., Ioannidis, J.P. 2018. « Modelling science trustworthiness under publish or perish pressure ». *Royal Society Open Science*; 5, p. 171511.
- Grudniewicz, A., Moher, D., Cobey, K. D., Bryson, G. L., Cukier, S., Allen, K., Ardern, C., Balcom, L., Barros, T., Berger, M., Ciro, J. B., Cugusi, L., Donaldson, M. R., Egger, M., Graham, I. D., Hodgkinson, M., Khan, K. M., Mabizela, M., Manca, A., Milzow, K., Mouton, J., Muchenje, M., Olijhoek, T. Ommaya, A., Patwardhan, B., Poff, D., Proulx, L., Rodger, M., Severin, A., Strinzel, M., Sylos-Labini, M., Tamblyn, R., Van Niekerk, M., Wicherts, J. M., Lalu, M. M. 2019. « Predatory journals: no definition, no defense ». *Nature*, 576, p. 210-212. [En ligne]: <https://www.nature.com/articles/d41586-019-03759-y> [consulté le 15 décembre 2021].
- Hallinger, P., Hammad, W. (2019). « Knowledge production on educational leadership and management in Arab societies: A systematic review of research ». *Educational Management Administration and Leadership*, 47 (1), p. 20-36.
- Ibnlkhayat, N., Roudiès, O. 2016. « L'éthique de la communication scientifique à l'ère de l'accès libre :se renouveler pour perdurer ». *Revue Maghrébine de Documentation et d'Information*, 25, p. 21-45.
- Jiménez-Contreras, E., Jiménez-Segura, J.J. 2016. « Predatory journal, a new scientific epidemic ». *Ciencia y Enfermería*, 23 (2), p. 7-12.
- Johal, J., Ward, R., Gielecki, J., Walocha, J., Natsis, K., Tubbs, R. S., Loukas, M. 2017. « Beware of the predatory science journal: A potential threat to the integrity of medical research ». *Clinical anatomy*, 30 (6), p. 767-773.
- Kozak, M., Iefremova, O., Hartley, J., 2015. « Spamming in Scholarly Publishing: A Case Study ». *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 67 (8), p. 1-7.

- Kurt, S. 2018. « Why do authors publish in predatory journals? » *Learned Publishing*, 31 (2), p. 141-147.
- Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, de 1 de junio. *Boletín Oficial del Estado (BOE)*, 131 (réf. BOE-A-2011-9617). [En ligne]: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2011/BOE-A-2011-9617-consolidado.pdf> [consulté le 15 décembre 2021].
- Linacre, S. 2021. « No signs of slowing ». *Cabells the Source*. [En ligne]: <https://blog.cabells.com/2021/07/07/no-signs-of-slowng/> [consulté le 15 décembre 2021].
- Lugo-Mata, A. R. 2018. « Predatory journals: What are they and how to identify them? ». *Revista Científica*, 16 (2), p.1-3.
- Lund, B. D., Wang, T. 2020. « An Analysis of Spam from Predatory Publications in Library and Information Science ». *Journal of Scholarly Publishing*, 52 (1), p. 35-45.
- Machacek, V., Srholec, M. 2021. « Predatory publishing in Scopus: evidence on cross-country differences ». *Scientometrics*, 126 (3), p. 1897-1921.
- Maisonneuve, H. 2020. « Les revues prédatrices : une menace pour la science à propos de la Covid-19 ». *Médecine*, n° 16 (9), p. 389-391.
- Memon, A. R. 2019. « Revisiting the term Predatory Open Access Publishing », *J Korean Med Sci*, 34 (13), e99.
- Mertkan, S., Onurkan Aliusta, G., Suphi, N. 2021. « Knowledge production on predatory publishing: A systematic review ». *Learned Publishing*, 34 (3), p. 407-413.
- Moher, D., Shamseer, L., Cobey, K. D., Lalu, M. M., Galipeau, J., Avey, M. T., Ahmadzai, Alabousi, Barbeau, Beck, Daniel, R., Frank, R., Ghannad, M., Hamel, C., Hersi, M., Hutton, B., Isupov, I. et autres 15 co-auteurs. 2017. « Stop this waste of people, animals and money ». *Nature News*, 549, p. 23-25.
- Perlin, M., Santos, A., Imasato, T., Borenstein, D., Da Silva, S. 2017. « The Brazilian scientific output published in journals: A study based on a large CV database ». *Journal of Informetrics*, 11 (1), p. 18-31.
- Richtig, G., Berger, M., Lange-Asschenfeldt, B., Aberer, W., Richtig, E., 2018. « Problems and challenges of predatory journals ». *Journal of the European Academy of Dermatology and Venereology*, 32, p. 1441-1449.
- Salehi, M., Soltani, M., Tamleh, H., Teimournezhad, S. 2020. « Publishing in predatory open access journals: Authors' perspectives ». *Learned Publishing*, 33 (2), p. 89-95.
- Schepers, T., Rammelt, S. 2019. «The burden of predatory journal and congress requests in foot and ankle surgery ». *Fuß & Sprunggelenk*, 17 (2), p. 61-67.
- Shamseer, L., Moher, D., Maduekwe, O., Turner, L., Barbour, V., Burch, R., Clark, J., Galipeu, J., Roberts, J., 2017. « Potential predatory and legitimate biomedical journals: can you tell the difference? A cross-sectional comparison ». *BMC Med* 15, 28, p. 1-14.
- Shen, C., Björk, B-C., 2015. « “Predatory” open access: a longitudinal study of article volumes and market characteristics ». *BMC Medicine*, 13 (230), p. 1-15.
- Silva, L.C., 2018. «Crisis en la calidad de la ciencia médica: el papel del arbitraje en el nuevo desorden editorial». *Iris, Informação, Memória e Tecnologia*, 4 (1), p. 8-21.
- Soler, J., Cooper, A. 2019. « Unexpected emails to submit your work: Spam or legitimate offers? The implications for novice English L2 writers ». *Publications*, 7 (1), p. 1-11.
- Taylor, G. A., 2021. « Predatory journals: a different pandemic ». *Pediatric Radiology*, 51 (4), p. 516-518.
- Toutou, Y. 2019. « Les revues prédatrices, une menace à ne pas négliger ». *Annales Pharmaceutiques Françaises*, n° 77, p. 443-445.
- Vakli, C. 2019. « Les revues prédatrices. Mise en garde à l'intention des auteurs et des lecteurs ». *Le Médecin de famille canadien*, n° 65, p. 97-99.
- Van Dalen, H. P., Henkens, K. 2012. « Intended and unintended consequences of a publish-or-perish culture: A worldwide survey ». *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63 (7), p. 1282-1293.

Wahyudi, R. 2017. « The generic structure of the call for papers of predatory journals: A social semiotic perspective ». En *Text-based research and teaching*, p. 117-136. Londres: Palgrave Macmillan.

Xia, J., Harmon, J. L., Connolly, K. G., Donnelly, R. M., Anderson, M. R., Howard, H. A. 2015. « Who publishes in “predatory” journals? ». *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 66 (7), p. 1406-1417.

Zhao, L. 2014. « Riding the wave of open access: Providing library research support for scholarly publishing literacy ». *Australian Academic & Research Libraries*, 45 (1), p. 3-18.

Notes

1. Cette publication fait partie du projet de R+D+i « *L'intégrité académique parmi les étudiants de troisième cycle : approche empirique et propositions d'intervention* » (« *La integridad académica entre el alumnado de postgrado: aproximación empírica y propuestas de intervención* ») aide RTI2018-098314-B-I00 financé par MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ et FEDER « *Une manière de faire l'Europe* » (« *Una manera de hacer Europa* »).

Cinta Gallent et Rubén Comas-Forgas ont, dans une même mesure, conçu l'article, collecté et analysé les références et participé à la rédaction du manuscrit ainsi qu'à sa révision critique.

2. L'Espagne est un exemple en la matière, comme le prouve la Loi 14/2011 sur la Science, la Technologie et l'Innovation, publiée en 2011, qui dans son article 37 (« Diffusion en libre accès ») liste les principaux aspects dont il faut tenir compte lors de la diffusion ouverte des résultats d'une recherche financée par des fonds publics et acceptés pour paraître dans des publications de recherche en série ou périodiques. Cet article définit l'obligation légale pour la communauté des scientifiques espagnols de déposer en libre accès une copie des articles publiés dans le cadre de leurs projets de recherche nationaux.

Synergies Espagne n° 15 / 2022

 D'hier à d'aujourd'hui :
analyses de manuels
de français,
approches linguistiques
et psychologiques 



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'enseignement du français en Espagne pendant les années 1950. Le cas du manuel *Lengua francesa: curso elemental*, de Fernando Bravo

Fabio Badenes Tejedo

Universitat Jaume I, Espagne
fbadenes@uji.es

<https://orcid.org/0000-0002-9416-1491>

Reçu le 04-10-2021 / Évalué le 15-11-2021 / Accepté le 30-01-2022

Résumé

Les méthodes d'enseignement / apprentissage des langues vivantes ont évolué tout au long du XX^e siècle. Cependant, l'Espagne a ralenti l'introduction des innovations éducatives à cause de sa situation politique. C'est pour cela que la méthode traditionnelle a prédominé dans les salles de classe espagnoles. En outre, le catholicisme et le patriotisme ont été les fils rouges de l'éducation pendant le franquisme et ont mis en relief les différences éducatives selon le sexe. Dans ce contexte, il est intéressant d'analyser la situation du français dans les écoles espagnoles des années 1950, concrètement dans une école féminine, religieuse et privée est particulièrement significative. Toute la démarche est exemplifiée par l'analyse d'un manuel de langue française de 1958 utilisé dans cette école, ainsi que des entretiens effectués auprès d'anciennes élèves.

Mots-clés : méthode traditionnelle, enseignement/apprentissage du français, franquisme, manuel de français

La enseñanza del francés en la década de 1950 en España. El caso del manual *Lengua francesa: curso elemental*, de Fernando Bravo

Resumen

A lo largo del siglo XX, los métodos de enseñanza/aprendizaje de las lenguas vivas han evolucionado. Sin embargo, España ha ralentizado la innovación en educación a causa de su situación política. Por ello, en las aulas españolas ha predominado el método tradicional. Además, durante el franquismo, el catolicismo y el patriotismo constituyeron la base de la educación, lo cual puso de manifiesto las diferencias en materia educativa según el sexo. En este contexto, se analiza la situación del francés en las escuelas españolas de la década de 1950, concretamente en una escuela femenina, religiosa y privada. Todo ello se ejemplifica con el análisis de un manual de francés de 1958, utilizado en dicha escuela, así como con entrevistas a varias de sus exalumnas.

Palabras clave: método tradicional, enseñanza/aprendizaje del francés, franquismo, manual de francés

Teaching French in Spain during the 1950s.

The case of the textbook *Lengua francesa: curso elemental*, by Fernando Bravo

Abstract

During the 20th century, the methods for language teaching and learning evolved significantly. Yet, these innovative methods were not introduced in Spain until sometime later due to its political situation. Consequently, it was the traditional method which prevailed in the Spanish schools. During Francoism, education was grounded in catholic and patriotic values, which explain the educational differences depending on the sex. This study examines the situation of the French language in Spanish schools during the 1950s, namely in a religious and private school for girls. The analysis of a French textbook published in 1958 that was used in the aforementioned school will be carried out, as well as some interviews to students from that school, in order to give a thorough example of French teaching during that time.

Keywords: traditional method, teaching and learning of French, Francoism, French textbook

Introduction

Tout au long de l'Histoire, les méthodes d'enseignement / apprentissage ont changé et se sont adaptées aux besoins des professeurs et des élèves. Dans la plupart des pays de l'Europe et de l'Amérique du Nord, ces méthodes ont été appliquées à peu près en même temps. Toutefois, la situation politique et économique de chaque pays a eu de l'influence sur l'introduction et le développement de méthodologies innovatrices pour l'amélioration de la qualité éducative.

L'enseignement / apprentissage des langues étrangères a été un des sujets étudiés dans les domaines de la didactique et de la pédagogie. En ce qui concerne les méthodes appliquées, le XX^e siècle a été assez fructueux quant aux changements méthodologiques dans les matières de langues étrangères. Néanmoins, l'Espagne a ralenti l'introduction de ces changements dans son système éducatif. Le déséquilibre politique des premières décennies du XX^e siècle, la Guerre Civile et la dictature de Franco ont fermé l'Espagne aux recherches réalisées à l'étranger pendant plusieurs années.

La matière *français langue étrangère*, ou *langue vivante*, a vécu ce ralentissement et, par conséquent, ses apprenants aussi. La dictature de Franco après la Guerre Civile de 1936-1939 a constitué surtout une fermeture de la recherche et de l'innovation, ainsi qu'une rigidité notable dans les valeurs et les rôles des collectifs et des citoyens. La religion et le patriotisme ont été les fils rouges de l'État et de la société. Les différences entre les hommes et les femmes se sont encore accentuées.

Les facteurs politiques et économiques du XX^e siècle ont été déterminants pour l'éducation. Ainsi, dans cet article, nous nous pencherons sur la situation du français au sein des écoles espagnoles dans les années 1950 et concrètement sur sa place dans l'éducation religieuse pour les jeunes filles. Nous allons observer quelle était la méthode utilisée en Espagne à cette époque-là et nous l'exemplifierons avec l'analyse d'un manuel de français de 1958 et les témoignages de quelques lycéennes d'une école religieuse de l'époque.

Notre intérêt pour ce sujet vient des témoignages que pendant des années nous avons entendus de la part des générations précédentes. Certains ne sont plus parmi nous, mais il y a encore des personnes qui font partie d'une histoire vivante qui nous aide à comprendre l'évolution éducative, à réfléchir sur la pensée et les connaissances que ces personnes ont pu acquérir tout au long de leurs scolarités. Le but principal de la présente recherche est de proposer une analyse et une réflexion sur la situation du français comme matière de l'éducation secondaire en Espagne pendant les années 1950. Ainsi, cet article a pour objectifs :

- d'analyser la situation de l'éducation en Espagne pendant les premières décennies de la dictature de Franco ;
- de connaître brièvement l'éducation reçue par les jeunes filles dans une école religieuse et privée ;
- de connaître et comparer les méthodes d'enseignement / apprentissage proposées en Espagne pendant les années 1950 ;
- d'analyser un manuel de l'époque et le comparer avec le déroulement des cours reçus à l'aide de ce manuel.

1. Méthodologie

Après une brève contextualisation historique de la situation de l'Espagne dans les années 1950, ainsi que de l'éducation reçue à cette époque-là, en particulier en ce qui concerne l'enseignement / apprentissage du français, nous nous sommes basé sur deux points principaux. Premièrement, une analyse du manuel *Lengua Francesa: curso elemental*, de 1958, qui était utilisé dans une école privée, religieuse et féminine. Deuxièmement, afin de soutenir ce que le manuel peut nous montrer, nous avons décidé de nous appuyer sur cinq entretiens effectués auprès des élèves de cette école qui ont dû étudier la langue française avec ce manuel. Nous avons également eu accès à un entretien préalable à une élève de l'école qui a été aussi professeure de cet établissement ultérieurement. Ce dernier entretien nous a permis de contextualiser le travail et le fonctionnement de l'école à cette époque-là, ainsi que quelques aspects de l'enseignement du français.

En définitive, nous avons suivi une méthode scientifique et objective fondée sur l'analyse et le recueil de données de façon qualitative. Nous devons pourtant souligner que nous n'avons pas pu trouver un échantillon plus large à cause des restrictions d'âge et des restrictions sanitaires dues à la pandémie de la Covid-19 qui ne nous ont pas permis de faire des entretiens sur place. D'autre part, il est important de noter que les réponses correspondent à des expériences subjectives qui nous ont apporté des témoignages de première main sur l'éducation religieuse et féminine et sur l'enseignement / apprentissage de la langue française dans les années 1950.

Nous présentons tout d'abord le contexte historique et éducatif du franquisme des années 1950 en Espagne. Pour nous focaliser sur le français, nous proposons ensuite l'analyse de ce manuel de langue française, précédé d'une courte contextualisation de l'école où il était utilisé. Finalement, nous aurons la perspective des élèves¹ à partir des entretiens réalisés, dont nous fournissons les questions posées et les réponses générales qu'elles nous ont données.

2. Cadre historique et éducatif

2.1. Contexte historique : l'Espagne des années 1950

Afin de comprendre quelles étaient les bases de l'éducation en Espagne pendant la dictature du général Franco, il faut la contextualiser et connaître sommairement les bases du régime instauré après la Guerre Civile. Au sortir du conflit de 1936-1939, l'Espagne devient un pays de vainqueurs et de vaincus où le gouvernement a commis des exécutions massives et des emprisonnements. Dans le contexte éducatif, nous assistons à des épurations de professeurs favorables à la République dans tous les niveaux de l'éducation. Il s'agissait d'un temps de terreur : *une terreur institutionnalisée et supportée par la législation répressive du nouvel État*² (Casanova, Gil, 2009 : 232).

La religion catholique et le patriotisme furent les piliers fondamentaux d'un État qui se définissait comme « national catholique ». En ce qui concerne l'Église, même si le Concile Vatican II essayait de la renouveler, en Espagne elle a conservé le pouvoir obtenu directement du gouvernement. C'est pour cela que la religion a inondé les administrations, l'enseignement et les traditions.

Le rôle des femmes a également été inspiré et dicté par les prélats. La dichotomie de ce qu'ils appelaient le « féminisme chrétien » contre le « féminisme laïc » proposait des figures comme Isabelle la Catholique ou Sainte Thérèse d'Ávila comme des exemples à suivre qui devaient remplacer le féminisme de la

coéducation, le divorce et la participation des femmes en politique (Casanova, Gil, 2009 : 251-252). Les femmes ne pouvaient que s'occuper des travaux de la maison et de l'éducation des enfants sans pouvoir devenir indépendantes ni juridiquement ni économiquement, ayant comme seuls objectifs l'obéissance et le sacrifice.

Dans les années 1950, l'Espagne, qui continue à avoir des problèmes d'approvisionnement et où la contrebande se répand, commence à s'ouvrir au monde. Après la Seconde Guerre mondiale, l'Espagne est considérée comme un pays anticommuniste et traditionnel. Cela intéresse notamment les États-Unis et le Vatican. En 1953, Franco signe des pactes avec ces deux pays. Le pacte avec les États-Unis a aidé l'Espagne surtout économiquement et militairement ; les Américains ont apporté des excédents alimentaires à bas prix. Finalement, l'ONU a cessé d'isoler l'Espagne et le pays a été admis dans cette organisation en 1955.

En somme, dans les années 1950, l'Espagne est un pays qui commence à s'ouvrir mais ses bases restent celles de 1939 : catholicisme, nationalisme et fascisme, ce qui se voit aussi dans l'éducation.

2.2. L'éducation secondaire pendant le franquisme

Étant donné l'usage du manuel analysé dans les années de l'éducation secondaire, il faut expliquer comment les idées du gouvernement se reflètent sur l'éducation à ce niveau-là. Le franquisme essayait d'effacer les traces républicaines dans l'enseignement. La République a voulu prendre des idées de la *Institución Libre de Enseñanza*³. Les républicains ont créé une éducation bourgeoise basée sur le renouvellement et la libération des classes sociales moins favorisées. En même temps, ils ont voulu créer un système éducatif pour transmettre leur idéologie (Fernández Soria, 1985 : 339-340).

Contraire à ces idées, le régime de Franco a mené une réforme en 1938 sous le précepte d'avoir une nouvelle école pour fonder un nouvel État (Utande, 1982 : 30). Ainsi, les établissements éducatifs étaient dirigés uniquement par leur directeur et l'enseignement « libre » était éliminé. Quant au cadre pédagogique, les contenus étaient uniformes, sur la culture des humanités et fondés sur l'éducation religieuse et patriotique. En fait, le régime de Franco a confié l'éducation à beaucoup de congrégations. Tout cela s'accompagnait d'une exaltation aux personnages les plus célèbres du franquisme, ainsi qu'une formation politique très stricte avec des matières comme « formation de l'esprit national » (*Formación del Espíritu Nacional*).

Quant à l'éducation des jeunes filles, elle suivait logiquement les postulats du franquisme envers la femme. Elle insistait sur l'infériorité des femmes et sa place dans l'éducation des enfants et les tâches ménagères. Alors, l'éducation différait de celle des garçons. Par exemple, pour avoir le diplôme du baccalauréat, le plan d'études des filles a établi obligatoirement la matière « enseignements de la maison » (*Enseñanzas del Hogar*). Ainsi, les filles étaient poussées à continuer leurs études, mais seulement dans des travaux qui étaient considérés appropriés. Normalement elles ne pouvaient que devenir infirmières ou maîtresses (Ruíz de Azúa, 2000 : 176). Cela a été promu par la *Sección Femenina*⁴, sous le prétexte de chercher la non-compétition des femmes avec les hommes afin d'éviter la frivolité et la prétention (Lara Fonfría, 2018 : 398).

En définitive, l'éducation espagnole, pendant les années du franquisme, était le miroir du régime et un outil pour sa continuité. Les piliers de Franco fondaient une éducation plutôt élitiste ; les hommes et les femmes avaient des objectifs et jouaient des rôles différents dans la vie quotidienne. C'est dans ce contexte que les différentes matières étudiées pendant le baccalauréat se sont déroulées.

2.3. Les langues étrangères dans l'éducation secondaire espagnole des années 1950

L'étude obligatoire des langues vivantes en Espagne s'introduit en 1857 avec la Loi Moyano. Suso López et Fernández Fraile (2002 : 164) affirment que l'enseignement des langues vivantes est assuré dans tous les lycées espagnols à la fin du XIX^e siècle.

Dès le début, le français a été une des langues étudiées, voire obligatoires, dans les plans d'études. Les langues vivantes ont augmenté leur importance notamment à partir de 1898, où l'Espagne a perdu ses dernières colonies. Jusqu'aux années 1930, le français a été la langue vivante la plus étudiée en Espagne. En pleine Guerre Civile, la Loi du 20 septembre 1938 de réforme de l'enseignement secondaire (*Ley de Reforma de la Enseñanza Media de 20 de septiembre de 1938*) offre quatre langues à étudier, mais le français perd sa suprématie, car il faut choisir entre l'italien et le français pour les trois premières années, et l'anglais ou l'allemand pour les quatre années suivantes, étant obligatoire de choisir soit l'italien soit l'allemand. Toutefois, même s'il y avait une heure de révision de la langue romane choisie pendant les quatre dernières années, la première langue était toujours au-dessus de la deuxième (Fernández Fraile, 2005 : 29). Néanmoins, les préjugés envers l'étude des langues vivantes sont encore plus forts après la Guerre Civile, ce qui est notable parmi les législateurs de Franco qui considèrent que les langues

étrangères *ne causent pas de grande tension psycho-physique*⁵ (Castro Marcos, 1949 ; cité dans Fernández Fraile, 2005 : 29).

En 1953, le gouvernement approuve le plan d'études dans la Loi du 26 février 1953 sur l'organisation de l'enseignement secondaire (*Ley de 26 de febrero de 1953 sobre la Ordenación de la Enseñanza Media*). Celui-ci élimine indirectement la deuxième langue étrangère et les élèves ne peuvent que choisir une langue parmi l'anglais, le français, l'allemand, le portugais ou l'italien. Il s'agit d'une élimination indirecte, car les élèves peuvent avoir des cours de la deuxième langue s'ils ont eu la qualification *Notable* l'année précédente et si le lycée a des professeurs formés pour cette langue. En 1957, un nouveau plan d'études modifie subtilement le précédent : les élèves ne peuvent choisir qu'une langue étrangère parmi l'anglais, le français ou l'allemand de la deuxième année jusqu'à la cinquième et quatre heures par semaine jusqu'en 1963, où ce sera trois heures par semaine.

D'autre part, il faut remarquer le manque de préparation des professeurs, car dans les universités, ils n'avaient pas de formation spécifique. De même, l'utilisation de méthodes très traditionnelles ne favorisait pas leur image et les langues vivantes restaient des matières inférieures.

En définitive, les plus de 40 plans d'études de la première moitié du XX^e siècle ont été au détriment de l'étude des langues vivantes, même si le français était encore bien conservé par rapport aux autres langues. Cela était accompagné d'une méthodologie plutôt traditionnelle guidée par ce que le gouvernement promulguait.

2.4. Les méthodes d'enseignement / apprentissage en Espagne pendant les années 1950

L'éducation secondaire en Espagne dans les années 1950 est marquée par les réformes de 1953 et 1957. En ce qui concerne les langues étrangères, leur étude est vu comme un danger par le gouvernement de Franco.

Toute influence non désirée venant de l'étranger devait être combattue: on soumet donc à censure tous les textes de lecture proposés; les langues étrangères sont par principe « douteuses », puisqu'on ne sait pas exactement ce qu'elles véhiculent; elles ne servent pas à forger l'esprit (moral) convenablement. (Fernández Fraile, Suso López, 2002 : 170).

Pendant ces années, les professeurs de français continuent à être parmi les plus précaires de l'enseignement réglé, les moyens étaient pauvres, les publications autochtones en matière de didactique des langues étrangères n'existaient pas et les publications étrangères n'étaient pas très accessibles (Morales Gil, 2006 : 174).

La méthodologie prédominante en Espagne était traditionnelle. En particulier, les professeurs utilisaient la méthode grammaire-traduction. Rappelons que la méthode traditionnelle comprend plusieurs siècles d'enseignement / apprentissage des langues vivantes, depuis les XVI^e et XVII^e siècles jusqu'au début du XX^e siècle. Cette méthode appliquée aux « langues modernes » était la même que pour enseigner / apprendre le latin ou le grec (Puren, 1988 : 18). Ainsi, la méthode grammaire-traduction s'appuie sur un enseignement théorique de la grammaire, dont les exercices pour la travailler consistaient à répéter des règles et à mémoriser des phrases, un enseignement pratique avec des listes de vocabulaire ou des textes, un enseignement lexical et un enseignement culturel (ibid. : 36).

*L'enseignement du français pendant le Baccalauréat a été conçu (sauf quelques exceptions) comme celui d'une langue morte, où les professeurs n'enseignaient qu'à traduire, et pas trop bien, car la traduction est un des exercices idiomatiques les plus difficiles à aboutir*⁶. (López Fanego, 1956 : 70).

Cependant, malgré les difficultés d'accès aux matériaux de didactique et la prédominance de la méthode grammaire-traduction, les réformes en matière éducative et les nouveaux professeurs qui apparaissent ont apporté des changements, surtout méthodologiques, qui ont mis en scène des pratiques actives. La perspective active naît de la formation de professeurs à l'étranger qui ont analysé les nouveautés méthodologiques implantées dans d'autres pays. Il est capital de citer l'intervention, en 1953, de François Closset au premier congrès de la *Fédération internationale de professeurs de langues vivantes* (Morales Gil, 2006 : 176), qui a défendu la méthode active, expliquée dans son ouvrage *L'enseignement des langues vivantes* (1953).

En 1953 aussi, le Ministère de l'Éducation a organisé la première réunion pour aborder les méthodologies d'enseignements des langues vivantes. Cependant, cette réunion a fini sans aucun changement méthodologique (Morales Gil, 2006 : 175). En dépit de cet échec, les professeurs de langues vivantes de l'Espagne ont continué leurs travaux d'évolution méthodologique. En 1956, la pression de certains professeurs de langue française a établi les bases pour reformer la méthodologie de leur enseignement (Grandia Mateu, 1961 : 87 ; cité dans Morales Gil, 2006 : 175). En effet, cette réunion a été le point de départ du changement, car tous les professeurs qui y avaient assisté, *avaient atteint les mêmes conclusions dans leurs laboratoires de classe* (de Zulueta, 1962 : 817).

Les professeurs plongent désormais dans la méthode active, qui naît de la combinaison de la méthode traditionnelle et de la méthode directe⁷ visant à trouver l'équilibre entre ces deux méthodes. Ainsi, les méthodologues actifs posent trois

objectifs principaux : la pratique, le culturel et le formatif (Puren, 1989 : 7) afin d'atteindre ce que Puren appelle « la philosophie de l'équilibre » (1988 : 153). Alors, les méthodologues actifs diminuent l'importance de l'oral sur l'écrit qui prévalait dans la méthode directe (Puren : 148-153). Cela nous montre que l'usage doit précéder les règles et, par conséquent, l'étude de la grammaire (Berré, 2014 : 43-61), pour donner de la préférence au travail réfléchi sur l'imitation tel que François Closset (1950 : 43 ; cité dans Puren, 1988 : 149) nous l'indique. La traduction n'est pas interdite, mais elle n'est admise que pour vérifier la compréhension, puisque *le recours au français comme procédé d'explication n'est plus strictement interdit, mais n'est recommandé que pour les mots qui se prêtent difficilement à une explication* (Puren, 1988 : 148).

En conséquence, à partir de l'année scolaire 1956-1957, la méthode active commence à émerger dans les salles de classe de français en Espagne, pour essayer d'effacer la méthode grammaire-traduction, car le *questionario* (l'instruction officielle) de 1957 est centré sur la grammaire et fait encore partie de la méthode traditionnelle, bien qu'il conseille la pratique de la conversation comme une concession à la pédagogie « moderne » de l'époque (López Fanego, 1958 : 30). Nous sommes donc face à un moment de transition, où les professeurs veulent « activer » leur méthode, comme dans d'autres pays, mais le gouvernement essaie de rester fidèle à la tradition.

Peu à peu, nous assistons à une évolution méthodologique en Espagne et à des avancées dans le domaine de l'éducation. Les publications continuent pendant les années 1960 avec une ouverture des perspectives et une étude de ce qui était appliqué ailleurs. Cela a été aussi possible grâce à l'ouverture de l'Espagne face aux pays étrangers et l'acceptation du régime par beaucoup de ces pays.

En somme, nous pouvons constater que les années 1950 constituent une époque de transition et de changement dans les approches méthodologiques des professeurs de langues vivantes. Toutefois, les dispositions législatives et l'idéologie du régime de Franco étaient une véritable barrière face à l'innovation et les changements venant de l'Europe. C'est pourquoi, bien que les recherches et les besoins insistent sur l'application de la méthode active, c'est la méthode grammaire-traduction qui survit de façon hégémonique dans les manuels et dans la plupart de salles de classe espagnoles.

3. Cadre empirique

3.1. Analyse du manuel *Lengua francesa: curso elemental*

Le manuel analysé, *Lengua francesa: curso elemental*, a été édité par *Ediciones Marfil* en 1958 et son auteur est Fernando Bravo Sánchez, Professeur, à ce moment-là, du lycée Francisco Ribalta à Castelló de la Plana et Professeur d'Écoles Normales en Espagne. Ce manuel que nous analysons a appartenu à deux élèves d'une école religieuse féminine de la province de Castelló (Espagne). Malheureusement, il nous est parvenu dans un mauvais état. Même si les informations et les unités didactiques peuvent se différencier et se comprendre presque complètement, il nous manque quelques unités, ainsi qu'un avant-propos et la plupart du sommaire.

En dépit de tout cela, nous proposons ensuite une analyse de la macrostructure qui reste encore et, plus en détail, une analyse de la microstructure du manuel, divisé en deux parties. À noter aussi que ce manuel est destiné exclusivement aux élèves d'écoles espagnoles, c'est pour cela qu'il se présente en mélangeant le français et l'espagnol dans ces explications.

3.2. *Lengua francesa: curso elemental*. Analyse de la macrostructure

Dans cette première analyse, nous voulons montrer quelles sont les parties du manuel, comment se distribuent les informations et quels sont ses contenus principaux.

Le manuel est constitué de deux parties différenciées : les unités et les leçons⁸. La première partie est formée de quinze unités qui présentent brièvement quelques aspects de la grammaire, du vocabulaire et de la phonétique. Celles-ci peuvent avoir deux buts possibles ; soit réviser ce que les élèves ont déjà appris dans les années précédentes, soit apprendre aux élèves les fondements de la langue française et pouvoir avancer plus rapidement dans la deuxième partie. Néanmoins, nous ne pouvons affirmer aucune de ces options étant donné que nous n'avons pas accès à des sources primaires, comme l'avant-propos, et nous n'avons pas pu savoir pour quelle année scolaire les élèves ont utilisé ce manuel.

Quant à la deuxième partie, il s'agit de vingt leçons qui incluent du vocabulaire et de la grammaire, mais aussi des exercices de conversation, des exercices de compréhension écrite et des dictées. Si on la compare avec la première partie, les contenus sont développés plus attentivement, ce qui fait que les leçons sont plus détaillées et plus longues.

Le manuel offre trois parties additionnelles à la fin. En premier lieu, après les unités, nous trouvons douze lectures littéraires. Il s'agit d'une partie entièrement consacrée à la compréhension écrite où des lectures de genres variés sont proposées. Il y a des lectures narratives, avec des dialogues au style direct, indirect ou sans dialogues, des lectures descriptives et quelques lectures lyriques. D'ailleurs, elles constituent des documents authentiques ou des extraits de documents authentiques accompagnés d'une liste de mots qui peuvent poser des difficultés de compréhension et qui sont expliqués entièrement en français et, finalement, environ sept questions sur la lecture sont proposées pour la travailler.

Deuxièmement, le manuel présente une partie dédiée entièrement aux verbes modèles et irréguliers. Il s'agit de listes de verbes distribuées de trois manières différentes. Premièrement, les verbes *avoir*, *être*, *aimer* et *finir* conjugués dans tous les temps verbaux et précédés de la traduction de sa première personne du singulier en espagnol. Deuxièmement, 64 verbes modèles avec un numéro assigné et conjugués aussi dans toutes leurs personnes. En dernier lieu, une liste de 126 verbes seulement à l'infinitif et avec leur traduction et le numéro du verbe modèle de leur conjugaison.

Finalement, le manuel inclut un glossaire des mots qui apparaissent dans les unités et les leçons précédentes. Ce glossaire ordonné alphabétiquement est accompagné de la traduction en espagnol et des formes féminines ou plurielles ayant des irrégularités.

3.3. *Lengua francesa: curso elemental*. Analyse de la microstructure

Comme nous l'avons remarqué, le manuel est divisé en deux parties : les unités et les leçons. C'est pour cela que nous avons voulu faire deux analyses plus méticuleuses de ces parties. Premièrement nous allons nous focaliser sur les unités qui constituent la première section du manuel. Après, nous analyserons les leçons. Dans cette analyse, nous voulons insister sur le type d'exercices proposés dans le manuel afin de les encadrer dans une ou plusieurs méthodes d'enseignement / apprentissage.

3.3.1. Les unités

Dans cette première section analysée, nous allons faire un parcours général des unités. Ensuite, nous nous focaliserons notamment sur l'unité sept et l'unité quatorze en guise d'exemplification. Nous les avons choisies parce que ce sont deux unités qui nous sont parvenues entièrement.

Généralement, les unités font une petite présentation des sujets élémentaires du français. Cependant, elles proposent aussi une division interne. Les dix premières unités sont consacrées aux aspects grammaticaux et lexicaux, tandis que les cinq unités qui restent, même si elles proposent aussi quelques éléments de grammaire, sont plutôt consacrées à la phonétique.

Plus concrètement, l'unité sept a comme fil rouge la politesse. Comme la plupart des unités, elle a deux pages pour travailler certains aspects de la grammaire et du vocabulaire. L'unité commence en présentant plusieurs mots sur la politesse : comment se saluer, comment demander les choses correctement et de petites instructions que les professeurs utilisaient souvent, comme *levez-vous* ou *asseyez-vous*. Le vocabulaire est accompagné d'un petit texte pour que les élèves puissent travailler ces mots en contexte.

Ensuite, l'unité présente des sujets de grammaire. D'abord, le manuel montre quelques verbes pour la description à la troisième personne du singulier, accompagnés aussi par un texte et finalement la conjugaison du verbe *être* au présent de l'indicatif et dans les formes affirmative, négative et interrogative inversée. Pour continuer, il y a quelques prépositions – *avec, à, contre, près* – avec un texte en forme de dialogue : questions et réponses, pour les travailler un peu. Finalement, une section de calcul mental, où les nombres du 20 au 50 sont expliqués et proposée, ainsi que quelques additions pour pratiquer.

En ce qui concerne l'unité quatorze, il s'agit d'une des unités les plus longues du manuel (parmi celles qui ont été conservées entièrement). Il s'agit de quatre pages consacrées à la phonétique, concrètement une suite des consonnes. Ces unités ont deux manières de présenter les aspects phonétiques. En premier lieu, comme au début de l'unité quatorze pour expliquer le *r* et le *s*, il y a une explication en espagnol et des équivalences avec la prononciation espagnole. Par exemple, le *r* se présente comme *un son guttural que nous ne devons pas confondre avec le son espagnol « g »*. *Il ressemble un peu à la prononciation des enfants et des personnes âgées qui n'ont jamais appris à bien prononcer le r espagnol*⁹.

Ensuite, pour l'explication du *s*, il y a une division entre *s* sourde et *s* sonore, qui est accompagnée de quelques règles et des exemples, surtout en ce qui concerne la liaison. À noter que les explications sur la manière de prononcer le *s* sonore font référence au *z* français. Nous voulons souligner aussi qu'il y a une petite référence au catalan pour expliquer le *s* : *en catalan et en valencien, il existe la même différence qu'en français, tel qu'elle existait aussi en espagnol (masa et massa)*¹⁰. Tout de suite, le manuel propose des exercices de prononciation qui consistent à répéter à voix haute des listes de mots proposées pour travailler les sons étudiés.

D'un autre côté, certaines consonnes sont expliquées à partir des schémas ou des résumés. L'unité quatorze utilise cette technique avec les consonnes *t*, *v*, *s*, *y* et *z*. Toutefois, la manière de donner des explications est la même : comparer avec les phonèmes espagnols. Pour cela, il faut remarquer que les élèves doivent avoir une connaissance préalable de phonétique pour pouvoir comprendre quelques termes. À ce point, les exercices ne se limitent pas à la répétition de mots, parfois de petits textes sont proposés.

Le but de ces exercices est de promouvoir une bonne prononciation à travers la vive voix. De fait, pour bien étudier et comprendre quelques sons, le manuel explicite – pour le son *z* – *c'est un des sons qu'il faut apprendre de vive voix*¹¹. Autrement dit, nous pouvons inférer que l'apprentissage de la phonétique se faisait à partir de la prononciation du professeur.

En dernier lieu, l'unité quatorze propose une révision de la phonétique étudiée avec plusieurs phrases à prononcer contenant les sons vus tout au long de l'unité. Il y a également une partie grammaticale, concrètement sur les verbes pronominaux. Pour les expliquer, on trouve une définition avec des exemples en espagnol et deux exemples en français : le verbe *se laver* (à la forme affirmative, négative et interrogative inversée) et le verbe *s'appeler* (à la forme affirmative et négative).

3.3.2. Les leçons

Généralement la structure des leçons ne varie pas. Elles sont plus longues que les unités et travaillent autour des points suivants : vocabulaire, lecture, conversation, grammaire et exercices. C'est pour cela que dans cette analyse nous avons choisi la première leçon comme exemple. Chaque leçon est consacrée à une thématique, dans la première unité, il s'agit du tronc et des membres du corps.

Tout d'abord, les leçons présentent une liste de mots en français distribués selon la catégorie grammaticale et sans traduction. Pour pratiquer ce vocabulaire, la première leçon offre deux petits textes de lecture, où les questions phonétiques apprises antérieurement peuvent se mettre en pratique. D'ailleurs, ces textes sont utiles pour mettre en contexte ces mots et les expliquer sans une traduction en espagnol. Lié à ces textes, le manuel propose des exercices de conversation, c'est-à-dire, dix questions utilisées comme point de départ pour un exercice oral.

La leçon possède ensuite une partie consacrée à la grammaire, avec des explications théoriques en espagnol et des équivalents terminologiques en français. Chaque point de grammaire se complète avec des exemples, ainsi que des spécificités et des exceptions.

Finalement, la leçon propose des exercices, dans ce cas-ci, il y en a trois qui s'appuient notamment sur la traduction. Le premier consiste à changer les mots en espagnol d'un texte par leurs équivalents en français, le deuxième à traduire un texte de six lignes de l'espagnol au français. Le dernier propose d'écrire en lettres quelques additions basiques.

Néanmoins, bien que la structure générale des leçons soit souvent la même, parfois elles incluent des parties, des textes ou des exercices qui peuvent varier un peu. Par exemple, la deuxième leçon inclut un *mot pour rire* et une chanson. Les exercices peuvent aussi s'adapter au sujet abordé. Normalement, pour travailler les temps verbaux, ils se focalisent sur la conjugaison. Par exemple, la huitième leçon présente l'énoncé suivant : *conjuguer tous les temps verbaux connus des verbes : demander, finir, dormir et être*¹². De même, pour pratiquer le pluriel ou le féminin, les exercices proposés se limitent à changer le genre ou le nombre des phrases ou des textes, comme dans la cinquième leçon. Également, nous trouvons des dictées et des exercices d'expression écrite, comme dans la huitième leçon pour traiter la thématique de la ville. Finalement, il faut noter que les leçons essayent parfois de réviser ce que les élèves ont déjà appris dans les unités. C'est pourquoi dans quelques leçons des exercices de récitation de poèmes pour pratiquer la prononciation sont proposés.

Malgré l'année d'édition et l'idéologie politique du gouvernement de l'époque en Espagne, nous voulons remarquer que le manuel montre quelques aspects qui soulignent un changement de perspective. Comme nous l'avons commenté, ce manuel était utilisé dans les cours d'une école religieuse féminine, c'est pour cela que des textes comme celui-ci sur le travail des femmes pourraient être un peu choquants dans ce milieu :

Les femmes travaillent aussi soit à la maison, ou à l'atelier, ou à l'usine. La couturière fait des robes des dames ou des demoiselles, la modiste les chapeaux ornés de fleurs et des rubans. Il y a un grand nombre de femmes qui exercent aujourd'hui des professions autrefois réservées aux hommes. Nous connaissons tous des femmes médecins, avocats, professeurs, ingénieurs même. Les bonnes ou domestiques travaillent au service des familles riches. Elles se lèvent avec le soleil et la lune brille déjà au ciel qu'elles sont encore au travail.

En somme, d'après l'analyse que nous venons de faire, le manuel a deux parties assez semblables, même si leurs buts sont peut-être différents. À partir de cette analyse, nous avons voulu savoir comment se déroulaient les cours de français à l'époque de ce manuel. Pour ce faire, nous avons interviewé aussi plusieurs élèves de l'époque pour connaître leurs opinions autour de la matière et pour avoir un

témoignage vivant de l'éducation pendant la dictature de Franco dans les écoles religieuses et, notamment, de l'enseignement / apprentissage de leur première langue étrangère.

3.4. Les cours de français selon la perspective des élèves

Le manuel présenté était utilisé dans une école religieuse, privé et exclusivement féminine. Cet établissement éducatif jouissait à l'époque d'un prestige social et intellectuel assez répandu aux alentours des villes et des villages de la province de Castelló. Il était dirigé par des religieuses qui guidaient l'éducation des jeunes filles toujours à partir des valeurs de miséricorde et de charisme de Dieu. Un de leurs objectifs était que la Vierge soit la figure exemplaire qu'elles devaient suivre, tout cela lié aux normes d'éducation et de comportement en société considérées comme appropriés pour les filles. Par conséquent, la formation religieuse était très présente, ainsi qu'une éducation complètement différente de celle des garçons. La piété était qualifiée et les exercices spirituels étaient obligatoires chaque année.

Après avoir analysé le manuel *Lengua francesa: curso elemental*, nous sommes plongé dans le vécu de quelques usagers de ce manuel. Notre objectif a été de connaître et montrer comment les cours de français se déroulaient dans une école où ce manuel était utilisé pour vérifier quelle était la méthode d'enseignement / apprentissage appliquée. Nous avons voulu connaître aussi l'opinion des élèves par rapport aux cours de français reçus, et même savoir si elles se rappelaient encore quelques contenus de français appris à ce moment-là. C'est pour cela que nous avons interviewé cinq élèves de cette école âgées de 66 à 75 ans.

Les interviewées ont dû répondre aux questions suivantes :

1. Combien d'années avez-vous étudié le français à l'école ? À quel âge ?
2. Quelles étaient les activités que vous faisiez en cours ?
3. Utilisiez-vous la traduction comme exercice ?
4. Quelle était la langue prédominante en cours de français ?
5. Vous focalisiez-vous sur la conversation ou sur les exercices oraux ou, tout au contraire, l'écrit y prédominait ?
6. La grammaire était-elle présente en cours ? Et la mémorisation ?
7. Quelle était la relation avec les professeurs ?
8. Comment les cours de français se déroulaient-ils normalement ?

À partir des réponses obtenues et adaptées à chaque élève, nous apprenons qu'elles ont étudié le français à partir de l'âge de douze ou treize ans dans tous les cas. Toutefois, seulement trois ont continué à l'étudier après leur passage par

cette école. Elles ont étudié entre trois et quatre ans de français obligatoirement pendant la période du baccalauréat¹³. Parmi elles, trois ont aussi choisi le français comme matière optionnelle pour l'année du Cours d'Orientation Universitaire (COU)¹⁴, c'est-à-dire, à 17 ans.

Par rapport aux activités réalisées en cours, même si les professeurs n'étaient pas les mêmes pour toutes, généralement elles affirment que les cours se basaient sur la grammaire, la lecture et le vocabulaire. Il y avait peu d'exercices de conversation, bien que le manuel en ait proposé. L'une remarque l'insistance sur l'étude des temps verbaux et des conjugaisons, ainsi que les dictées.

En ce qui concerne la traduction, en général, pendant les années obligatoires, elles faisaient des traductions français-espagnol. Elles commençaient par des phrases courtes dans les premières parties du manuel, jusqu'à ce qu'elles parviennent à traduire des petits textes à la fin de l'année scolaire. Pour celles qui ont fait le cours du COU (bien que ce soit dans un autre établissement éducatif), elles nous disent que les traductions n'étaient pas aussi fréquentes que dans les années obligatoires, mais elles étaient plus longues.

En général, nous voyons donc que l'écrit prédominait sur l'oral. Cependant, elles avaient aussi des activités orales avec une base grammaticale très forte. Par exemple, une des activités consistait à sortir au tableau où il y avait une phrase écrite dont elles devaient trouver le verbe et le changer de temps. Elles pouvaient faire cela à l'oral ou à l'écrit. Cependant, les activités orales proprement dites n'avaient lieu qu'avec le professeur. Jamais elles ne pouvaient interagir avec leurs camarades, sauf pour demander des matériaux scolaires, par exemple.

Afin de pouvoir réaliser ces activités, la mémorisation était fondamentale. D'après elles, il fallait mémoriser surtout les verbes, mais aussi le vocabulaire, dont le professeur donnait la traduction. Ceci aidait à bien traduire les phrases. Cependant, la mémorisation s'utilisait aussi beaucoup pour la pratique de la prononciation. Les étudiantes mémorisaient les phrases proposées dans le manuel. Véritablement, elles ont pu nous réciter aujourd'hui quelques phrases dont elles se souviennent encore.

Il nous a semblé intéressant de commenter le déroulement des cours et la langue utilisée dans la salle de classe et pendant les explications, car l'espagnol prédomine dans les explications théoriques du manuel. Même si le professeur n'a pas été le même dans tous les cas, il y avait une forte dépendance du manuel. Une des élèves raconte que les cours étaient toujours en français et les élèves ne pouvaient que parler et poser des questions en français. Normalement, le professeur expliquait le sujet correspondant et ensuite les élèves faisaient les exercices liés à ce sujet.

D'autres élèves affirment que les explications grammaticales étaient en espagnol. La langue française s'utilisait pour pratiquer la phonétique, qui était guidée par le professeur et qui consistait à imiter la façon de parler de celui-ci. Dans les deux cas, les élèves ont souligné l'importance de la prière, à laquelle le manuel consacre une leçon. En outre, les cours commençaient toujours avec la prière du *notre père* et du *je vous salue Marie*.

Quant à la relation avec les professeurs, les opinions sont très subjectives et différentes. Il y a des élèves qui considèrent avoir eu *une professeure* très gentille qui récompensait les bonnes élèves. D'autres étaient considérés comme des professeurs « traitables » et deux élèves considèrent qu'ils pouvaient être « vulgaires », bien qu'elles reconnaissent les vastes connaissances en français qu'ils avaient. En définitive, elles concluent en affirmant la supériorité hiérarchique des professeurs qui pouvaient même insulter les élèves sans que celles-ci osent à leur répliquer.

En somme, nous observons que la grammaire était la base de l'enseignement / apprentissage du français à l'époque. Elle était accompagnée d'autres activités, surtout écrites, où la traduction et la mémorisation prédominaient. Les cours étaient souvent guidés par le manuel et la langue de travail mélangeait normalement le français et l'espagnol. En outre, les professeurs jouissaient d'une supériorité où presque tout leur était permis. À noter aussi que quelques interviewées ont commenté qu'elles n'étaient jamais parvenues à savoir parler le français, malgré les connaissances de la langue qu'elles avaient. Cela nous invite à penser que la méthode grammaire / traduction ne fonctionnait pas trop bien ou, au moins, elle ne pouvait s'appliquer dans tous les cours et pour toutes les élèves.

Conclusions

En guise de conclusion, nous pensons avoir rejoint ce que les théoriciens de l'enseignement de langues ont étudié sur la situation des langues vivantes, concrètement le français en Espagne, et ce qui a été promulgué dans le cadre juridique de l'époque. Tout cela accompagné de la réalité vécue dans les salles de classe d'une école privée, religieuse et féminine.

En Espagne, les années 1950 constituent une bataille entre la méthode grammaire-traduction et la méthode active. Le gouvernement de Franco a préféré ne pas changer beaucoup les méthodes d'enseignement / apprentissage appliquées jusqu'à ce moment-là, c'est pour cela que généralement ils ont opté pour le maintien de la méthode grammaire-traduction. Par contre, la méthode active a été impulsée par les professeurs de langues vivantes. Il faut remarquer que les réformes de 1953 et 1957 ont introduit quelques changements dans les plans d'études, où des

exercices de conversation et d'autres qui pouvaient s'encadrer dans la méthode active ont été proposés.

Dans les faits quotidiens, nous avons observé une prédominance de la méthode grammaire-traduction, malgré les innovations que certains professeurs ont voulu implanter. Le manuel analysé en est un exemple, mais aussi les entretiens, qui nous apportent de première main des informations concernant le déroulement des cours de français et le rôle que le professeur et les élèves y jouaient.

Ainsi, le manuel analysé et les entretiens effectués montrent une insistance sur les connaissances grammaticales dans les cours de français, dont l'objectif était de bien écrire en français et de ne pas commettre des erreurs syntaxiques, notamment dans les exercices de traduction. Ceci démontre que l'écrit prédominait sur l'oral, relégué aux exercices de répétition et de phonétique, dont la seule source était le professeur. Quant à celui-ci, il était l'autorité dans la salle de classe. Ceci s'explique aussi parce que l'éducation se basait sur les termes du régime franquiste, dont la patrie et la religion étaient les piliers fondamentaux pour entretenir l'État.

Nous laissons la porte ouverte à de futures recherches sur ce même sujet et sur d'autres manuels utilisés à l'époque dans des établissements éducatifs, publics ou privés, féminins ou masculins avec un nombre plus vaste d'entretiens et un échantillon plus large d'anciens élèves en langue française en Espagne.

Bibliographie

Berré, M. 2014. « L'enseignement de la grammaire en L2 selon quatre ouvrages destinés à la formation des maîtres (Belgique 1874-1950) ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 52, p. 43-61. <https://journals.openedition.org/dhfls/3558?lang=en#tocto2n5> [consulté le 19 janvier 2021].

Bravo Sánchez, F. 1958. *Lengua francesa: curso elemental*. Alcoi : Marfil.

Casanova, J., Gil Andrés, C. 2009. *Historia de España en el siglo XX*. Barcelone : Ariel.

De Zulueta, I. 1962. «En torno a la unidad didáctica». *Enseñanza media*, n° 103-106, p. 817-820. [En ligne] : <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/74050/00820083008604.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 28 janvier 2021].

Fernández Fraile, M.E. .2005. «La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, n° 53, p. 19-46. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1958475> [consulté le 9 avril 2021].

Fernández Soria, J. M. 1985. «Revolución versus reforma educativa en la Segunda República española. Elementos de ruptura». *Historia de la Educación*, n° 4, p. 337-353. [En ligne]: <https://revistas.usal.es/index.php/0212-0267/article/view/6627/6619> [consulté le 8 février 2021].

Lara Fonfría, J. 2018. «De la ciudadanía patriòtica a l'exclusa: dones decents i prostitutes sota el primer franquisme ». *Fòrum de recerca*, n° 23, p. 391-403. [En ligne] : <http://dx.doi.org/10.6035/ForumRecerca.2018.23.26> [consulté le 5 février 2021].

López Fanego, O. 1956. «La selección del vocabulario en la enseñanza del francés». *Revista de Educación*, n° 44, p. 68-71. [En ligne] : <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71869/00820073001488.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 29 janvier 2021].

López Fanego, O. 1958. «La gramática francesa en nuestro bachillerato». *Revista de Educación*, n° 79, p. 29-33. [En ligne] : <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/70662/00820073002104.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [consulté le 28 janvier 2021].

Morales Gil, F. J. 2006. « L'irruption du Français *fondamental* en Espagne : un vent de modernité dans l'enseignement franquiste ». *Documents pour l'histoire du français langue étrangère ou seconde*, n° 36, p. 173-194. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/dhfls/1210> [consulté le 9 février 2021]

Puren, C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris : Nathan-CLE International. [En ligne] : <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/1988a/> [consulté le 20 janvier 2021].

Puren, C. 1989. « La “ méthodologie active ” dans l'histoire des méthodologies des langues vivantes étrangères en France ». Publié dans les *Actes de la Section 3 du Romanistentag d'Aix-la-Chapelle, Aachen (Allemagne)*, p. 27-29.

Ruiz de Azúa, E. 2000. «Un primer balance de la educación en España en el siglo XX». *Cuadernos de historia contemporánea*, n° 22, p. 159-182. [En ligne] : <https://revistas.ucm.es/index.php/CHCO/article/view/CHCO0000110159A/6963> [consulté le 8 février 2021]

Suso López, J., Fernández Fraile, M.E. 2002. « L'enseignement du français langue étrangère au xx^e siècle en Espagne : plans d'études et orientations didactiques officielles ». *Publicaciones*, n° 32, p. 163-198. [En ligne] : <https://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2330> [consulté le 29 janvier 2021].

Utande Iguada, M. 1982. «Un siglo y medio de segunda enseñanza (1820-1970) ». *Revista de Educación*, n° 271, p. 7-41. [En ligne] : <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e2a4df23-db85-4830-a2be-8395f375c437/re2710113061-pdf.pdf> [consulté le 27 janvier 2021].

Notes

1. Nous les remercions toutes vivement pour leur contribution.
2. *Un terror institucionalizado y amparado por la legislación represiva del nuevo Estado*.
3. Il s'agit d'une association, fondée en 1876 en Espagne, cherchant à promouvoir le renouvellement éducatif et à ne pas s'adhérer aux dogmes politiques, moraux et religieux.
4. Branche féminine du parti *Falange Española*, un parti politique d'idéologie fasciste.
5. *No provocan una gran tensión psico-física*.
6. *La enseñanza del Francés en el Bachillerato ha sido concebida hasta ahora (salvo excepciones) como la de una lengua muerta, conformándose exclusivamente el profesorado con enseñar a traducir, y para eso no muy bien, ya que hacer una buena traducción constituye uno de los ejercicios idiomáticos más difíciles de lograr*.
7. Il faut noter que la méthode directe est considérée l'antithèse de la méthode traditionnelle et apparaît avant la méthode active dans d'autres pays de l'Europe et dans l'Amérique du Nord. La méthode directe se présentait comme une méthode priorisant l'oral, la pratique et l'intuition sur d'autres aspects considérés moins importants.
8. Pour nommer les parties et analyser le manuel, nous avons suivi la terminologie utilisée dans le manuel.
9. *Un sonido gutural que no hay que confundir con el de “g”. Se parece un poco a la que pronuncian los niños y las personas mayores que no han aprendido a pronunciar bien la “r” española*.
10. *En catalán y en valenciano existe la misma diferencia que en francés, como existió en castellano (masa y massa)*.

11. *Es uno de los sonidos que hay que aprender de viva voz.*
12. *Conjugar todos los tiempos conocidos de los verbos: demander, finir, dormir y être.*
13. Le baccalauréat fait référence aux années d'études secondaires, c'est-à-dire entre les 12 et les 16 ans.
14. *Curso de Orientación Universitaria.* Il s'agit de la dernière année d'études secondaires dans les plans d'études espagnols jusqu'à la promulgation de la Loi Organique du Système Éducatif en 1990.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'approche contrastive dans le *Manual de gramática francesa* (2006) de E. Echeverría Pereda

Elodie Weber

Sorbonne Université, France

elodie.weber@sorbonne-universite.fr

<https://orcid.org/0000-0002-9610-8475>

Reçu le 29-06-2021 / Évalué le 15-09-2021 / Accepté le 30-12-2021

Résumé

On se propose d'examiner ici la mise en œuvre de l'approche contrastive dans une grammaire pédagogique du français langue étrangère destinée à des apprenants hispanophones, le *Manual de gramática francesa* de Elena Echeverría Pereda (2006). Abandonnée vers le milieu du XX^e siècle dans les grammaires inspirées des méthodes audio-orales d'apprentissage, la perspective contrastive se trouve réintroduite à partir des années 1970 dans des grammaires de FLE, notamment pour hispanophones, en lien avec le développement de la linguistique contrastive au milieu du XX^e siècle, dans le cadre du structuralisme américain. Or aucune étude, à ce jour, ne s'est penchée sur le résultat tel qu'il apparaît dans ces grammaires. Celle de Echeverría Pereda présente un intérêt particulier dans la mesure où, pour la première fois, elle fait du contraste avec la langue maternelle un principe structurant. L'approche contrastive sera ici analysée dans ses différentes modalités ; on montrera que la façon dont elle est mise en œuvre participe, au même titre que d'autres éléments structurants de l'ouvrage, à l'élaboration d'une « grammaire espagnole de FLE pour hispanophones » dont l'objectif est manifestement d'établir la plus grande proximité et la plus grande familiarité possible avec les apprenants en ramenant sans cesse l'inconnu à du connu.

Mots-clés : grammaires pédagogiques, FLE, apprenants hispanophones, contextualisation, contrastivité

El enfoque contrastivo en el *Manual de gramática francesa* (2006) de E. Echeverría Pereda

Resumen

El presente estudio propone examinar la aplicación del enfoque contrastivo en una gramática pedagógica de francés lengua extranjera destinada al uso de estudiantes hispanohablantes, el *Manual de gramática francesa* de Elena Echeverría Pereda (2006). Abandonada a mediados del siglo XX en las gramáticas inspiradas en los métodos de aprendizaje audio-oral, la perspectiva contrastiva se reintrodujo en los años 70 en las gramáticas de FLE, en particular en las dirigidas a hispanohablantes, con el desarrollo de la lingüística contrastiva en el marco del estructuralismo americano, a mediados del siglo pasado. Hasta ahora, ningún estudio ha examinado

el resultado centrándose en estas gramáticas. La obra de Echeverría Pereda es de particular interés al hacer por primera vez del contraste con la lengua materna un principio estructurante. El enfoque contrastivo se analizará aquí en sus diferentes modalidades; se demostrará que la forma según la cual se aplica contribuye, junto con otros elementos estructurantes del libro, a la elaboración de una «gramática española de FLE para hispanohablantes», cuyo objetivo es establecer la mayor proximidad y familiaridad posibles con los estudiantes, relacionando constantemente lo desconocido con lo conocido.

Palabras clave: gramáticas pedagógicas, FLE, estudiantes hispanohablantes, contextualización, contrastividad

**The contrastive approach in the *Manual de gramática francesa* (2006)
by E. Echeverría Pereda**

Abstract

This paper examines the implementation of the contrastive approach in a pedagogical grammar of French as a foreign language for Spanish-speaking learners, the *Manual de gramática francesa* by Elena Echeverría Pereda (2006). Abandoned in the mid-20th century in grammars inspired by audio-oral methods of learning, the contrastive perspective was reintroduced from the 1970s onwards in FFL grammars, particularly for Spanish speakers, in connection with the development of contrastive linguistics in the mid-20th century, within the framework of American structuralism. To date, however, no study has yet looked at the result as it appears in these grammars. Echeverría Pereda's grammar is of particular interest in that, for the first time, it makes the contrast with the mother tongue a structuring principle. The contrastive approach will be analysed here in its different modalities and it will be shown that the way in which it is implemented contributes, along with other structuring elements of the book, to the elaboration of a "Spanish grammar of French as a foreign language for Spanish speakers", the clear aim of which is to establish the closest possible proximity and familiarity with the learners by constantly bringing the unknown back to the known.

Keywords: pedagogical grammar, French as a foreign language, Spanish-speaking learners, contextualisation, contrastivity

Introduction

Le *Manual de gramática francesa* est une « grammaire pédagogique », description grammaticale « centrée sur l'apprenant ou l'enseignant, ou toute présentation d'un ensemble de règles de L2, visant à soutenir et à guider le processus d'apprentissage dans l'acquisition de cette langue » (Germain, Séguin, 1995 : 46-47). Parmi les grammaires pédagogiques, celle de Echeverría Pereda entre dans la catégorie des grammaires de langue étrangère, lesquelles décrivent le fonctionnement

d'une langue non encore comprise ni parlée par leurs utilisateurs potentiels. Cet ouvrage entre enfin dans la catégorie plus spécifique des grammaires de FLE à usage d'apprenants partageant la même langue maternelle, ici l'espagnol.

Le « produit fini » qu'offre une telle grammaire est le résultat d'un processus d'« adaptation » à un ensemble de contraintes liées à ce que les membres du groupe de recherche GRAC¹ de la Sorbonne Nouvelle nomment « contexte » : « espace linguistique, éducatif et culturel dans lequel se construit et dans lequel est utilisé le capital de connaissances métalinguistiques/grammaticales des apprenants, auquel ils peuvent se reporter pour l'appropriation d'une langue inconnue² ». La langue maternelle des apprenants et leur culture métalinguistique orienteront non seulement la transposition didactique, mais aussi, en aval, le contenu de la description grammaticale elle-même, selon un processus de « contextualisation interne » : « formes de variations ou d'écarts du discours grammatical par rapport à des descriptions du français proposées dans des grammaires de référence » (Beacco, Kalmbach, Suso López, 2014 : 11). Le but est de rendre les savoirs savants déjà adaptés, « plus compréhensibles et assimilables en fonction du contexte d'enseignement/apprentissage » (Bruley *et al.*, 2012 : 11).

S'étant fixé, parmi d'autres objectifs, celui de répertorier les processus de contextualisation pour, à plus long terme, vérifier qu'ils « assurent au moins une meilleure compréhension de la description pour les apprenants » (Beacco *et al.*, 2014 : 7-8), les membres du groupe GRAC ont mis au jour deux processus de contextualisation fondamentaux : la modification de la description grammaticale d'une part, selon divers procédés détaillés par Fouillet (2014 : 30) et Bruley *et al.* (2012), l'approche contrastive d'autre part. Si cette dernière approche n'est pas nouvelle³, elle avait pourtant été abandonnée vers le milieu du XX^e siècle dans les grammaires inspirées des méthodes audio-orales d'apprentissage, lesquelles excluaient tout enseignement explicite de la grammaire ainsi que toute référence à la langue maternelle. Or la perspective contrastive se trouve réintroduite dans des grammaires à partir des années 1970, en lien avec le développement de la linguistique contrastive au milieu du XX^e siècle, dans le cadre du structuralisme américain. Aucune étude, à ce jour, n'a examiné en détail la mise en œuvre de cette perspective dans des grammaires qui voient le jour en Espagne, à partir des années 1970 : la *Gramática francesa* (1986) de Cantera et De Vicente, la *Gramática esencial de francés* (1987) de Fernández-Ballón et Monnerie-Goarin, la *Gramática básica de la lengua francesa* (1994) de Capelle, le *Manual de gramática francesa* (2006) de Echeverría Pereda, *L'essentiel FLE* (2011), de Dulin Bondue et Palafox, enfin *La grammaire. Français : théorie et pratique* (2013) de Job. C'est ce que nous souhaiterions faire ici en commençant par le *Manual de gramática francesa* de

Echeverría Pereda qui mérite, selon nous, une étude à part entière. Si la grammaire d'Echeverría, à l'instar de celles de Cantera et De Vicente et de Fernández-Ballón et Monnerie-Goarin publiées avant elle, présente comme point de départ et gage d'efficacité l'expérience d'enseignement de son auteur⁴, sa singularité réside dans la mise en œuvre singulière qu'elle fait du contraste avec la langue maternelle : principe pour la première fois structurant, l'analyse contrastive opère de constants va-et-vient entre la langue maternelle et la langue cible, configurant une présentation très originale de la norme française. C'est ce qui va être examiné à présent.

1. Mise en page et typographie

Contrairement à Cantera, Echeverría revendique dès l'introduction l'intérêt de l'analyse contrastive « [...] nous pensons que le contraste entre la langue objet d'étude et la langue maternelle facilite l'acquisition de la première⁵ » (Echeverría Pereda, 2011 : 31).

Dans cette grammaire, le contraste entre la langue source et la langue cible est d'abord rendu visible par la mise en page et par des moyens typographiques plus nombreux que dans les deux grammaires précédentes, ce qui n'est sans doute pas sans rapport avec la publication du CECRL en 2001 ; ces éléments de transposition didactique, ici en lien avec le processus de contextualisation, verront leur présence accentuée dans les grammaires postérieures.

Dès la table des matières se trouvent ainsi répertoriées un certain nombre de mentions signalant l'approche contrastive. On trouve par exemple la mention « Diferencia(s) francés-español », précédée ou non de « ¡Atención ! », qui fait état de divergences entre les deux langues. Le contraste est lui-même mis en évidence de deux façons ; par l'énoncé, de façon successive, des règles française puis espagnole (avec la présence, ou non, de certains mots en majuscule) suivies d'exemples ou par la simple présentation, en deux colonnes, d'énoncés contrastifs espagnols et français où les éléments problématiques sont notés en gras.

Une autre mention, « Ejemplario de uso...español-francés » sert à illustrer, au moyen de nombreux exemples traduits, le parallélisme ou la divergence entre les deux langues. Pour le premier cas, on évoquera l'« ejemplario de usos de los artículos contractos español-francés » (Echeverría, 2011 : 80) qui donne à voir des énoncés contenant des articles contractés en espagnol et leur traduction française en regard, avec des articles contractés également. L'élément contracté est mis en caractères gras et les exemples montrent la similitude, mais parfois aussi la divergence des deux langues dans le traitement écrit et dans le traitement oral du problème :

Voy al Cairo / Vengo del Cairo (Registro oral) / Voy a El Cairo / Vengo de El Cairo (Registro escrito)

= *Je vais au Caire / Je viens du Caire (Registre oral et écrit) [...] (Echeverría, 2011 : 80).*

Notons que c'est le plus souvent le signe « = » qui est utilisé entre l'exemple français et l'exemple espagnol, suggérant une stricte équivalence pourtant problématique lorsqu'il s'agit de traduction, même d'énoncés simples.

La mention « Dificultad especial para hispanohablantes » attire l'attention sur des divergences sources de difficultés particulières pour les apprenants. Les auteurs, ici, ne se contentent pas d'attirer l'attention sur la divergence mais se fondent visiblement sur leur expertise d'enseignant pour signaler que ces divergences sont généralement sources d'erreurs pour les apprenants hispanophones. On trouve, rangées dans cette rubrique, la structure de la possession (Echeverría, 2011 : 217) ou la différence « c'est »/« il est » (Echeverría, 2011 : 226).

Le contraste est donc explicitement mis en œuvre dans la grammaire de Echeverría, sous forme de rubriques à part entière mentionnées dans la table des matières et destinées à attirer l'attention des apprenants, et par le biais de divers moyens typographiques et de mise en page.

2. Les modalités de la comparaison entre les deux langues

Les deux formes de contextualisation qui vont être examinées à présent - comparaison négative et comparaison positive - sont à rapprocher de l'analyse contrastive de Lado pour qui :

[...] la comparaison systématique entre les deux systèmes linguistiques est l'outil de prédilection pour enseigner/apprendre les langues étrangères car elle permet d'identifier les points de ressemblance et de divergence systématiques, les ressemblances entre les deux systèmes linguistiques comparés facilitant l'apprentissage et les divergences, l'entravant (Bruley et al., 2012 : 14).

2.1. La comparaison négative

Dans le *Manual de gramática francesa*, la mise en œuvre du contraste se fait essentiellement au moyen de la comparaison négative, laquelle consiste à mettre en relief la différence entre les deux langues, ou « isomorphisme interlengual » (Lépinette, 2000 : 636).

Les rubriques évoquées précédemment attirent en effet l'attention sur les différences entre le français et l'espagnol (« Diferencia(s) francés-español ») et sur des difficultés particulières pour les hispanophones, lesquelles relèvent également des différences entre les deux langues. Le contraste est surtout mis en évidence par la juxtaposition des deux normes l'une à la suite de l'autre, sans conjonction ou locution conjonctive adversative ; ainsi dans l'exemple suivant, l'énoncé des deux normes se fait au moyen de deux phrases symétriques, l'une à la forme affirmative, l'autre à la forme négative :

Al complemento directo de PERSONA en español le precede generalmente la preposición A

Al complemento directo en GENERAL en francés NUNCA le precede la preposición A (Echeverría, 2011 : 37).

Les normes sont parfois précédées, comme cela a été signalé plus haut, de la mention « Francés : », « Español : » :

Francés : C'EST + pronombres personales tónicos + qui.

Español : Futuro del verbo Ser : inversión del binomio sujeto/verbo (Echeverría, 2011 : 213).

Parfois, en revanche, c'est le changement de langue qui met en scène le contraste, la construction française étant exprimée en français, la construction espagnole en espagnol :

Estructura negativa francés/español :

Sujet + NE + (pronoms compléments) + verbe (temps simple ou auxiliaire) + PAS + ...

Sujeto + NO + (pronombres complementos) + verbo + ...

(Echeverría, 2011 : 50).

Enfin, on notera que lorsqu'une forme française n'a pas de correspondant en espagnol, l'auteur la définit et explicite clairement d'où vient la difficulté pour les apprenants hispanophones :

Los artículos partitivos (articles partitifs), como su nombre indica, se utilizan para delimitar la « parte » de una cosa. Para un hispanohablante, la dificultad de su empleo proviene de la propia inexistencia de tales artículos en la lengua española⁶. (Echeverría, 2011 : 80).

Le même type de formulation est employé à propos du pronom démonstratif « ce » employé comme sujet :

La dificultad para un hispanohablante del empleo de CE como un sujeto aparente de un verbo radica en la propia inexistencia de este fenómeno en la lengua española⁷ (Echeverría, 2011 : 224).

2.2. La comparaison positive

Moins fréquente que la comparaison négative, la comparaison positive, qui consiste à souligner les similitudes entre les deux langues, est néanmoins présente, exprimée au moyen de diverses tournures : « en francés, como en español [...] » (Echeverría, 2011 : 33), « [...] *es similar* en francés y en español » (Echeverría, 2011 : 43) etc.

Il est également fait état de correspondances entre formes françaises et espagnoles, comme dans la section consacrée à la négation où il est notamment question de la place de certains pronoms indéfinis :

*PERSONNE ocupa en la frase francesa el mismo lugar que el que ocupa NADIE en la española*⁸ (Echeverría, 2011 : 57).

*AUCUN-E ocupa en la frase francesa el mismo lugar que ocupa NINGÚN o NINGUNO-A en la frase española*⁹ (Echeverría, 2011 : 59).

La fréquence moindre de la comparaison positive tient au fait que cette grammaire s'est fixée pour objectif de prévenir les erreurs, lesquelles sont principalement dues à la différence des systèmes linguistiques en présence.

2.3. Le sens du contraste

L'originalité du *Manual de gramática francesa* réside sans aucun doute dans le sens du contraste qui y est mis en œuvre. Dans cette grammaire, qui est pourtant une grammaire du français, la description « inverse » (Pino Serrano, Valcárcel Riveiro, 2016 : 28), c'est-à-dire de l'espagnol vers le français, occupe une place presque aussi importante que la description « directe » (Pino Serrano, Valcárcel Riveiro, *ibid.*), c'est-à-dire du français vers l'espagnol.

Nous n'avons guère relevé que quelques cas où l'auteur prend son point de départ au français pour la comparaison des deux langues. Pour l'emploi du pronom personnel sujet, par exemple, c'est d'abord la règle française qui est énoncée, puis la règle espagnole :

En francés, el pronombre personal sujeto es obligatorio. Si se omitiera, no podría garantizarse la comprensión de la frase dado el elevado número de formas verbales homófonas existentes.

Compárese: Parl(e), parl(es), parl(e), parl(ent) = Hablo, hablas, habla, hablan
*En español se obvia el sujeto ya que las diferentes desinencias verbales permiten la comprensión*¹⁰. (Echeverría, 2011 : 196).

Pour les structures emphatiques mettant en relief un pronom personnel, c'est également la règle française qui est énoncée en premier lieu :

Francés : C'EST + pronombres personales tónicos + qui.

Español : Presente de Indicativo del verbo SER: Inversión del binomio sujeto/ verbo [...]¹¹. (Echeverría, 2011 : 212)

C'est aussi, parfois, la description directe qui prévaut lorsqu'une forme française n'a pas d'équivalent en espagnol, comme c'est le cas des pronoms « en » et « y » :

*Los pronombres EN e Y carecen de paralelismo en español. De ahí la dificultad en cuanto a su utilización para un hispanohablante*¹². (Echeverría, 2011 : 205).

Dans le *Manual de gramática francesa*, le départ est beaucoup plus souvent pris, néanmoins, à l'espagnol. La rubrique évoquée plus haut, « Ejemplario de usos francés-español/español-francés », examine ainsi l'emploi d'une forme et de son équivalent espagnol dans des énoncés figés. Dans l'une des sous-sections du chapitre 1, l'auteur donne par exemple une série d'énoncés figés contenant l'adverbe « rien » avec, en regard, la traduction espagnole équivalente :

- *Ça ne me dit rien* *No me dice nada/No me apetece/No me suena*
- *Ça ne sert à rien* *Esto/eso no sirve para nada*
- *De rien (RF) = Je vous en prie (RS)* *De nada*
- *En moins de rien* *En menos que canta un gallo [...]* (Echeverría, 2011 : 55).

Mais à la page suivante, c'est l'ordre inverse qui est adopté :

- *Casi nada (No estudia casi nada)* *Presque pas (Il n'étudie presque pas)*
- *Como quien no dice (hace) nada* *Sans en avoir l'air*
- *Con intentarlo no se pierde nada* *On peut toujours essayer*
- *Ese hombre no es nada* *Cet homme est un zéro/une nullité [...]* (Echeverría, 2011: 56).

Le même type de phénomène intervient dans les rubriques « Ejemplario de usos de... » qui examinent le plus souvent des formes françaises, mais également, parfois, des formes espagnoles. Un exemple en a été trouvé dans le chapitre consacré aux pronoms relatifs ; une première section aborde les formes simples du pronom relatif français, à commencer par « qui » (première sous-section). Or la sous-section suivante, intitulée « Ejemplario de usos de QUIEN » (Echeverría, 2011 : 230) est consacrée au pronom relatif espagnol *quien*. Il vient en effet d'être expliqué que lorsque « qui » avait pour fonction sujet, il pouvait être traduit par *que* ou *quien*, et que lorsque « qui » avait pour fonction complément direct ou attribut, il équivalait à *a quien*. La sous-section suivante, « Ejemplarios de usos de

QUIEN » a donc pour fonction de prévenir d'éventuelles erreurs qui proviendraient d'un raisonnement légitime : croire qu'inversement, le pronom espagnol *quien*, partout où il apparaît, peut être traduit par « qui ». L'auteur prend son point de départ à la forme espagnole dans des énoncés présentant un certain degré de figement ; la multiplication des exemples a pour fonction de mettre en évidence la variété d'équivalents possibles en français :

*Ya encontraré **quien** me diga lo que quiero = je trouverai bien **quelqu'un** qui me dira ce que je veux*

*Hay **quien** dice... = Il y a **des gens** qui disent.../Il y en a **qui** disent...*

*No hay **quien** se ocupe de eso = Il n'y a **personne** pour s'occuper de ça [...]*
(Echeverría, 2011 : 230).

De la même manière, certaines sous-sections de chapitres sont consacrées à des formes espagnoles, sans que l'objectif visé soit exactement le même que celui qui vient d'être évoqué. Par exemple, le chapitre consacré aux pronoms personnels aborde successivement les pronoms personnels atones français, puis les pronoms personnels toniques, enfin les pronoms « en » et « y » ; or immédiatement après, intervient une sous-section intitulée « Locuciones verbales españolas con un pronombre personal » :

*Armársela con alguien / Armarla gorda = susciter une querelle à quelqu'un/
susciter un gros scandale*

Arreglárselas (para...) = S'arranger (pour...) / Se débrouiller (bien)

Cantárselas claras (las verdades) a alguien = Dire à quelqu'un ses quatre vérités [...]
(Echeverría, 2011 : 211).

L'objectif n'est pas ici de prévenir des erreurs mais bien d'attirer l'attention des apprenants sur des fonctionnements différents, ici sur la particularité que présente l'espagnol de construire des locutions figées avec le pronom personnel atone féminin pluriel *las*, là où le français utilise d'autres moyens.

Dans le cadre des comparaisons négatives, il n'est pas rare non plus que l'auteur prenne pour point de départ la forme espagnole. C'est le cas lorsqu'une forme espagnole a plusieurs équivalents en français, par exemple l'adverbe *sí*, examinée dans la section consacrée à l'affirmation : « *Sí* en español puede ser « OUI » o « SI » en francés ». Plutôt que de prendre son départ aux deux adverbes français, puis d'expliquer les configurations syntaxiques qui favorisent leur apparition, l'auteur part de la forme espagnole dont elle donne les deux équivalents français en fonction du contexte syntaxique.

Le même procédé (point de départ pris à l'espagnol) est employé pour les cas de simples divergences, par exemple de mode dans les subordonnées relatives déterminatives :

Oraciones de relativo de carácter determinativo

= *la acción es susceptible de realizarse en un tiempo ulterior*

Presente del subjuntivo = Futur

Imperfecto de subjuntivo = Conditionnel¹³ (Echeverría, 2011 : 310).

On pourrait ici critiquer l'emploi du signe « = », utilisé la première fois pour indiquer une définition, dans les deux autres cas pour indiquer une correspondance (de temps et modes) et non une équivalence. Reste que c'est le mode et le temps employés en espagnol qui sont évoqués en premier lieu, le français apparaissant de ce fait comme le comparé par rapport à la langue maternelle des apprenants, ici comparant. Dans les deux cas, l'ordre adopté (espagnol < français) ramène immédiatement les apprenants à du connu, ce qui permet sans doute de leur faire prendre conscience plus efficacement de la différence des systèmes linguistiques.

La description inverse est poussée à l'extrême et de façon particulièrement originale dans le *Manual de gramática francesa* puisque Echeverría va jusqu'à prendre son point de départ à des catégories propres à la langue espagnole, dont elle fait des chapitres à part entière de la grammaire. Il ne s'agit pas de l'introduction de simples dénominations propres à la langue espagnole renvoyant à des phénomènes présents dans les deux langues, mais bien de catégories ou de phénomènes propres à la grammaire espagnole, et n'ayant pas de correspondant dans la grammaire française. On en a rencontré trois exemples, au premier rang desquels les « *Incrementos átonos de interés* » (Echeverría, 2011 : 69), constructions pseudo-réfléchies, aussi appelées « datif d'intérêt » ou « datif superflu » (Gutiérrez Ordóñez, 1999 : 1910), dans lesquelles la présence du clitique *se*, facultative, est associée à un signifié aspectuel¹⁴ : « *Después de comer, me tomé un café* » (Echeverría, 2011 : 70), « *Me leí dos capítulos* » (Echeverría, *ibid.*). Dans l'une des sections du chapitre consacré aux articles, Echeverría aborde, selon une description contrastive inverse, la construction typique de la langue espagnole qui consiste à faire suivre un verbe pronominal d'un article pour indiquer un rapport de possession : « *Quítate la corbata* », « *A los 15 años, se ganaba ya la vida* » » (Echeverría, 2011 : 69). Il s'agit de prévenir des incorrections dues à un calque de l'espagnol : « *enlève-toi la cravate* » ou « *A 15 ans, elle se gagnait déjà la vie* ». La section suivante, intitulée « *Diferencia español-francés : incrementos átonos de interés* », constitue une sorte de synthèse de ce paragraphe ; la catégorie en question, inexistante en français, n'est pas ici importée (la dénomination ne sert pas à décrire une catégorie de la grammaire française) mais se trouve intégrée à l'ouvrage comme si elle appartenait à la grammaire française. L'auteur renvoie

d'ailleurs, pour qui souhaiterait approfondir le mécanisme de ces constructions, à un ouvrage du linguiste espagnol Alarcos Llorach et se contente de signaler qu'elles n'ont pas de correspondant littéral en français, pour enfin indiquer la les équivalent offerts par cette langue.

De la même façon, le *Manual de gramática francesa* consacre une section du chapitre sur l'article à « el artículo neutro lo » (Echeverría, 2011 : 75), catégorie n'ayant pas son équivalent dans la grammaire française puisqu'il n'existe de genre neutre, en français, que dans le rang des pronoms démonstratifs (« ce », « ça », « ceci », « cela »). L'auteur détaille les différents types de constructions mettant en jeu le pronom « lo » en espagnol (7 au total) et indique les constructions équivalentes en français, lesquelles mettent en jeu des catégories différentes. L'objectif, ici, aussi, est de prévenir le calque que seraient tentés de faire les apprenants hispanophones.

Le dernier exemple concerne les phénomènes de *leísmo*, *loísmo* et *laísmo*. Il ne s'agit pas à proprement parler de catégories mais de phénomènes de substitutions de pronoms propres à l'espagnol : respectivement l'emploi des pronoms *le/les* à la place de *lo/los* pour la fonction d'objet direct, l'emploi de *lo/los* à la place de *le/les* pour la fonction objet indirect, enfin l'emploi de *la/las* à la place de *le/les* pour la fonction objet indirect (réfèrent féminin). Ces phénomènes, totalement absents de la langue française, constituent le titre à part entière de l'un des sections du chapitre 6 consacré notamment aux pronoms personnels ; ce titre annonce d'emblée l'absence de correspondance entre les deux langues : « Leísmo, laísmo y loísmo : fenómenos inexistentes en francés » (Echeverría, 2011 : 197).

Conclusion

Bien que le *Manual de gramática francesa* ne le revendique pas explicitement dans son titre, elle exploite le contraste espagnol-français par de constants va-et-vient entre les deux langues, en prenant souvent comme angle d'approche l'espagnol, et non le français. L'usage récurrent de la description inverse ou de formulations qui tendent à mettre les deux langues sur un pied d'égalité (« Son varios los recursos de que disponen las lenguas francesa y española », Echeverría, 2011 : 211) fait parfois même perdre de vue qu'il s'agit d'une grammaire du français, ce qu'accentuent d'autres partis pris de l'ouvrage : l'abondance d'exemples traduits, du français vers l'espagnol, mais également de l'espagnol vers le français, le mélange de la terminologie de la grammaire française et celle de la grammaire espagnole. Pour ces différentes raisons, l'ouvrage d'Echeverría pourrait être qualifié de « grammaire espagnole du français pour hispanophones », à la différence d'autres grammaires de FLE du même type, publiées ultérieurement, comme la *Grammaire contrastive para hispanohablantes* de Di Giura et Suso López, beaucoup plus « française » (usage

rare de la description inverse, clair parti pris de la terminologie de la grammaire française). Cette divergence tient sans doute au fait que, publiée en Espagne par une maison d'édition espagnole, l'ouvrage d'Echeverría s'adresse principalement à des apprenants espagnols résidant en Espagne ou en Amérique Latine, là où celle de Di Giura et Suso López, publiée par une maison d'édition française, vise probablement des apprenants hispanophones inscrits dans le système scolaire ou universitaire français. Quoi qu'il en soit, l'on imagine que l'effet induit par le contraste tel qu'il est mis en œuvre dans le *Manual de gramática francesa* puisse être très rassurant pour l'apprenant hispanophone, sans cesse amené à confronter l'inconnu à du connu, mais également source de confusions ; resterait donc à explorer la façon dont cette grammaire est effectivement reçue et utilisée, tant par les enseignants que par les apprenants hispanophones, afin de confirmer ou non les conclusions avancées ici.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., Kalmbach, J.-M., Suso Lopez, J. 2014. « Les contextualisations de la description du français dans les grammaires étrangères ». *Langue française*, 1, 181, p. 3-17.
- Bruley, C., Fouillet, R., Sofia Stratilaki-Klein, S. et al. 2012. Grammaires du français et discours grammaticaux contextualisés. In : *Complexité, diversité et spécificité : Pratiques didactiques en contexte*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Cantera Ortiz de Urbina, J., De Vicente, E. 1974. *La Gramática francesa en cuadros esquemáticos*. Madrid : Epsa.
- Capelle, G., Frérot, J. L., Domínguez, A. et al. 1994. *Gramática básica de la lengua francesa*. Paris : Hachette.
- Conseil de l'Europe/Strasbourg. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Conseil de l'Europe : Division des langues vivantes.
- Dulin Bondue, N., Palafox, S. 2011. *L'essentiel FLE*. UNED.
- Echeverría Pereda, E. 2006. *Manual de gramática francesa*. Barcelona: Ariel Letras (édition utilisée, 2011).
- Fernández-Ballón, M., Monnerie-Goarin, A. 1987. *Gramática esencial de francés*. Paris : Larousse.
- Fouillet, R. 2014. « Les 'recettes contrastives' dans les grammaires du français pour italo-phones ». *Langue française*, n° 181, p. 19-36.
- Germain C., Seguin, H. 1995. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Québec : Centre Educatif et Culturel inc.
- Giura (di), M., Suso López, J. 2013. *Grammaire contrastive para hispanohablantes A1/A2*. Paris : Nathan-CLE international.
- Giura (di), M., Suso López, J. 2015. *Grammaire contrastive para hispanohablantes B1/B2*. Paris: Nathan-CLE international.
- Gutiérrez Ordóñez, S. 1999. Los dativos. In: *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe.
- Job, B. 2013. *La grammaire. Français : théorie et pratique*. Madrid : Santillana.
- Lado, R. 1957. *Linguistics accross culture : applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor : University of Michigan Press.
- Lépinette, B. 2000. *L'enseignement du français en Espagne au XVIII^e siècle dans ses grammaires. Contexte historique. Concepts linguistiques et pédagogie*. Münster : Nodus.

Molina Romero, M^a C., Suso López, J. (Coord.) 2016. *Pour une contextualisation de la grammaire du français en Espagne. Synergies Espagne*, n° 9. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne9/numero_complet.pdf [consulté le 15 juin 2021].

Suso López, J. 2012. La contrastivité entre langues dans quatre grammaires plurilingues du XVI^e siècle : Venegas, Meurier, Sotomayor, del Corro. In : *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*. Paris : Honoré Champion.

Notes

1. Groupe de recherche GRAMMAIRE et Contextualisation rattaché au DILTEC (EA 2288), laboratoire de Paris 3 - Sorbonne Nouvelle.
2. Programme de recherche du GRAC (mars 2013). Document interne disponible à l'adresse : <http://www.univ-paris3.fr/grac-grammaires-et-contextualisation--155234.kjsp>
3. Suso López (2012) lui consacre par exemple une analyse dans quatre grammaires plurilingues du XVI^e siècle.
4. Dès l'introduction, l'auteur présente son ouvrage comme « le résultat de plusieurs décennies de recherche linguistique et grammaticale et d'enseignement du français/langue étrangère auprès d'hispanophones de plusieurs niveaux » (« el resultado de varias décadas de investigación lingüística y gramatical y de docencia del francés/lengua extranjera a hispanohablantes en varios niveles », Echeverría Pereda, 2011 : 31).
5. « [...] creemos que el contraste entre la lengua objeto de estudio y la lengua materna facilita la adquisición de la primera ».
6. « Les articles partitifs, comme leur nom l'indique, s'utilisent pour délimiter la 'partie' d'une chose. Pour un hispanophone, leur difficulté d'emploi provient de l'inexistence de tels articles dans la langue espagnole ».
7. « Pour un hispanophone, a difficulté de l'emploi de CE comme sujet apparent d'un verbe tient à l'inexistence de ce phénomène linguistique dans la langue espagnole ».
8. « PERSONNE joue dans la phrase française le même rôle que NADIE dans la phrase espagnole ».
9. « AUCUN-E joue dans la phrase française le même rôle que NINGÚN o NINGUNO-A dans la phrase espagnole ».
10. En français, le pronom personnel sujet est obligatoire. Si on l'omettait, on ne pourrait garantir la compréhension de la phrase étant donné le grand nombre de formes verbales homophones existantes.
Comparez : *Parl(e), parl(es), parl(e), parl(ent)* : Hablo, hablas, habla, hablan.
En espagnol on omet le sujet étant donné que les différentes désinences verbales permettent la compréhension ».
11. « Français : C'EST + pronoms personnels toniques / QUI.
Espagnol : futur du verbe SER : inversion du binôme sujet/verbe ».
12. « Les pronoms EN et Y n'ont pas d'équivalent en espagnol. D'où des difficultés quant à leur emploi pour les hispanophones ».
13. « Propositions relatives déterminatives (l'action est susceptible de se réaliser à un moment ultérieur).
Présent du subjonctif = *Futur* ».
14. Ces valeurs aspectuelles peuvent être « [...] la gradualité de l'action, la consommation de la totalité du procès (valeur perfective), le caractère quantifié du complément direct etc. » (Gutiérrez Ordóñez, 1999 :1911) ([...] la gradualidad de la acción, la consumación de la totalidad del proceso (valor perfectivo), el carácter cuantificado del complemento directo etc. »).



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

L'acquisition de la compétence sociolinguistique à travers les illustrations : analyse critique d'une méthode de français pour l'hôtellerie et la restauration

Adamantia Zerva

Université de Séville, Espagne

adamantia@us.es

<https://orcid.org/0000-0003-2883-7091>

Reçu le 18-10-2021 / Évalué le 04-11-2021 / Accepté le 27-12-2021

Résumé

Un enjeu majeur dans la didactique des langues étrangères est l'enseignement de la compétence communicative. Le *Cadre européen* met en valeur l'adéquation sociolinguistique aux caractéristiques et aux besoins de l'apprenant qui doit jouer le rôle de médiateur. L'étude du traitement de la composante sociolinguistique à travers les illustrations dans une méthode de français de l'hôtellerie pour faux-débutants (A2) entre dans cette problématique. En tant que support ludique, la vignette est appréciée par les apprenants car c'est un bon déclencheur pour mettre en pratique les connaissances acquises avec des activités diversifiées. L'analyse de ce cadre pratique permet de vérifier comment l'enseignement des aspects sociolinguistiques, à travers les dessins, réussit à sensibiliser les apprenants hispanophones aux différences interculturelles. Par ailleurs, cela les prépare à affronter des situations professionnelles réelles.

Mots-clés : compétence sociolinguistique, interculturalité, médiation, français du tourisme

La adquisición de la competencia sociolingüística a través de las ilustraciones: análisis crítico de un método de francés para la hostelería y la restauración

Resumen

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta la didáctica de lenguas extranjeras es la enseñanza de la competencia comunicativa. El *Marco europeo* destaca la importancia de la adecuación sociolingüística a las características y necesidades del alumno que debe desempeñar el papel de mediador. El presente estudio aborda la problemática del tratamiento del componente sociolingüístico a través de las ilustraciones en un método de francés turístico destinado a principiantes (A2). Dado que se trata de un recurso lúdico, los alumnos aprecian la viñeta porque es un buen desencadenante para poner en práctica los conocimientos adquiridos con actividades diversificadas. El análisis de este marco práctico permite verificar cómo la enseñanza de los aspectos sociolingüísticos a través de las ilustraciones logra sensibilizar a los estudiantes hispanohablantes sobre las diferencias interculturales y, además, los prepara para hacer frente a situaciones profesionales reales en el contexto del turismo.

Palabras clave: competencia sociolingüística, interculturalidad, mediación, francés turístico

The acquisition of sociolinguistic competence through illustrations: a critical analysis of a method of French for Tourism and Hospitality

Abstract

A major issue in the foreign languages learning is the teaching of communication skills. The CEFR highlights that the sociolinguistic adequacy should be adapted to the learner's characteristics and needs as he is the one who must play the role of mediator. This study tackles the problem of the treatment of the sociolinguistic component through the comic strip in a textbook of French for tourism for beginners (A2). As a playful teaching resource, the comic strip is appreciated by the learners because it is a good trigger to put into practice the knowledge acquired by means of diversified activities. The analysis of this practical framework allows to verify how the teaching of sociolinguistic aspects through illustrations succeeds in raising Spanish-speaking learners' awareness of intercultural differences and, moreover, it prepares them to face real professional situations in the field of tourism.

Keywords: sociolinguistic competence, interculturality, mediation, French for Tourism and Hospitality

Introduction

L'enseignement d'une langue étrangère a pour objet l'acquisition de la compétence langagière nécessaire pour bien communiquer dans un contexte réel. Dans les cas où les locuteurs ne partagent pas la même culture, la connaissance des caractéristiques fondamentales de la culture étrangère est appréciée. Face à cette réalité qui fait de la communication interculturelle une nécessité, l'apprentissage d'une ou de plusieurs langues étrangères et de leur culture a été intégré en permanence aux programmes d'enseignement réglementé de la plupart des pays développés.

Magala (2005 : 28-38) réfléchit sur le processus d'apprentissage des langues et constate que la langue consiste en un code. Le concept de « code » n'est pas très défini ou précis, de la même manière qu'un langage ou tout autre code qui détermine le comportement social. Les individus adaptent leur comportement aux codes établis imposés par l'ensemble. Jusqu'au moment de déchiffrer ces codes sociaux, une personne ne peut pas interagir avec succès. L'auteur souligne que le processus d'apprentissage d'une langue est un exemple de rupture d'un code, d'une culture différente, et a ses difficultés (Magala, 2005 : 29). Nous pourrions soutenir que dans la conversation, les échanges langagiers se caractérisent par une négociation continue du sens. Dans les cas où les interlocuteurs ne partagent pas la même langue maternelle ou culture, cette négociation est régie par différents principes et il est nécessaire d'avoir des connaissances de la langue et de la culture de l'autre afin d'arriver à un accord. De même, Miller et Steinberg (1975 :

18) soulignent que, lorsque les gens communiquent, ils font des prédictions sur l'effet ou la réaction de leur acte de communication. Il existe un large spectre de réponses possibles de la part de la personne qui reçoit le message et l'expéditeur peut appliquer diverses stratégies. Selon les mêmes auteurs, les personnes qui ont la même culture ont tendance à se comporter de la même manière en raison de normes et principes socioculturels partagés, et cette régularité permet de faire des prédictions sur les attitudes possibles.

D'ailleurs, nous pourrions affirmer que la culture joue un rôle de modérateur des relations interpersonnelles, car elle exerce une influence décisive sur notre façon d'agir et, de plus, sur les attentes vis-à-vis des autres. Kroeber et Cluckhoholm (1952 : 307-308) corroborent cette affirmation et concluent que l'individu est rarement émotionnellement neutre par rapport aux aspects culturels qui le touchent directement, car les modèles de culture sont ressentis, respectés émotionnellement ou rejetés.

Au moment où un apprenant d'une langue étrangère a réussi à reconnaître le contexte situationnel et à adapter son comportement et son discours aux modèles socioculturels établis, nous pouvons considérer qu'il a déchiffré le code d'une culture et qu'il possède la compétence sociolinguistique nécessaire pour s'en sortir de façon adéquate. Cette étude vise à aborder l'apport des illustrations, en tant que ressource pédagogique, au développement de la compétence sociolinguistique dans une méthode de français de l'hôtellerie et de la restauration pour faux débutants (A2). En premier lieu, nous ferons référence au rôle prépondérant que joue la culture dans le processus de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère. En second lieu, nous présenterons la méthodologie mise en œuvre dans un cas pratique appartenant au contexte du tourisme et, finalement, nous mettrons en valeur les aspects les plus notables de l'emploi des illustrations pour l'enseignement du français de l'hôtellerie et de la restauration.

Aspects théoriques : regards croisés sur la langue et la culture

La langue est régie par des normes grammaticales et socioculturelles fixées par ses locuteurs. L'approche communicative dans l'enseignement des langues étrangères vise à préparer les apprenants à communiquer dans un contexte réel. Nous partons d'un principe général : le langage se manifeste de manière variable puisque la variabilité est inhérente au comportement humain. Ce principe suppose que les locuteurs aient recours à des éléments linguistiques variés pour communiquer des messages similaires.

Avec les changements de mode de vie, la communication interpersonnelle s'est implantée dans un monde de plus en plus diversifié et pluriculturel. Les progrès technologiques permettent le contact entre différents groupes de personnes et, par conséquent, les échanges culturels sont très fréquents. Compte tenu de ce cadre social, l'enseignement d'une langue étrangère se caractérise par une corrélation entre l'apprentissage qui se déroule dans un cours de langue et ce qui est appris lorsqu'un individu est en contact avec la réalité sociolinguistique d'une communauté langagière.

Dès le début du XX^e siècle, les chercheurs en langues ont commencé à prendre conscience de la fonction de la langue en contexte, ce que l'on appelle aujourd'hui la sociolinguistique. À travers les trois dimensions du langage -forme, fonction et sens - les gens parviennent à communiquer entre eux. Mais la linguistique est allée plus loin et a précisé que le sens varie selon le contexte. Il s'agit de la « dimension pragmatique » du langage (Kerbrat-Orecchioni, 1996 : 32). Les mots synonymes n'ont donc pas toujours la même signification. La pragmatique est, par ailleurs, étroitement liée à la signification que les mots acquièrent dans le contexte de communication dans lequel une interaction se produit. Par conséquent, le sens pragmatique des énoncés démontre que le langage est caractérisé par un haut degré de relativité. Il est rare que l'on puisse parler d'une imperméabilité absolue car le langage est créé par l'homme : c'est une commodité sociale et, donc, il dépend des interprétations des membres de chaque communauté.

En ce qui concerne l'enseignement du français sur objectifs spécifiques, le dessin avec des bulles est un outil très employé. L'analyse des illustrations apporte une perspective différente de la lecture. À travers les images et les messages écrits dans les bulles, l'objectif est d'arriver au second niveau de lecture, qui demande la compréhension du message implicite (Rodriguez, 1988 : 97).

Bien qu'il y ait des stratégies à suivre par rapport à l'analyse stylistique des textes illustrés, la langue employée ne peut pas être classée dans une des catégories des genres de langue écrite. Pourtant, les étudiants doivent créer des cadres pour situer la communication et déchiffrer le message implicite en fonction du contexte spécifique.

D'un point de vue contextuel, Givón et Dickinson (1997 : 93) soulignent que la communication humaine est basée sur les hypothèses partagées par les locuteurs d'une langue et se divise en trois types :

- a. Une vision du monde commune, qui se manifeste principalement par des concepts lexicaux ;
- b. Un modèle de langage commun ;
- c. Un modèle commun de principes discursifs.

Nous pensons qu'une approche interculturelle doit commencer par une réflexion sur l'identité propre. Nous ne pouvons vraiment expliquer et comprendre l'étranger que dans la mesure où nous parvenons à analyser et à prendre conscience de nos habitudes culturelles. Cependant, nous ne devons pas oublier que notre identité suivra toujours un processus continu de redéfinition et d'évolution. Les éléments issus d'autres cultures et l'influence qu'ils exercent sont des facteurs décisifs de ce changement. L'histoire nous a montré que les civilisations qui vivaient isolément n'ont pas pu survivre au-delà d'un temps limité. En revanche, les cultures qui ont été en contact et qui se sont adaptées aux changements d'époque ont eu une trajectoire plus durable.

La pragmatique contrastive ou interculturelle est une sous-discipline très récente. Cela ne signifie pas que des considérations contrastées sur les phénomènes de nature pragmatique n'aient pas toujours été présentes chez l'homme mais que les scientifiques ne s'y intéressent que depuis peu. Comme nous le savons déjà, la langue et la culture sont interdépendantes, ce qui se manifeste à différents niveaux. D'une part, la langue est un reflet de la culture, tandis que, d'autre part, la langue fait partie de la culture. Selon Byram et Risager (1999 : 23) « l'enseignement des langues comprend trois domaines étroitement liés : l'utilisation de la langue, la conscience de la nature de la langue et la compréhension de la culture étrangère et propre. Chaque aspect fait partie intégrante de la formation de l'étudiant en langue ». Ainsi le lien entre langue et culture est clairement révélé dans la compétence sociolinguistique qui « porte sur la connaissance et les habiletés exigées pour faire fonctionner la langue dans sa dimension sociétale » (CECR, 2018 : 143).

Sur ce point, il conviendrait de définir le terme « culture » en mettant en évidence la complexité qui caractérise ses diverses composantes, car la culture d'une personne est formée par tout ce qui l'entoure. De cette façon, les mots acquièrent leur sens dans le contexte et non dans les définitions offertes par les dictionnaires, comme cela se produit avec les gestes. La culture leur donne leur sens, car elle est créatrice de concepts (créatrice de sens). C'est pourquoi Wallerstein (2000 : 28) évoque qu'il est nécessaire de connaître les cultures de la même manière que nous apprenons leurs langues, c'est-à-dire en apprenant à participer aux interactions de la vie quotidienne. Galisson (1991 : 117) effectue une distinction entre la culture « cultivée » (les savoirs encyclopédiques) et la culture « partagée » (le savoir-vivre transmis par un groupe social qui partage la même langue) et défend l'idée que les

apprenants d'une langue doivent acquérir ces deux cultures en classe. En outre, les éléments qui constituent cette connaissance sont en constante évolution, car, comme l'affirme Clairis (1996 : 75), il n'y a pas de système dans le domaine des sciences humaines qui reste statique en diachronie. Le changement des aspects culturels modifie les façons de communiquer et vice-versa. C'est pourquoi il est nécessaire d'étudier et aussi d'enseigner les langues étrangères en synchronie dynamique (Martinet, 1989). Pour y parvenir, il est indispensable de favoriser la rencontre avec d'autres cultures en tenant compte du fait que chaque apprenant réagit d'une façon différente à l'altérité et que l'acquisition de la compétence sociolinguistique demande un effort et une évolution de l'attitude. Mais, à la fin du processus, l'apprenant parvient à disposer de la compétence interculturelle nécessaire.

Kramersch (1998 : 91-93) fait référence à certains paramètres qui contribuent au développement de la compétence interculturelle. Il s'agit d'une compétence au service de l'individu pour adapter sa conscience à chaque situation de communication en fonction de la société et du contexte dans lequel il se trouve. Pour développer ce rôle, il est nécessaire d'agir en tant que médiateur entre la langue-culture propre et la langue-culture cible. Il soutient que lorsqu'une langue étrangère est apprise, une nouvelle vision du monde l'est également et cette connaissance enrichit la personne. De cette manière, le développement simultané du multilinguisme et de l'interculturalité devient un processus naturel favorisé par l'activité d'enseignement. Ainsi, l'apprenant est capable de développer ses compétences linguistiques et sociolinguistiques en atteignant une conscience interculturelle qui lui permettra de se comporter de manière appropriée en dehors de la classe dans différents environnements culturels. Si l'intention est de développer une conscience interculturelle qui aide l'apprenant à aborder la culture cible sans préjugés, le simple contact avec les référents culturels de la langue étrangère ne suffit pas; ceux-ci doivent être présentés de manière à favoriser la réflexion interculturelle.

Cette dimension sociale du langage rend les messages transmis plus complexes, avec de multiples interprétations selon le sens implicite et explicite d'une déclaration. Par conséquent, il est jugé nécessaire d'étudier le langage en tant qu'interaction, en analysant les éléments qui le composent dans son ensemble sans discerner les aspects syntaxiques et discursifs, en partant du principe qu'ils sont étroitement liés. Dans la didactique des langues, l'attention portée aux aspects liés à la langue utilisée a servi de base à des propositions d'approches communicatives. Mills (1973 : 339-340) corrobore cette idée en soulignant que le langage exprime des concepts qui sont créés et acceptés par une communauté. La réflexion individuelle

est basée sur la logique conventionnelle établie par les membres d'une société. Lorsqu'un locuteur s'exprime en utilisant sa langue maternelle, des mécanismes sont activés qui diffèrent de ceux qui s'activent lorsqu'il utilise une langue étrangère. Pour cette raison, les stratégies utilisées par les locuteurs natifs français ont tendance à être différentes de celles des locuteurs d'origine espagnole. Varonis et Gass (1985) ont étudié les stratégies qui sont mises en œuvre pour négocier le sens dans trois types de conversations : entre locuteurs natifs (LN/LN), entre natifs et non-natifs (LN/LNN) et entre non-natifs (LNN/LNN). Ils sont arrivés à la conclusion (Varonis, Gas, 1985 : 71) selon laquelle les échanges conversationnels entre locuteurs non natifs offrent de plus grandes possibilités que les autres du point de vue de la négociation du sens.

À cet égard, il est important de noter qu'il ne suffit pas de connaître simplement le sens des mots. Il faut être conscient du fait que celui-ci est sujet à des variations en fonction de plusieurs facteurs. L'apprenant d'une langue étrangère doit comprendre principalement que sa manière de voir le monde n'est pas la seule. Par conséquent, les différences linguistiques reflètent l'existence de différences culturelles qui influencent les relations interpersonnelles. C'est dans ce fait que réside l'importance de l'enseignement de la culture et de la pragmatique en cours de français en tant que langue étrangère. Comme indiqué précédemment, une erreur linguistique peut être tolérée et peut ou non gêner la communication. Cependant, une mauvaise utilisation de la langue qui cause un malentendu culturel est une question plus complexe. Par conséquent, lorsqu'une personne s'exprime dans une langue autre que sa langue maternelle, il est nécessaire de s'adapter aux formes de la culture respectives.

L'exploitation des illustrations dans l'enseignement du FOS : un cas pratique

Notre propos est d'effectuer une analyse critique de la méthode de FOS intitulé « Hôtellerie-restauration.com » (Corbeau et al., 2013) afin de découvrir la manière dont les illustrations sont introduites dans le processus d'enseignement. Il s'agit d'une méthode de français de l'hôtellerie et de la restauration pour faux-débutants qui a pour objectif d'amener les apprenants à communiquer en français dans des situations courantes dans le contexte du tourisme. Elle comprend six unités thématiques basées sur l'organisation demandée pour gérer un hôtel-restaurant (durée prévue : 120 heures).

Le contenu de chaque unité didactique invite les étudiants à repérer les aspects linguistiques et sociolinguistiques liés à la gestion d'un hôtel-restaurant à travers des documents écrits et oraux. Au niveau conceptuel, ce qui est enseigné est la

réservation d'une chambre/une table, l'accueil d'un client et la prise de congé ainsi que toutes les compétences linguistiques liées à ces actions communicatives. Au niveau des aptitudes, il s'agit d'acquérir des compétences grammaticales, lexicales et stylistiques liées au travail dans un hôtel-restaurant. Au niveau comportemental, une attitude de respect est enseignée afin de mettre l'accent sur les différences socioculturelles et de transmettre la compétence sociolinguistique et interculturelle qui permet à l'élève d'interagir en utilisant la langue française.

À la fin de chaque unité, six illustrations représentent un *scénario professionnel* : Nicolas est un jeune étudiant en école hôtelière qui fait son stage à l'hôtel. L'histoire illustrée comprend six vignettes qui décrivent un contexte situationnel à la fois : la réservation, l'accueil, le service au restaurant et le départ. L'activité proposée aux apprenants consiste à corriger les erreurs du stagiaire. À côté des illustrations, sous le titre « Mode d'emploi », des consignes sont fournies pour mieux souligner les savoir-faire et les savoir-être exigés dans chaque situation communicative. Le modèle d'analyse stylistique que nous allons appliquer est plutôt qualitatif :

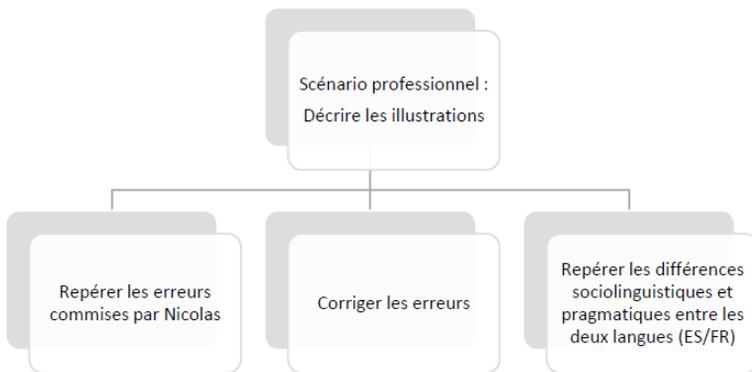


Figure 1. Modèle méthodologique

À titre d'exemple, nous présentons ci-dessous les illustrations qui apparaissent à la fin de la deuxième unité « Réservation » (Corbeau et al., 2013 : 30) :

Vignette n°1 : Dring (téléphone qui sonne plusieurs fois)

Vignette n°2 : Allô (le réceptionniste répond finalement)

Vignette n°3 : Bien, c'est pour qui ? Monsieur Castet ? D'accord, au revoir.

Vignette n°4 : Mais, Nicolas, cette fiche est incomplète !!!

Vignette n°5 : Bon, vous arriverez le 24, non le 25...Pour 3 nuits en chambre simple, ah non en chambre double...

Vignette n°6 : Une chambre pour ce soir ? Ce n'est pas possible, c'est complet. Au revoir.

Mode d'emploi :

- décrocher le téléphone avant la troisième sonnerie.
- Être disponible et accueillant.
- Énoncer un message d'accueil en souriant. Se présenter.
- Poser des questions pour mieux servir le client.
- Remplir complètement la fiche de réservation.
- Récapituler clairement la réservation du client avant de raccrocher.
- Trouver une solution de remplacement si l'on ne peut pas satisfaire le client.

Figure 2. *Scénario professionnel* (Corbeau et al., 2013 : 30)

Nous pouvons constater que le « Mode d'emploi » qui accompagne les illustrations aide les apprenants à corriger les erreurs commises par Nicolas en mettant l'accent sur sa compétence sociolinguistique et pragmatique. Au-delà des aspects linguistiques, une langue est un moyen de communication, et les hispanophones apprenant le français dans le contexte du tourisme doivent disposer d'une bonne compétence sociolinguistique.

Les dessins font le point d'une façon claire et agréable en invitant les apprenants à repérer les aspects sociolinguistiques suivants dans un contexte communicatif :

1. Employer les formules d'appel et de salutations adéquates ;
2. Poser des questions pour bien remplir la fiche de réservation ;
3. Récapituler la réservation ;
4. Prendre congé.

Comme l'indique Kerbrat-Orecchioni (1996 : 90), les règles régissant les interactions et les formes de politesse présentent des différences importantes entre les cultures. D'ailleurs, les étudiants espagnols doivent adapter la langue mais aussi les formes aux exigences du contexte. En premier lieu, les étudiants décrivent et commentent oralement les illustrations. Puis, ils identifient les erreurs de Nicolas et, en faisant une comparaison entre les cultures espagnole et française, ils proposent un comportement professionnel approprié. À la maison, ils préparent une correction détaillée des aspects sociolinguistiques des dessins par écrit pour la rendre au professeur.

D'après le CECR (2018 : 162), *l'adéquation sociolinguistique comporte une échelle dont les notions clés sont les suivantes :*

- la façon d'exprimer les registres et de passer de l'un à l'autre ;
- la capacité à exprimer des salutations, à se présenter et à prendre congé ;
- la capacité à signer de façon adéquate selon le statut social des référents et/ou des interlocuteurs ;

- l'adaptation de l'espace gestuel au contexte et au(x) destinataire(s) ; la prise en compte des conditions locales ;
- le respect des normes socioculturelles, des tabous et la présentation personnelle adéquate ;
- l'établissement et le maintien du contact avec les yeux ;
- les moyens de capter l'attention ; les moyens de donner un retour d'informations ;
- la connaissance des repères de la culture des sourds, des gens, des faits et des principaux problèmes de la communauté ;
- la capacité à reconnaître et évaluer un contexte social, une origine régionale, les liens locaux dans la façon d'utiliser des signes des interlocuteurs ;
- la capacité à être attentif à tout ce qui concerne la communication avec des sourds (par ex les abréviations, les aides techniques, la conduite).

Les aspects que les apprenants doivent repérer tournent généralement autour des compétences de savoir-faire et de savoir-être. Dans le contexte du tourisme, l'adaptation sociolinguistique et le savoir-être sont plus importants que dans tout autre domaine de la vie sociale. Les employés d'un hôtel doivent avoir une bonne maîtrise de la langue française, mais ils doivent également savoir se comporter de manière appropriée, selon les règles de politesse les plus strictes.

Le premier dessin ne présente qu'une image : un téléphone qui sonne pendant que Nicolas est occupé sur son portable. L'accent est mis sur l'attitude du stagiaire qui ne répond pas au téléphone immédiatement. Cela correspond à la première consigne de l'exercice qui indique qu'il est important de décrocher le téléphone rapidement. Cette vignette d'un téléphone qui sonne est un très bon moyen d'activer la compétence d'attitude des apprenants de manière implicite. Une image est suffisante pour qu'ils observent l'attitude peu professionnelle de Nicolas.

Dans la deuxième vignette, Nicolas emploie la formule « Allô » et c'est aux apprenants d'apprécier si ce mot est approprié dans le contexte. À cet égard, la vignette est un déclencheur pour qu'ils réfléchissent en mettant en pratique leur compétence critique. Le support visuel de l'image de Nicolas ainsi que les messages écrits invitent à la réflexion sous un sens critique. Compte tenu de la situation de communication, Nicolas devrait accueillir poliment le client en donnant le nom de l'hôtel, son prénom, son nom et en disant « bonjour ». Cette connaissance du savoir-faire et de la compétence sociolinguistique devrait être acquise étant donné qu'elle apparaît dans tous les dialogues du livre. Cependant, le simple fait que ce contenu ait été saisi ne garantit pas sa perception au niveau sémantique, syntaxique et pragmatique. L'acquisition de contenu peut être démontrée pourvu

que les apprenants soient capables de l'utiliser d'une façon adaptée. De plus, selon les consignes, Nicolas devrait être accueillant et souriant, affichant sa disponibilité. Les dessins avec les bulles illustrent très clairement l'attitude de Nicolas, en mettant en valeur son comportement corporel, ses gestes et ses expressions faciales. Les apprenants perçoivent la situation de communication et mettent en pratique leurs connaissances par rapport à la langue, la culture et les routines conversationnelles du contexte touristique.

Selon Vygotsky (1978), l'aspect le plus important de l'éducation est qu'elle garantit à l'apprenant les outils et les techniques qui lui permettent d'acquérir des connaissances. Selon les hypothèses constructivistes, l'apprentissage n'est pas considéré comme une activité individuelle, mais comme une activité sociale. La zone proximale de développement (ZPD) se définit comme une zone où l'élève est capable de réaliser une tâche à l'aide de ressources pour y construire sa propre manière d'apprendre à partir des connaissances déjà acquises. Il s'agit du développement d'une compétence métacognitive qui favorise significativement l'apprentissage. La collaboration entre apprenants est également très importante tout au long de ce processus.

Dans la troisième vignette, Nicolas pose une question très directe et peu polie au client qui souhaite réserver : « Bien, c'est pour qui? ». Nous observons que l'énoncé ne suit pas le scénario préétabli pour enregistrer une réservation. Il indique de poser les bonnes questions au client pour mieux le servir, par exemple : *quand/à quelle date souhaitez-vous réserver, combien de personnes êtes-vous?, la réservation est à quel nom?, etc.* Ensuite, le réceptionniste doit récapituler la réservation pour vérifier que tout est correct et, finalement, il remercie et prend congé. Tout au long des chapitres précédents, ce contenu a été enseigné, mais c'est aux apprenants de le mettre en pratique dans cette situation. En revanche, certains peuvent considérer que l'attitude de Nicolas est adéquate et qu'il s'agit d'une manière d'agir acceptée. Cependant, l'auteur du livre ajoute la quatrième vignette où le directeur affirme que la fiche n'est pas bien remplie. Cette affirmation aide les apprenants à se rendre compte que Nicolas n'a pas posé les questions nécessaires et, par conséquent, que l'information de la réservation n'est pas complète.

La cinquième vignette correspond à la récapitulation de la réservation, mais au moment de vérifier la date et le type de chambre, il se trompe et ne respecte pas le principe de clarté. Les apprenants observent l'importance de bien récapituler en fournissant toute l'information notée pour que la réservation soit correcte. Finalement, dans la dernière vignette, Nicolas refuse une réservation. Sa manière d'agir n'est pas appropriée, car sa réponse n'applique pas la politesse qu'exige ce type d'interaction. De plus, selon le savoir-faire dans ce contexte d'hôtellerie, au

cas où il est impossible de satisfaire le client parce que l'hôtel est complet, le réceptionniste doit proposer une solution de remplacement dans un autre établissement.

Le *scénario professionnel* de ce chapitre vise à la révision de principales fonctions par rapport à l'acte de communication de réservation d'une chambre dans un hôtel, c'est-à-dire : accueillir le client, confirmer ou refuser la réservation et prendre congé. Les apprenants doivent employer les formules de politesse, poser les questions adéquates en respectant la structure de l'acte de communication et se montrer accueillants. À travers le développement de la compétence sociolinguistique, les étudiants vont acquérir les connaissances langagières en mettant en pratique leur sens critique pour arriver à un apprentissage significatif.

En ce qui concerne le registre et les règles de politesse employés par Nicolas, elles ne sont pas adaptées, mais cette inadéquation est si évidente qu'elle fait rire les apprenants. Cette approche humoristique permet de faire passer le message. C'est aux apprenants de le corriger en utilisant leur créativité. Dans notre mise en pratique, nous nous sommes rendu compte que le rôle du professeur est très important pour corriger, mais aussi pour expliquer les interférences dues à la langue maternelle. En ce qui concerne les formules de salutations, la plupart de nos apprenants ont utilisé la question « *Comment ça va?* » pour saluer le client au téléphone. Kerbrat-Orecchioni (2008 : 110-112) précise que ce type de question présuppose une relation entre les locuteurs parce qu'il s'agit d'une « salutation complémentaire ». La situation de communication exige une salutation très formelle dont la structure sera la suivante : nom de l'hôtel, prénom et nom du réceptionniste, bonjour. Il s'agit d'une salutation fixe dont le contenu fournit au client qui appelle toute l'information nécessaire par rapport au lieu, à la personne qui répond au téléphone et, finalement, la salutation d'ouverture qui peut être *bonjour* ou *bonsoir*. L'acquisition d'une compétence sociolinguistique d'un niveau A2 fournit à l'apprenant les connaissances pour employer les formules de politesse et les salutations selon le registre, la situation de communication et le destinataire.

Afin de compléter notre analyse, nous présentons ci-dessous les illustrations qui apparaissent à la fin de la quatrième unité intitulée « Services » (Corbeau et al., 2013 : 62) :

Vignette n°1 :

Client : Où se trouve le coffre-fort dans ma chambre ?

Nicolas : Sous le matelas de votre lit.

Vignette n°2 : Chambre 15. Un petit-déjeuner. Quoi ? Vous voulez une omelette de jambon à 8h du matin ? Hi, hi, hi.

Vignette n°3 : Pour aller à la tour Eiffel...Tenez, voici un plan de Paris.

Vignette n°4 : Ah désolé, nous n'avons pas trouvé de chaussures dans votre chambre après votre départ.

Vignette n°5 : Une choucroute garnie ? Attention. C'est un plat très riche, très copieux et difficile à digérer.

Vignette n°6 :

Client : Je prendrai un melon en entrée.

Nicolas : Y'a plus.

Cliente : Alors, donnez-moi des escargots...

Nicolas : Y'a plus non plus.

Mode d'emploi :

L'objectif du personnel de l'hôtel est de satisfaire le client. Pour cela, voici quelques conseils. Il faut :

- Être attentif aux besoins du client et connaître les différences culturelles des clients ;
- Poser des questions aux clients pour préciser la demande ;
- Expliquer ou conseiller clairement et simplement ;
- Proposer des solutions de remplacement si besoin.

Figure 3. Scénario professionnel (Corbeau et al., 2013 : 62)

Dans cette unité, l'accent est mis sur les erreurs commises par le stagiaire en lien avec les services fournis. Dans la première vignette, le client demande où se trouve le coffre-fort. Nicolas l'ignore. Au lieu de se renseigner auprès d'un autre collègue, il dit au client que le coffre-fort se trouve sous le matelas. La posture corporelle de Nicolas montre qu'il ne connaît pas la réponse à la demande du client (il se gratte la tête), et son expression indique qu'il est conscient du fait que sa réponse n'est pas correcte. Face à ce comportement inapproprié, les apprenants doivent corriger le manque de professionnalisme. D'après le contenu abordé dans cette unité, les étudiants doivent savoir comment aider un client à prendre possession de sa chambre et lui indiquer les principaux services, par exemple l'emplacement du coffre-fort et son mode d'emploi.

Dans la deuxième vignette, Nicolas prend une commande de petit-déjeuner par téléphone. Il ne remplit pas le bon de commande du petit-déjeuner, où il est possible de détailler les demandes du client. De plus, il est peu attentif aux besoins du client et impoli car, lorsqu'il pose des questions pour préciser les demandes du client ; il emploie le pronom « quoi ». Ensuite, le dialogue se termine par des rires « Hi, hi, hi » de la part de Nicolas, une attitude très mal vue parce que le client peut penser qu'il se moque de lui. En ce qui concerne ce type d'interaction entre un employé de l'hôtel et le client qui passe une commande, les étudiants devraient connaître le rituel établi : premièrement, le réceptionniste doit s'adresser au client avec le titre de civilité et le nom et, ensuite, demander à quelle heure le client souhaite être servi ; deuxièmement, il est nécessaire de préciser le type de boisson (du café,

du thé, du jus d'orange) ; troisièmement, il est important de demander si le client souhaite autre chose en supplément et, finalement, s'il désire lire un journal et lequel. Tout au long de l'unité, ces connaissances sont fournies et, maintenant, les apprenants doivent les mettre en pratique.

Ensuite, la troisième vignette illustre Nicolas assis et lisant un livre à la réception. Une cliente demande des renseignements pour aller à la tour Eiffel. Au lieu de se lever pour la renseigner, le stagiaire lui donne un plan pour qu'elle se débrouille toute seule. Il est évident que le manque d'intérêt et de savoir-être cause une très mauvaise impression à la cliente. Nicolas continue à lire son livre et il ne la regarde pas lorsqu'il lui tend un plan de Paris. Ce comportement contraste fortement avec le principal objectif du personnel de l'hôtel, qui est de satisfaire le client. Cette unité comporte une rubrique dédiée à la manière d'indiquer le chemin au client : tout d'abord, il faut donner des indications précises et montrer l'itinéraire au client sur un plan en commençant par la localisation de l'hôtel ; ensuite, il est nécessaire de vérifier si le client a compris et, enfin, donner un plan au client en disant, par exemple, « je vous laisse un plan où j'ai noté l'itinéraire ». Nous pouvons constater qu'il s'agit d'expressions simples, mais il est important de maintenir l'ordre de cette interaction communicative dans le contexte précis. Il faut que les apprenants maîtrisent la grammaire et le lexique de ces expressions en français mais, en même temps, il est aussi nécessaire de suivre l'ordre établi et les savoir-faire de base exigés par la profession.

Sur la troisième illustration, Nicolas parle au téléphone avec un client et lui dit qu'il est désolé, mais qu'il n'a pas trouvé de chaussures dans sa chambre. Cependant, le dessin illustre Nicolas assis et portant des chaussures à talon féminines. Dans ce cas, il y a peu d'informations pragmatiques, mais l'image fait rire les apprenants parce qu'elle montre le comportement inadéquat de Nicolas : il ment et s'approprie des objets oubliés. D'après les informations fournies dans cette unité, les apprenants savent que les objets trouvés dans les chambres doivent être remis à la gouvernante par les femmes de chambre.

Ensuite, le cinquième dessin montre le restaurant où Nicolas prend la commande d'un client et lui dit qu'il doit faire attention parce que le plat commandé est très riche et difficile à digérer. D'abord, il faut souligner que Nicolas ne suit pas les consignes de cet acte communicatif : il ne doit pas faire ce type de commentaire car cela n'est pas sa fonction en tant que serveur. De plus, la construction de la phrase avec une question elliptique « une choucroute garnie ? » ne correspond pas au registre formel. Il aurait mieux valu formuler une phrase complète. Enfin, il finit son commentaire en disant « attention, ce plat... ». Ce type de construction ne convient pas à des interactions entre le serveur et le client.

Enfin, la sixième illustration se situe aussi dans le restaurant. Nicolas répond « Y en a plus » à la demande de la cliente. Ensuite, la cliente demande des escargots et Nicolas répond « Y en a plus non plus ». Dans ce cas, nous pouvons souligner le manque de professionnalisme de Nicolas. Tout d'abord, les étudiants doivent savoir qu'il faut proposer des solutions au cas où un plat n'est pas disponible. Cela fait partie de leurs connaissances de savoir-faire. De plus, la réponse de Nicolas ne correspond pas au registre formel. Il s'agit plutôt d'une expression très familière qui peut être considérée comme malpolie dans ce type d'interaction.

Les apprenants doivent créer des « cadres » afin de contextualiser l'information. Il n'est pas suffisant de traduire les phrases qu'ils utilisent dans leur langue maternelle. D'une part, ils doivent distinguer le registre des énoncés dans leur langue maternelle et, d'autre part, ils doivent adapter leur forme (lexique et syntaxique) ainsi que leur fonction (pragmatique) en français. Pour donner un exemple, nous allons nous intéresser aux formules d'appel. Pour délimiter leur utilisation, il est souvent affirmé que l'âge et la perception par l'émetteur de la distance entre lui et le récepteur marquent le choix entre les formes « tu » et « vous ». Mais le simple fait d'établir cette distinction implique certaines connaissances de la société espagnole et de la société française. Dans le cours de FLE, il est nécessaire de faire référence au comportement des hispanophones. Chaque communauté de locuteurs est régie par des règles de politesse qui, dans de nombreux cas, diffèrent d'un pays à l'autre. Par conséquent, les formules d'appel diffèrent dans leur emploi et leur forme aux niveaux diachronique (dans le temps), diatopique (dans l'espace), diaphasique (selon la situation de communication) et diastratique (selon les caractéristiques des utilisateurs). Dans les situations de communication qui ont lieu à l'hôtel, le registre est très formel. Benveniste (1971 : 64) affirmait que la « forme linguistique n'est donc pas seulement la condition de transmissibilité, mais surtout la condition de réalisation de la pensée ». Ce concept de langage est très proche de la linguistique pragmatique et tient compte à la fois du contexte et de l'attitude du locuteur. Les hispanophones ont tendance à réduire la distance sociale qui caractérise généralement le comportement avec des personnes inconnues et c'est la raison pour laquelle l'emploi de la forme du tutoiement « tu » prédomine. Cela corrobore l'hypothèse selon laquelle la société espagnole est moins hiérarchisée (Matte Bon, 1992 : 244). À l'inverse, dans la société française, les relations interpersonnelles se caractérisent par une plus grande distance sociale et psychologique, un fait qui explique l'emploi de la formule de politesse « vous » dans toutes les situations professionnelles du secteur du tourisme.

L'emploi didactique des illustrations dans l'enseignement des langues invite les apprenants à s'interroger sur leur propre langue et culture d'une façon implicite et à

construire une nouvelle réalité adaptée au contexte en appliquant leur compétence critique. Ils doivent servir de médiateurs entre les éléments visuels, langagiers ainsi que les stéréotypes pour arriver à l'objectif qui est de maîtriser la langue et de s'adapter à la situation de communication.

Conclusion

Actuellement, de nombreuses approches sont utilisées dans l'enseignement des langues en fonction des caractéristiques particulières des apprenants ainsi que du contexte éducatif. Sánchez (2009 : 11) souligne la faible variabilité des méthodes éducatives actuelles et déclare que « ce qui change, c'est plutôt leur formulation, adaptée à l'époque. Changer la façon d'apprendre et d'enseigner demande beaucoup d'efforts et de temps. Les gens ne changent pas aussi vite qu'on pourrait le penser ».

Cependant, il est indiscutable de penser que la prise de conscience a été accrue quant à l'importance d'influencer les fonctions de communication de la langue pendant les cours. Richards et Rodgers (1998 : 171) affirment qu'il vaut mieux considérer l'enseignement communicatif comme une approche que comme une méthode car il se réfère à un ensemble de principes reflétant une vision communicative de la langue et pouvant être utilisés pour soutenir une grande partie des procédures de travail en cours. Il ne faut pas oublier que l'objectif principal d'un programme d'enseignement des langues étrangères axé sur la communication devrait être de fournir aux étudiants les informations et les pratiques nécessaires pour répondre à leurs besoins de communication linguistique. À cet égard, les illustrations constituent un moyen d'enseignement très riche et direct pour mettre en pratique les compétences sociolinguistiques en contexte réel. Les textes dialogués, tels que nous les trouvons dans les dessins avec des bulles, constituent une ressource très utile pour que les apprenants aient un exemple de la langue parlée et soient motivés pour interagir dans des situations réelles. Étant donné le risque de présenter une langue trop codée, réduite à des phrases et des formules qui n'encouragent pas la créativité de l'apprenant, les illustrations fournissent un large éventail de formes courantes mises en situation qui permettent de les utiliser et de les adapter à chaque contexte de communication.

Bibliographie

- Benveniste, É. 1971. *Problemas de lingüística general. Traducción de Juan Almela*. México : Siglo Veintiuno.
- Byram, M., Risager, K. 1999. *Language Teachers, Politics and Cultures*. Clevedon : Multilingual Matters.

- Clairis, C. 1996. «El funcionamiento lingüístico». *Onomázein*, n° 1, p. 71-80.
- Conseil de l'Europe. 2018. *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Volume Complémentaire avec de Nouveaux Descripteurs. [En ligne] : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complémentaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5> [consulté le 9 février 2020].
- Corbeau, S. et al. 2013. *Hôtellerie-restauration.com*. Paris : Clé International (2^e édition).
- Díaz-Corrалеjo Conde, J. 2015. « Théorie et pratique de la compétence pragmatique : pour un meilleur apprentissage de la compétence communicative langagière ». *Synergies Espagne*, n° 8, p. 135-147. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne8/diaz_corrалеjo.pdf [consulté le 01 octobre 2021].
- Galisson, R. 1991. *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE International.
- Givón, T., Dickinson, C. 1997. Memory and conversation toward an experimental paradigm. In: *Conversation: Cognitive, Communicate and Social Perspectives*, Philadelphia: John Benjaming Publishing Company, p. 91-132.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 1996. *La conversation*. Paris: Seuil.
- Kerbrat-Orecchioni, C. 2008. *Les actes de langage dans le discours : théorie et fonctionnement*. Paris : Nathan.
- Kramsch, C. 1998. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Kroeber, A. L., Kluckhohn, C. 1952: *Culture: a Critical Review of Concepts and Definition*. New York: Vintage.
- Magala, S. 2005. *Cross-cultural Competence*. London: Routledge.
- Martinet, A. 1989. *Fonction et dynamique des langues*. Paris : A. Colin.
- Matte Bon, F. 1992. *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- Miller, G., Steinberg, M. 1975. *Between People*. Chicago: Science research Associates.
- Mills, C. W. 1973. *Poder, política, pueblo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. 1998. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas. Traducción española de José M. Castrillo y María Condor*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rodríguez Diéguez, J.L. 1988. *El comic y su utilización didáctica : los tebeos en la enseñanza*, Barcelona : Editorial Gustavo Gili.
- Sánchez Pérez, A. 2009. *La enseñanza de idiomas en los últimos años: métodos y enfoques*. Madrid : SGEL.
- Varonis, E. M., Gas, S. 1985. « Non-native/non-native conversations: a model for negotiation of meaning », *Applied Linguistics*, 6(1), p. 71-90.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wallerstein, I. 2000. *The Essential Wallerstein*. New York: New Press.

Note

1. *En la enseñanza de las lenguas hay tres áreas entrelazadas: el uso de la lengua, la conciencia de la naturaleza de la lengua y el entendimiento de la cultura extranjera y la propia. Cada una de ellas forma parte integral en la formación del estudiante de lenguas* (Byram, Risager, 1999: 23).



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Le rôle de la saillance et de la pertinence dans la compréhension de l'écrit dans la troisième langue

Teresa Maria Wlosowicz

Université des Sciences Économiques et des Humanités, Bielsko-Biala, Pologne
melomane.plurilingue@gmail.com

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

Reçu le 29-09-2021 / Évalué le 23-12-2021 / Accepté le 30-01-2022

Résumé

L'objectif fixé est d'analyser la compréhension de l'écrit dans la troisième langue (L3), en prenant en considération, d'une part, les effets de la saillance des mots, des morphèmes et des significations, et d'autre part, le rôle de la pertinence dans la recherche de l'interprétation correcte, notamment dans la correction des erreurs dues à la saillance des mots, des morphèmes et des significations non-cibles. Les résultats indiquent qu'il y a effectivement une interaction entre la saillance et la pertinence. Sur la base de ces résultats, six types de saillance qui jouent un rôle dans la compréhension de l'écrit dans la troisième langue sont proposés.

Mots-clés : saillance, compréhension de l'écrit en L3, Théorie de la Pertinence, lexique mental plurilingue

El papel de la prominencia y de la relevancia en la comprensión de lectura en la tercera lengua

Resumen

El estudio tiene por objetivo un análisis de la comprensión de lectura en la tercera lengua (L3), tomando en cuenta, por un lado, los efectos de la prominencia de palabras, de morfemas y de significados, y por otro lado, el papel de la relevancia en la busca de la interpretación correcta, particularmente en la corrección de errores debidos a la prominencia de palabras, de morfemas y de significados no intencionados. Los resultados indican que, de hecho, hay una interacción entre la prominencia y la relevancia. Basándose en estos resultados, se proponen seis tipos de prominencia que desempeñan un papel en la comprensión de lectura en la tercera lengua.

Palabras clave: prominencia, comprensión escrita en L3, Teoría de la Relevancia, léxico mental multilingüe

The role of salience and of relevance in third language reading comprehension

Abstract

The aim of the study is an analysis of third language (L3) reading comprehension, taking into consideration, on the one hand, the effects of the salience of words, morphemes and meanings, and on the other hand, the role of relevance in search of the correct interpretation, especially in the correction of errors caused by the salience of non-targeted words, morphemes and meanings. The results indicate that, indeed, there is an interplay between salience and relevance. On the basis of the results, six types of saliencies are proposed which play a role in reading comprehension in the third language.

Keywords: salience, L3 reading comprehension, Relevance Theory, multilingual mental lexicon

Introduction

La lecture en langue étrangère est un phénomène complexe, où s'opèrent des processus interlinguaux tels que le transfert et les interférences, et, en même temps, sujet aux principes communs à toute compréhension, tels que le rôle de la saillance (Giora, 2011, Landragin, 2003) et la recherche de la pertinence optimale (Sperber, Wilson, 1989). En général, comme le souligne Lutjeharms (1997 : 156), un lecteur en langue étrangère est, à de nombreux égards, un lecteur faible. Non seulement il manque de connaissances linguistiques, notamment en lexique et en grammaire, mais souvent il n'a pas encore automatisé certains mécanismes de compréhension, il doit donc faire un effort pour identifier les mots ou créer un contexte cohérent (Karpińska-Szaj, 2005).

Étant donné un plus grand nombre de sources de transfert - positif ainsi que négatif - et d'interférences, la compréhension de la troisième langue (L3) est plus complexe que celle de la deuxième langue (L2). Cependant, il ne faut pas oublier que chaque langue contient des éléments plus ou moins saillants qui peuvent faciliter ou bien empêcher sa compréhension. Le présent article a pour but une analyse du rôle de la saillance dans la compréhension des textes écrits dans la troisième langue des participants, en prenant en considération également la pertinence des interprétations influencées par la saillance des différents éléments linguistiques.

L'analyse est basée sur le matériel empirique collecté dans le cadre de la thèse de doctorat de la présente auteure (Włosowicz, 2011), qui portait sur les influences interlinguales dans la compréhension des textes en L3. Cependant, dans la présente étude, nous accordons une attention particulière aux interactions entre la saillance et la pertinence et à leur influence sur la compréhension des textes.

1. L'organisation du lexique mental plurilingue

1.1. La représentation des connaissances lexicales

Depuis quelques décennies, les linguistes se posent des questions sur la représentation des langues multiples dans le cerveau. Selon Paradis (1993 : 282-283), l'hypothèse du sous-système est compatible avec tous les modes de récupération ainsi qu'avec d'autres phénomènes, comme l'alternance codique et les emprunts. Elle stipule que chaque langue constitue un sous-système d'un système plus grand de compétence linguistique. Les liens entre les éléments de chaque langue particulière sont plus forts que ceux qui existent entre les éléments des langues différentes (Herwig, 2001: 118) et chaque langue est susceptible d'une inhibition sélective (Paradis, 1993: 282).

Cette hypothèse a été appliquée par Herwig (2001) à la construction de son modèle du lexique mental plurilingue. Selon Herwig (2001: 118), la différence entre les liens intra- et interlinguaux est liée à leur force et quantité plutôt qu'à leur type. Au début de l'apprentissage d'une langue étrangère, les éléments de celle-ci, notamment les unités lexicales, s'attachent à leurs équivalents dans la langue maternelle. La L2 est donc au début une extension de la L1. Avec le temps, les liens entre les éléments de L2 deviennent plus forts, alors que leurs liens aux éléments de L1 s'affaiblissent (Eccles, 1989, dans Herwig, 2001 : 118). Dans le cas des langues étrangères suivantes (L3, L4, etc.), les éléments de la langue cible peuvent s'attacher aux équivalents dans une autre langue étrangère plutôt qu'en L1 si les deux langues étrangères sont perçues comme typologiquement plus proches. Par exemple, un anglophone (L1) qui parle français (L2) et qui apprend l'italien (L3) peut développer des connexions plus fortes entre l'italien et le français qu'entre l'italien et l'anglais (Singleton, 2001).

Quant à la structure interne du lexique mental, les mots ne sont pas représentés comme des unités insécables, mais que leur représentation est distribuée sur plusieurs nodules qui forment un réseau (Herwig, 2001: 122). Alors, un nodule contient les propriétés sémantiques du mot, un autre contient ses propriétés phonologiques et encore d'autres contiennent ses propriétés morphologiques, syntaxiques, ses connotations, etc. Dans une langue étrangère, certains nodules peuvent ne pas contenir (suffisamment) d'informations. Par exemple, on peut connaître la forme d'un mot mais pas sa signification, ou bien sa forme orthographique et sa signification mais pas sa prononciation. De même, on peut connaître la signification de base d'un mot polysémique, mais pas sa signification contextuellement appropriée (Börner, Vogel, 1997: 8-9).

Certes, la connaissance d'une langue étrangère ne se limite pas aux connaissances lexicales. En effet, la grammaire est fortement lexicalisée et les propriétés morphosyntaxiques des mots sont représentées dans le lexique mental (Singleton, 2000). En outre, dans la lecture les connaissances lexicales jouent un rôle particulièrement important (Nation, Waring, 1997). Pour cette raison, nous allons nous concentrer surtout sur la saillance des différentes propriétés des mots plutôt que, par exemple, des structures grammaticales.

1.2. L'identification des mots et des morphèmes

L'identification des mots constitue la première étape significative de la compréhension (Perfetti, 1999). C'est après l'identification d'un nombre suffisant de mots qu'on peut commencer à construire un contexte. Or, étant donné l'interconnexion des langues dans les systèmes plurilingues, les mots ne sont pas forcément immédiatement identifiés comme appartenant à une langue particulière et, de même, l'identification des formes lexicales ne donne pas toujours accès aux significations appropriées.

En ce qui concerne l'accès lexical, il y a des preuves que cet accès est considérablement non sélectif, surtout dans le cas des mots qui partagent certaines propriétés avec des mots d'autres langues, comme les cognates et les homographes interlinguaux. Entre autres, Beauvillain et Grainger (1987) ont montré qu'au début du traitement des mots présentés visuellement, les bilingues ne pouvaient pas avoir accès sélectivement à un seul système lexical. Dans le cas des homographes interlinguaux (par exemple, *four* en anglais et en français) il y a une facilitation d'accès aux deux significations qui dépend surtout de la fréquence de chaque signification.

Un rôle important dans l'identification de la langue des mots est aussi joué par l'orthographe. Selon Grainger (1993: 21), chaque mot a un voisinage orthographique, c'est-à-dire, un certain nombre de mots qui partagent avec lui des lettres dans la même position (par exemple, le mot *word* a les voisins suivants : *work*, *worm*, *lord*, etc.). Grainger (1993 : 21) distingue trois catégories de mots basées sur leur voisinage : les patriotes possèdent le plus grand nombre de voisins dans la même langue, les mots neutres ont approximativement le même nombre de voisins dans chaque langue, alors que les traîtres ont davantage de voisins dans l'autre langue que dans la même langue. Par conséquent, dans les tâches de décision lexicale monolingues les traîtres sont les plus difficiles et les patriotes sont les plus faciles à reconnaître (Grainger, 1993 : 21). Effectivement, le voisinage d'un mot dans l'autre langue influe sur le temps de sa reconnaissance (Grainger et al., 1989 : 193), et ces effets ne peuvent pas être expliqués uniquement par le contexte (Grainger, 1993 :

21). En outre, non seulement la similarité orthographique, mais aussi la similarité phonologique mènent à l'activation des mots de deux ou plusieurs langues, en raison de l'activation des formes phonologiques dans la lecture (Grainger, 1993 : 22).

Sur la base du *Modèle de Compétition* (the Competition Model) de Bates et McWhinney (1989, dans Green, 1993), Green (1993 : 260) stipule que l'input active toutes les unités lexicales qui sont compatibles avec lui. À mesure que les informations s'accumulent, les mots non-cibles sont désactivés. Or, si la structure des mots compétiteurs en L1 se chevauche avec celle du mot cible en L2 (et, nous pouvons admettre, aussi de L3, de L4, etc.), la compréhension est retardée (Green, 1993 : 260).

Pourtant, pour qu'on puisse utiliser chaque langue en isolation, il y a un mécanisme de contrôle dont il existe deux conceptions principales : l'activation et l'inhibition, représentée par le *Modèle d'Activation Interactive Plurilingue* (Multilingual Interactive Activation, Dijkstra, 2003). Selon Dijkstra (2003), au début du traitement les deux ou plusieurs langues sont coactivées, puis les langues incompatibles avec l'input sont désactivées, et l'activation de chaque langue est contrôlée par un nodule de langue (language node) auquel sont attachés tous les mots de cette langue.

Or, comme l'indiquent les alternances codiques involontaires (Williams, Hammarberg, 1998), ce contrôle n'est pas parfait et des éléments d'une langue non-cible peuvent apparaître dans la production. Certes, dans la compréhension, les interactions de ce genre sont plus difficiles à observer, mais comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2011), il arrive effectivement que les sujets aient accès à la signification d'un mot d'une autre langue, ce qui est particulièrement visible dans le cas des faux amis.

Finalement, en ce qui concerne la représentation des propriétés morphologiques, les résultats de l'étude de Schriefers, Friederici et Graetz (1992) sont en faveur d'un modèle de réseau où chaque variante morphologique d'un radical est représentée par un nodule, mais le radical possède son nodule aussi. Or, bien que chaque variante morphologique soit liée à la racine par un lien bidirectionnel, toutes les variantes flexionnelles ne reçoivent pas la même quantité d'activation du nodule du radical (Schriefers et al., 1992: 388). En revanche, certaines preuves en faveur de la décomposition des mots composés ont été fournies par Zwitserlood (1995), qui a observé de l'amorçage sémantique des composants des substantifs non transparents en allemand. Par exemple, *Blaustrumpf* (bas-bleu) amorçait *rot* (rouge) et *Socke* (chaussette).

Nous pouvons donc conclure que la saillance de certains morphèmes, tels que les radicaux, et leur similarité aux morphèmes apparentés dans d'autres langues ont une influence considérablement sur l'organisation du lexique mental plurilingue et sur l'identification des mots. Or, cette identification n'est que le début de la construction des significations.

2. Les mécanismes de la compréhension

2.1. La compréhension des langues étrangères

Étant donné la représentation distribuée des unités lexicales, il faut admettre que l'identification d'une forme lexicale ne garantit pas l'accès à la signification cible. Selon Perfetti (1999: 170), la compréhension d'un message écrit comporte deux processus : l'identification des mots et l'assemblage des mots en messages. Or, l'identification des mots n'est pas purement visuelle, car elle est toujours accompagnée de l'activation des unités phonologiques (Lukatela, Turvey, 1998, dans Perfetti, 1999: 176).

Quant à la lecture des mots en contexte, il est question de la sélection des significations appropriées. Comme l'a montré Swinney (1979), les significations des mots polysémiques sont coactivées au début, puis les significations inappropriées sont désactivées. La compréhension d'un texte comporte la construction d'une représentation mentale de celui-ci, à laquelle contribuent des processus lexicaux, syntaxiques et inférentiels (Perfetti, 1999: 182). Afin de créer un modèle de situation cohérent, le lecteur doit faire des inférences qui dépassent les informations explicitement fournies (Perfetti, 1999: 188). Pourtant, les inférences élaborées qui dépassent l'attribution de la référence ne sont pas automatiquement tirées, mais elles exigent que les lecteurs fassent attention à la signification (Fincher-Kiefer, 1993, dans Perfetti, 1999: 189).

Or, bien que la compréhension d'une langue étrangère partage certains processus avec celle de la langue maternelle, il y a également des différences importantes. En général, l'apprenant ne connaît pas forcément tout le vocabulaire contenu dans le texte et, de plus, le mappage entre les formes lexicales et les significations n'est pas encore bien développé et il exige souvent l'activation des équivalents en L1 par les liens lexicaux (Talamas, Kroll, Dufour, 1999). Comme le soulignent de Bot, Paribakht et Wesche (1997: 312), les liens entre les lemmes, où sont représentées les propriétés sémantiques et syntaxiques, et les lexèmes, qui contiennent les propriétés formelles, ne sont pas parfaits : l'activation d'un lemme pour la production sur la base des spécifications conceptuelles ne mène pas toujours à la récupération du bon lexème et, comme l'indiquent les lapsus, un lexème ne doit pas être récupéré dans son entier.

Dans la compréhension, l'identification d'une forme lexicale active le lexème où cette forme est représentée ; le lexème active le lemme correspondant, puis le lemme active le concept auquel il est lié (de Bot et al., 1997: 315-316). Pourtant, dans le cas de l'ignorance d'un mot, l'apprenant ne peut pas activer le lemme approprié, mais il peut pour autant créer une structure de lemme vide et la remplir d'informations inférées du contexte, ou bien de la forme lexicale (de Bot et al., 1997).

Comme le montre Laufer (1997), certains mots inconnus peuvent sembler connus aux apprenants en raison de leur transparence trompeuse (*deceptive transparency*, Laufer, 1997: 25) ; par exemple, le mot *shortcomings* (défauts) peut être interprété comme « des visites courtes ». Les faux amis sont une autre source de problèmes (par exemple, *actually* et *actuellement*) ; ils mènent les apprenants à croire qu'ils en connaissent déjà les équivalents en L1. De même, les mots aux formes lexicales phonétiquement ou morphologiquement similaires (par exemple, *cute* et *acute*, et *industrial* et *industrious*) dites « synformes » (Laufer, 1997: 26) sont faciles à confondre. En effet, comme l'a montré Lutjeharms (1997), le manque de contraste (*Kontrastmangel*) constitue un facteur particulièrement important dans la perturbation de la compréhension. Les apprenants ont tendance à confondre les mots dont les formes lexicales se chevauchent considérablement et qui partagent notamment le début. En fait, les débuts des mots (et, à un certain degré, aussi les fins, Aitchison, 1994) sont particulièrement saillants, même s'il s'agit d'un préfixe, comme dans le cas des mots *Ergebnis* (résultat) et *Ereignis* (événement) en allemand (Lutjeharms, 1997: 156).

En outre, dans le cas des mots polysémiques, les apprenants peuvent choisir des significations contextuellement inappropriées, en admettant que la signification qu'ils connaissent est la seule signification du mot cible (Laufer, 1997: 26). L'interprétation erronée de certains mots peut déformer non seulement le contexte immédiat, mais, si l'on utilise ce contexte déformé dans l'interprétation de la suite du texte, on peut aussi déformer le contexte plus large (Laufer, 1997: 26). Pourtant, ce sont les modifications du contexte qui perturbent le plus la compréhension. Comme le stipule la *Théorie de la Pertinence* de Sperber et Wilson (1989), la compréhension s'opère par la génération d'inférences dans le contexte disponible.

2.2. La saillance et la pertinence dans la compréhension

Sans doute, la compréhension ne se limite-t-elle pas à l'identification des mots et de leurs significations sous-jacentes, mais un rôle important est joué par le

contexte. Selon la *Théorie de la Pertinence* (Sperber, Wilson, 1989), on a tendance à choisir l'interprétation la plus pertinente dans le contexte disponible, c'est-à-dire, celle qui exige un effort de traitement minimal et dont les effets contextuels (par exemple, l'apport de nouvelles informations) sont maximaux. Or, le contexte n'est pas fixe, mais en admettant que l'émetteur essaie de communiquer des informations pertinentes, on cherche généralement un contexte dans lequel les nouvelles informations puissent être pertinentes (Sperber, Wilson, 1989: 208). Autrement dit, on réajuste le contexte dans la recherche de la pertinence optimale (Sperber, Wilson, 1989: 246).

En outre, dans cette optique, le contexte ne se limite pas à un texte ou à un énoncé, mais il comporte toutes les informations accessibles au sujet, y compris ses connaissances générales. Pour cette raison, ce qui est pertinent pour un individu ne doit pas forcément l'être pour un autre (Sperber, Wilson, 1989: 218).

Cependant, tout en étant plausible et facile à traiter, l'interprétation pertinente pour un récepteur ne doit pas forcément être correcte. Selon Wilson (1994), les sujets arrêtent leur raisonnement quand une interprétation particulière satisfait à leur espoir de pertinence, même si ce n'est pas l'interprétation cible, ce qui est exploité notamment dans la publicité.

Un autre facteur qui influence la compréhension est la saillance. Giora (2003 : 15, notre traduction) définit une information saillante comme celle qui est « au premier plan des pensées¹ » et qui est donc hautement disponible. Selon Giora (2011 : 156), la saillance est une question de degré : une signification est saillante si elle est prototypique, conventionnelle, fréquente, etc. et donc bien connue du récepteur. Par contre, une signification moins saillante est codée mais moins fréquente, moins prototypique, etc., et une signification non saillante n'est pas codée (par exemple, elle est toute nouvelle). Giora (2011 : 156) remarque que les interprétations inappropriées basées sur la saillance peuvent être impliquées dans l'interprétation des énoncés et qu'elles ne doivent pas forcément être supprimées, à moins qu'elles interfèrent avec l'interprétation finale, contextuellement appropriée.

En langue étrangère, la situation est encore plus complexe. Selon Kecskes (2006 : 3, notre traduction), « la saillance est basée sur les connaissances antérieures et l'expérience² » et, en même temps, dynamique et susceptible de changer. Par conséquent, la signification la plus saillante pour un apprenant de L2 peut être différente de celle qui est la plus saillante pour un locuteur natif, dû à l'expérience de deux langues et cultures de l'apprenant.

Or, du point de vue linguistique, la saillance de la forme des mots et des énoncés semble jouer un rôle plus important que les aspects culturels (Landragin, 2003 : 3).

Parmi les critères liés à la forme de l'énoncé, Landragin (2003 : 3) énumère : (1) « la saillance intrinsèque au mot » (les noms propres, les déictiques, les phonèmes sonores, etc.), (2) « la saillance par une mise en avant explicite lors de l'énonciation » (une pause, une prosodie atypique), (3) « la saillance par une construction syntaxique dédiée » (par exemple, les constructions clivées), (4) « la saillance syntaxique liée à l'apparition des mots » (par exemple, au début ou à la fin de la phrase), (5) « la saillance grammaticale » (par exemple, le sujet est souvent le plus saillant) et (6) « la saillance indirecte ou transfert grammatical de saillance » (une entité devient saillante grâce à un lien avec une entité focalisée).

Comme le but principal de l'étude était l'investigation des problèmes liés à la compréhension des mots en L3, tels que l'accès à la signification d'un faux ami en L1 ou bien en L2, les étudiants traduisaient les textes phrase par phrase, sans se concentrer sur le contexte du texte entier. Or, au moins localement, ils cherchaient la pertinence optimale et, comme nous l'avons montré ailleurs (Wlosowicz, 2007), si une interprétation ne leur paraissait pas du tout pertinente, ils cherchaient souvent à la corriger. Nous pouvons donc supposer que la saillance et la pertinence interagissent dans la compréhension de l'écrit, et que les interprétations choisies comme saillantes peuvent être corrigées si elles ne sont pas pertinentes, ou bien retenues, si elles semblent tout de même pertinentes dans le contexte.

3. L'étude

3.1. Participants

L'étude a été effectuée avec 152 participants³ dans le cadre de notre thèse de doctorat. Les participants possédaient les combinaisons de langues suivantes : polonais-anglais-allemand (Pl-Ang-All ; 27 participants), français-anglais-allemand (Fr-Ang-All ; 20), français-allemand-anglais (Fr-All-Ang ; 21), polonais-français-anglais (Pl-Fr-Ang ; 19), polonais-allemand-anglais (Pl-All-Ang ; 14), polonais-anglais-français (Pl-Ang-Fr ; 9), polonais-anglais-portugais (Pl-Ang-Pt ; 4) et portugais-français-allemand (Pt-Fr-All ; 3). D'autres combinaisons, comme par exemple polonais-français-portugais (Pl-Fr-Pt), français-polonais-anglais (Fr-Pl-Ang) ou anglais-allemand-français (Ang-All-Fr), n'étaient représentées que par un ou deux participants.

L'espagnol n'était pas une des langues cibles compte tenu de la compétence très limitée en espagnol de la présente auteure à cette époque-là. Personne n'a donc traduit de l'espagnol dans sa langue maternelle, mais il appartenait aux répertoires linguistiques de 47 participants, comme L4, L5, etc., ou bien comme L2 des personnes bilingues, par exemple, en français et en espagnol (comme, par exemple, dans le cas de la combinaison : français/espagnol - allemand - portugais). Une exception est

l'étudiant qui a fourni l'exemple 8 dans le Tableau 5 (Fr-Esp-Pt). L'étudiant s'était d'abord présenté pour traduire de l'anglais en français, en déclarant la combinaison 'français - portugais - anglais'. Cependant, au cours de la traduction, des problèmes sont apparus et il s'est avéré que l'anglais était effectivement sa L4 et, dans ce cas, nous lui avons demandé de traduire du portugais en français. Or, étant donné les nombreuses similarités entre le portugais et l'espagnol, ainsi que certains faux amis, une attention particulière est accordée ici aux influences de l'espagnol sur la compréhension des autres langues.

3.2. Méthode

Les participants traduisaient les textes de L3 en L1, en verbalisant leurs pensées, ce qui permettait de révéler leur raisonnement et une grande partie des processus de compréhension. Leurs verbalisations ont été transcrites afin d'établir des protocoles verbaux. Les textes utilisés dans l'étude, rédigés par la présente auteure et consultés avec des locuteurs natifs, étaient construits de manière à provoquer plusieurs types de problèmes, notamment des interférences interlinguales (dues, par exemple, aux faux amis) et intralinguales (dues au manque de contraste et à la polysémie), ce qui nous permettrait de mieux analyser les processus d'interaction des langues dans la compréhension de L3. Étant donné le grand nombre de données (152 protocoles verbaux), la présente étude est de nature qualitative (à la différence de notre thèse) et elle se concentre sur les exemples représentatifs plutôt que sur le nombre d'occurrences de chaque type de saillance.

Les exemples sont présentés selon les règles de transcription adaptées de Blanche-Benveniste et al. (1990). Nous utilisons les symboles suivants : + - pause courte ; _ _ - pause moyenne ; _ _ _ - pause longue ; /// - interruption assez longue ; po- - amorce d'un mot ; oui : - syllabe prolongée ; X - syllabe incompréhensible, XXX - suite de syllabes incompréhensibles. Les fragments moins pertinents (par exemple, les répétitions) ne sont pas inclus dans les exemples et ils sont remplacés par le signe (...).

Les questions de recherche sont les suivantes : Premièrement, quels types de saillance peuvent être observés dans la compréhension de l'écrit en L3 ? Deuxièmement, les interprétations saillantes non-cibles perturbent-elles la compréhension, ou bien sont-elles rapidement supprimées ? Troisièmement, est-ce qu'on peut observer des influences de l'espagnol sur la compréhension des textes en anglais, en français, en allemand et en portugais, et, si oui, à quel type de saillance peuvent-elles être attribuées ?

3.3. Résultats

En effet, nous avons observé de nombreuses interactions, et les erreurs de transfert négatif et d'interférence venaient non seulement de L1 et de L2, mais parfois aussi d'autres langues (L4, L5), ce qui indique une grande complexité des processus de compréhension écrite chez les plurilingues. En même temps, le manque de contraste et la coactivation de nombreuses unités lexicales en L3 provoquaient des interférences intralinguales et l'accès à des lemmes et à des significations non-cibles. Cela suggère qu'effectivement, la saillance liée à la forme de l'énoncé et, plus précisément, aux mots, joue un rôle particulièrement important. Le Tableau 1 ci-dessous présente des exemples d'erreurs basées sur le manque de saillance et de contraste.

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/ phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|------------|--|---|--|
| 1 | Fr-All-Ang | Sometimes she even allowed herself some antics. (Parfois elle se permettait même des bouffonneries.) | Parfois __ euhm : __ elle s'autorisait //// quelques : + grandes oeuvres. | La confusion de <i>antics</i> et <i>antiques</i> due au manque de contraste ; la non-reconnaissance du mot <i>antics</i> comme uniquement anglais. L'interprétation perçue comme contextuellement appropriée, car la phrase précédente mentionne des livres. |
| 2 | Pl-Fr-Ang | Sometimes she even allowed herself some antics. | Nie wiem + czy to są s :tare książki + w sensie + że są z + dotyczą starożytności + czy kupowała antyki: + czasem kupowała - - antyki. (Je ne sais pas + si ce sont des livres an: ciens + au sens qu'ils sont de + qu'ils portent sur l'antiquité + ou si elle achetait des antiques : + parfois elle achetait __ des antiques.) | La confusion des mots <i>antics</i> et <i>antiques</i> (le mot polonais <i>antyki</i> signifie <i>antiques</i> aussi) ; ceci est aussi la version finale. Or, le contexte a mené la participante à considérer l'interprétation : <i>des livres sur l'antiquité</i> , mais elle a choisi la version basée sur la similarité formelle. |

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|------------|---|--|---|
| 3 | Fr-Ang-All | Vor allem muss man sich redlich bemühen. (Avant tout il faut faire un effort solide.) | Pour tout on doit : + beaucoup s'entraîner. | La coactivation des homophones interlinguaux <i>vor</i> (avant) en allemand et <i>for</i> (pour) en anglais ; les prépositions, en tant que mots outils, sont relativement peu saillantes ; les terminaisons des cas sont peut saillantes aussi (<i>vor</i> exige le datif, comme dans <i>vor allem</i> , et <i>für</i> (pour) – l' 'accusatif.) |
| 4 | Pl-Ang-All | ...wenn sie mit einem Problem ringt,... (quand elle lutte contre un problème) | ...gdy dzwoni z jakimś problemem __ może gdy styka się z jakimś problemem... (... quand elle téléphone avec un problème __ __ peut-être quand elle rencontre un problème...) | Le manque de contraste entre le verbe allemand <i>ringen</i> (lutter) et le verbe anglais <i>ring</i> (sonner ; <i>ring up</i> - téléphoner) a mené à l'activation du faux ami. Or, l'étudiant s'en est aperçu et a choisi une interprétation plus pertinente dans le contexte. |

Tableau 1 : Exemples d'erreurs et de problèmes dus au manque de contraste

Comme le montrent les exemples, le manque de saillance intrinsèque au mot, lié à l'existence de voisins orthographiques ou phonologiques dans la même ou dans d'autres langues, peut effectivement perturber la compréhension. En fait, nous voyons que la saillance influe non seulement sur l'accès aux significations des mots, mais aussi sur l'identification de la langue à laquelle le mot appartient. Cela confirme le constat de Grainger (1993) selon lequel le voisinage d'un mot dans une autre langue influence le temps de sa reconnaissance. En fait, les traductions démontrent qu'il ne s'agit pas seulement du temps de réaction, mais bien de l'activation d'une signification non-cible. Or, les effets liés à la saillance peuvent s'opérer non seulement au niveau des mots entiers mais aussi au niveau des morphèmes,

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|------------|---|---|---|
| 1 | All-Ang-Fr | Comme l'entreprise ne recyclait pas très souvent son personnel... | Da das Unternehmen + sein + Personal + nicht sehr häufig + umschult + oder: + weiterbildet fortbildet... (Comme l'entreprise + ne reconvertis pas + très souvent + son personnel + ou: + ne perfectionne pas ne recycle pas...) | Le participant s'est concentré sur la recherche du meilleur équivalent du verbe <i>recycler</i> au sens de <i>donner des cours de perfectionnement</i> , ; elle a changé le temps du passé au présent. La terminaison –ait de l'imparfait n'est pas suffisamment saillante. |

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/ phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|------------|--|---|---|
| 2 | Fr-Ang-All | ein Notizbuch (un bloc-notes) | un livre + ou un carnet de notes | Le morphème de base du substantif composé, <i>Buch</i> , s'est montré plus saillant que le mot entier, <i>Notizbuch</i> ; l'étudiant a corrigé son interprétation. |
| 3 | Fr-All-Ang | ... she did not really like getting her car overhauled. (... elle n'aimait pas vraiment faire réviser sa voiture.) | Peut-être c'est qu'il y a + entreouvrant (...) + elle n'aime pas vraiment __ avoir une voiture décapotable on va mettre ça. | La saillance du morphème <i>over</i> a activé les mots liés à une voiture qui s'ouvre vers le haut (entreouvrant, décapotable) ; en même temps, le changement du passé au présent confirme la moindre saillance de l'auxiliaire <i>did</i> (mot outil). |

Tableau 2 : Exemples d'erreurs et de problèmes liés à la saillance des morphèmes

Effectivement, la saillance des morphèmes peut mener à la concentration sur un morphème plutôt que l'autre et à une interprétation erronée. Or, alors que la saillance des mots lexicaux peut varier d'un mot à l'autre, en fonction de leur voisinage orthographique ou phonologique, de leur morphologie, etc., nous pouvons supposer que la saillance des mots outils est généralement moindre, dont quelques exemples sont présentés dans le Tableau 3. Autrement dit, leur saillance grammaticale (Landragin, 2003) est moindre que celle des mots lexicaux.

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/ phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|------------|---|---|--|
| 1 | Pl-Ang-All | So erfolgreich ist es aber sehr oft. (Pourtant, elle [l'équipe] a des succès pareils très souvent.) | Takie sukcesy + + zdarzają się + bardzo często. (Des succès pareils : + ont lieu + très souvent.) | L'omission de la conjonction <i>aber</i> (<i>mais</i> ou <i>pourtant</i> , selon sa position dans la phrase) due au manque de saillance. |
| 2 | All-Ang-Fr | le concierge | Ich würde es mit + vielleicht + Putzfrau übersetzen + wäre es + concierge in der männlichen Form hätte ich mit Hausmeister übersetzt. (Je le traduirais + peut-être + par Putzfrau [femme de ménage] + si c'était + concierge au masculin je l'aurais traduit par Hausmeister [concierge].) | L'étudiant a confondu les articles <i>Je</i> et <i>la</i> dû à leur saillance limitée et a pris <i>le concierge</i> pour <i>la concierge</i> , ce qui peut être aussi soutenu par ses connaissances générales (un travail souvent exécuté par des femmes.) |

Tableau 3 : Exemples d'erreurs et de problèmes dus au manque de saillance des mots outils

De plus, suivant Giora (2011), nous constatons que les significations plus saillantes, par exemple, dues à leur fréquence, peuvent être choisies même si elles ne sont pas compatibles avec le contexte. Or, la correction de l'interprétation dépend, d'une part, de leur pertinence pour le participant, et, d'autre part, de la motivation de celui-ci (si le participant n'est pas motivé pour chercher une interprétation pertinente, il peut se résigner à croire que la phrase n'a pas de sens).

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|------------|--|---|---|
| 1 | Pl-Ang-All | Wenn man aber nur um jeden Preis gewinnen will... (Pourtant, si l'on veut seulement gagner à tout prix...) | Jeśli ktoś : __ euh chce jedyńie : __ euh + wygrać + jakiś nagrodę... (Si quelqu'un : __ euh veut uniquement : _ __gagner + un prix...) | La signification saillante du mot <i>Preis</i> (prix) est celle d'un prix à gagner (pertinente dans le contexte du sport) plutôt que le sens idiomatique de l'expression à tout prix ; l'omission de <i>aber</i> (mais, pourtant) dû au manque de saillance. |
| 2 | Pl-Ang-All | Wie können Sie Ihren verblüffenden Erfolg erklären? (Comment pouvez-vous expliquer votre succès effarant ?) | Pewnie to będzie + coś związane z praktyczńicie czyni mistrza czyli jakiś + wymagający wiele wysiłku ale nie wiem (...) + bo to może być też: hm + taki + euh + znaczny sukces. (Probablement ce sera + quelque chose de lié à la prati- c'est en forgeant qu'on devient forgeron c'est-à-dire + qui exige beaucoup d'effort mais je ne sais pas (...) + parce que cela peut être aussi : hm + un tel + euh succès considérable.) | Au début, la signification la plus saillante de <i>verblüffend</i> est celle inférée du contexte. Comme <i>verblüffend</i> n'a pas d'équivalent biunivoque en polonais et que le concept semble être spécifique à la langue allemande, la traduction exige un équivalent approximatif. Sur la base du contexte, l'étudiant arrive à <i>znaczny</i> (considérable), une solution pertinente et acceptable. |
| 3 | Fr-All-Ang | Since she was going to attend a conference on air transport safety... (Comme elle allait participer à une conférence sur la sécurité du transport aérien...) | Depuis que : (...) + euhm + qu'elle sait qu'elle va __ __ (...) assister à : + à une conférence (...) _ __ sur hm + la sécurité (...) + euhm + des vols aériens... | La signification de base du mot <i>since</i> (depuis) s'est montrée si saillante qu'elle a empêché l'accès à la signification contextuellement appropriée (comme, puisque). |

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/ phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|------------|--|---|--|
| 4 | Pl-Ang-Fr | Comme l'entreprise ne recyclait pas très souvent son personnel... | Ponieważ + euhm + firma nie : __ zmieniła + hm : zbyt często + obsługi + (...) pracowników... (Comme + euhm + l'entreprise ne + changeait pas + hm : + très souvent + le service + (...) les employés...) | La signification la plus saillante de <i>recycler</i> , c'est celle de <i>transformer les déchets en substances réutilisables</i> ; dans ce contexte, le participant a choisi le sens de <i>changer</i> , bien qu'il n'ait pas été très pertinent. |
| 5 | Fr-All-Ang | ...sensible as she was, she had never been fastidious. (Toute raisonnable qu'elle ait été, elle n'avait jamais été méticuleuse.) | Aussi sensible qu'elle était __ elle n'avait + jamais été + fastidieuse + mais ça veut rien dire __ _ fa :stidious + quelqu'un qui est acharné au travail + je sais pas (...) __ elle n'avait jamais été difficile. | L'étudiant a rejeté l'interprétation basée sur le manque de contraste entre les faux amis comme incorrecte, et en a cherché une autre. Comme <i>fastidious</i> n'a pas d'équivalent biunivoque en français (<i>méticuleux</i> peut aussi signifier <i>meticulous</i>), il a cherché dans le champ sémantique et a choisi une interprétation qu'il a trouvée pertinente dans le contexte. |

Tableau 4 : Exemples d'erreurs et de problèmes dus au manque de saillance de la signification cible

En ce qui concerne les influences de la langue espagnole, elles ont été observées uniquement dans la compréhension et la traduction du portugais. En fait, à part les erreurs (corrigées sur la base du contexte ou non), nous pouvons aussi observer des interactions interlinguales subtiles, non verbalisées par les participants, mais possibles à déduire des pauses et des hésitations. Les interférences attribuables à l'influence de l'espagnol sont présentées dans la Table 5 ci-dessous. En effet, les exemples reflètent toutes les interférences observées, car certains problèmes, comme l'interprétation de 'pêlo' (poil, pelage) comme 'cheveux' ('pelo' en espagnol) ont été observés plusieurs fois, nous en avons donc choisi les exemples les plus intéressants.

| Ex | L1 -L2-L3 | Mot/expression/ phrase | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|----------------|---|--|--|
| 1 | Pl- Ang- Pt | uma raposa estranha (un renard (ou : une renarde) étrange) | dziwna żaba (une grenouille étrange) | La saillance de la syllabe 'ra-' dans 'raposa' en portugais et 'rana' (grenouille) en espagnol, possiblement renforcée par la coactivation de 'rã' (grenouille) en portugais, quoique les voyelles sont différentes ici. |
| 2 | Pl- Ang-Pt | Olhando para a prenda da fada (En regardant le cadeau de la fée) | spoglądając : __ na + na nie wiem co (en regardant : __ je ne sais pas quoi) | L'influence de l'espagnol n'est pas visible, mais elle peut être inférée de l'hésitation de l'étudiant. Le mot 'prenda' ('cadeau' en portugais) signifie 'vêtement' en espagnol et il est possible que cette signification ait été activée par la forme ortho- graphique, mais, comme elle n'était pas pertinente dans le contexte, l'étudiant ne l'a pas verbalisée. |
| 3 | Pl- Ang-Pt | uma raposa estranha com pêlo dourado (un renard étrange au pelage doré) | lisica __ dziwna lisica __ euh : + która miała pożłacane : + włosy __ pożłacaną sierść + weszła dziwna lisica o + złotawych włosach __ złotawej sierści __ włosach (une renarde __ une renarde étrange __ euh : + qui avait les dorés : + les cheveux __ le pelage doré + est entrée une renarde étrange aux + cheveux dorés __ au pelage doré __ aux cheveux) | Nous pouvons observer ici la compétition entre les significations de 'pêlo' en portugais et de 'pelo' en espagnol. La différence ortho- graphique n'est pas très saillante et, comme les mots 'pelage' et 'cheveux' sont sémantiquement apparentés, les deux interprétations ont pu paraître à l'étudiant également plausibles. De plus, il est possible que la signification espagnole ait été plus saillante au sens défini par Giora (2003 : 15), étant « au premier plan des pensées », car dans la vie quotidienne, on parle plus souvent des cheveux que du pelage. |
| 4 | Pl- Fr-Pt | Olhando para a prenda da fada (En regardant le cadeau de la fée) | olhando para a + prenda de f- + da falda (...) hm spoglądając + -dając + na prezent //// da fada + nie wiem (En regardant le cadeau de f- + da falda (...)) hm en regardant + -dant + le cadeau //// da fada + je ne sais pas) | En lisant la phrase à voix haute, l'étudiant a lu le mot 'fada' ('fée' en portugais) comme 'falda' ('jupe' en espagnol), ce qui a pu influencer sa compréhension. La différence orthographique et phonologique entre 'fada' et 'falda' n'est pas très saillante, à la différence de celle qui existe entre 'fada' en portugais et 'hada' (fée) en espagnol, étant donné la saillance des débuts des mots (Aitchison, 1994). Alors, il est possible que le syntagme 'a prenda da fada' ait activé la signification de 'la jupe comme vêtement' (littéralement 'le vêtement de la jupe'), mais, comme elle n'était pas pertinente dans le contexte, l'étudiant l'a immédia- tement abandonnée, en décidant qu'il ne savait pas comment l'interpréter. |

| Ex | L1-L2-L3 | Mot/expression/phras | Interprétation de l'étudiant | Commentaires |
|----|-------------------|--|--|---|
| 5 | Fr/Esp -All-Pt | O sino da igreja tocou (La cloche de l'église sonna) | Le son de la + de : + de la montre euh + retentit | C'est probablement un exemple de saillance intrinsèque au mot. D'une part, les lettres 'r' and 'j' (les lettres plutôt que les sons, car 'j' est prononcé /ʒ/ en portugais et /x/ en espagnol) ont été suffisamment saillantes pour activer le mot espagnol 'reloj' ('horloge' ou 'montre'), alors que 'iglesia' ('église' en espagnol) ne les contient pas. D'autre part, comme 'le son de la montre' semblait pertinent dans le contexte, il a été accepté comme correct. |
| 6 | Fr-Ang- Esp-Pt | uma raposa estranha com pêlo dourado (un renard étrange au pelage doré) | une étrange rapace + avec euh + raposa + je sais pas + avec les cheveux dorés | Le début du mot 'raposa' et la similarité phonologique entre 'raposa' et 'rapace' ont été suffisamment saillants pour activer dans le lexique mental du participant la signification de 'rapace', qui était suffisamment pertinente dans le contexte pour être acceptée. |
| 7 | Fr-Ang- Esp-Pt | Na loja entrou uma raposa estranha com pêlo dourado (Dans la boutique entra un renard étrange au pelage doré) | une étrange _____ créature __ entra dans la boutique __ __ elle avait __ les __ cheveux blonds | Comme dans les exemples précédents, le manque de contraste entre 'pelo' en espagnol et 'pêlo' en portugais a mené à l'interprétation de 'pêlo' comme 'cheveux'. En même temps, le mot 'créature' était suffisamment général pour permettre l'interprétation de ce mot comme 'cheveux'. |
| 8 | Fr- Esp-Pt | Numa manhã de primavera a Sra. Nunes entrou, como sempre, na sua loja. (Un matin de printemps, Mme Nunes entra, comme toujours, dans sa boutique.) | alors manhã + interférence en espagnol avec mañana __ sempre interférence avec l'espagnol + siempre | Ici, l'étudiant a confondu la perception des similarités interlinguales avec les interférences. Cet exemple est intéressant, car il montre sa conscience linguistique et la saillance des similarités entre les mots portugais et espagnols. |
| 9 | Fr- Esp-Pt | uma raposa estranha com pêlo dourado (un renard étrange au pelage doré) | une étrange femme __ avec + des cheveux dorés | Cet exemple ressemble aux exemples précédents. Du manque de contraste entre 'pêlo' et 'pelo' a résulté l'interprétation de 'pêlo' comme 'cheveux' et, possiblement, l'interprétation de 'raposa' comme 'femme' vient de la saillance des débuts des mots 'raposa' et 'rapariga' ('fille' en portugais). |

Tableau 5 : Exemples d'interférences attribuables à l'influence de l'espagnol

En somme, les exemples dans toutes les langues utilisées dans l'étude montrent que la saillance et la pertinence jouent des rôles importants dans la compréhension de l'écrit en L3, mais que leurs rôles peuvent être complémentaires. La saillance

contribue à l'activation d'une signification perçue comme saillante par le participant, mais la recherche de la pertinence optimale peut mener à corriger l'interprétation initiale (Wlosowicz, 2007).

Conclusions

La présente étude indique qu'en général, la saillance des différents éléments influe sur la rapidité et la précision de leur compréhension. Effectivement, en accord avec les résultats des études de Laufer (1997) et Lutjeharms (1997), le manque de contraste et donc de saillance mène à la confusion des mots et à la perturbation de la compréhension. De même, dans le cas des faux amis et des homographes interlinguaux, le manque de saillance d'appartenance à une langue mène à la sélection de la signification du mot de la langue non-cible. Cependant, même la compréhension perturbée suit le principe de pertinence (Sperber, Wilson, 1989: 233), car les sujets cherchent effectivement une interprétation pertinente dans le contexte disponible. En fait, il y a une relation entre la saillance et la pertinence : plus saillant est l'élément mal compris, moins l'interprétation est pertinente, le sujet essaie donc de la réajuster.

Pour répondre aux questions de recherche, premièrement, nous distinguons les types de saillance suivants : (1) la saillance formelle (orthographique ou phonologique), dont le manque mène à l'activation des synformes (par exemple, *antics* et *antiques*); (2) la saillance d'appartenance à une langue, qui est un cas particulier de la saillance formelle, mais qui dépasse les frontières entre les langues, par exemple, dans le cas des faux amis ; (3) la saillance morphologique (certains morphèmes semblent être plus saillants que d'autres, par exemple, *Buch* dans *Notizbuch* ; de même, les morphèmes grammaticaux, comme les terminaisons, sont moins saillants) ; (4) la saillance morphosyntaxique, reflétée dans le fait que les mots-outils (les articles, les prépositions, etc.) sont, d'une part, monomorphémiques, et que, d'autre part, ils sont moins saillants dans la structure syntaxique que les mots lexicaux ; (5) la saillance sémantique : nous pouvons nous mettre d'accord avec Giora (2011) sur le fait que certaines significations des mots polysémiques sont plus saillantes que d'autres ; et (6) la saillance conceptuelle, liée aux différences subtiles entre les concepts dans les différentes langues ou bien le manque d'un concept dans une langue. Comme dans le cas des mots *fastidious* et *verblüffend*, un champ sémantique entier est activé, sans qu'un mot reçoive une activation suffisante pour être sélectionné.

Deuxièmement, les interprétations erronées perturbent plus ou moins la compréhension, surtout au début. Certes, elles peuvent être détectées et corrigées, mais

ce n'est pas forcément toujours le cas. Cela indique que le contexte ne détermine pas l'activation des significations correctes, mais qu'un rôle important est joué par la saillance. Cependant, la pertinence joue aussi un rôle et la recherche de la pertinence optimale peut aider à corriger l'interprétation.

Troisièmement, la langue espagnole n'a joué un rôle que dans la compréhension du portugais. En général, ses influences sont dues à la saillance intrinsèque au mot, ou bien au manque de saillance : soit les mots entiers portugais et espagnols se ressemblent et les participants ont choisi la signification du mot espagnol en raison du manque de contraste entre eux. Dans le cas de certains mots, l'appartenance à la langue n'est pas très saillante. D'autre part, nous avons pu observer l'influence de la saillance orthographique et/ou phonologique des débuts des mots (par exemple, ra- dans 'rana' et 'raposa'), ou bien de certaines lettres et/ou sons, comme dans 'igreja' et 'reloj'.

Il faut aussi remarquer que dans le lexique mental, les éléments, en particulier les morphèmes, moins saillants sont plus difficiles à activer et peuvent ne pas atteindre le niveau d'activation nécessaire pour la compréhension malgré l'identification correcte du lexème (ainsi, le verbe est compris, mais le temps n'est pas correctement identifié), ce qui constitue une preuve de la représentation distribuée des entrées lexicales. Sur la base des problèmes avec l'analyse morphologique des substantifs composés en allemand, nous pouvons aussi supposer que les représentations des mots dans le lexique mental sont effectivement basées sur celles de la langue maternelle. Alors, un mot de L3 dont l'équivalent en L1 est un syntagme peut être perçu comme la somme de deux mots dont l'un peut être plus saillant que l'autre.

Finalement, il est possible que le manque de saillance des morphèmes non lexicaux (les mots outils, les préfixes, les suffixes, etc.) soit lié non seulement à leur forme orthographique (ils sont généralement courts) et au fait qu'ils ne portent pas de signification (sauf les relations du type « défini/indéfini », ou « présent/passé/futur »), mais aussi au nombre de connexions aux autres mots dans le lexique mental. Alors que, disons, un substantif est lié à un certain nombre de synonymes et d'antonymes, qu'il forme des collocations, etc., un mot outil tel qu'un article ne forme pas d'associations, sinon il devrait être lié à des milliers de substantifs. C'est pourquoi il ne peut pas être associé à un contexte et donc à une expérience du lecteur, ce qui lui donnerait de la saillance. Nous pouvons donc supposer que la saillance des différents éléments linguistiques dépend de leur place dans le lexique mental et du nombre de liens qu'ils possèdent avec d'autres éléments. Cette hypothèse mériterait d'être empiriquement testée, de préférence sur plusieurs langues différentes.

Bibliographie

- Aitchison, J. 1994. *Words in the Mind. An Introduction to the Mental Lexicon*. Oxford/ New York: Basil Blackwell.
- Beauvillain, C., Grainger, J. 1987. « Accessing Interlexical Homographs: Some Limitations of a Language-Selective Access ». *Journal of Memory and Language*, n° 26, p. 658-672.
- Blanche-Benveniste, C., Bilger, M., Rouget, C., van den Eynde, K. 1990. *Le français parlé : études grammaticales*. Paris : Centre National de la Recherche Scientifique.
- Börner, W., Vogel, K. 1997. « Mentales Lexikon und Lernaltersprache ». In: *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb: Das mentale Lexikon*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, p. 1-15.
- De Bot, K., Paribakht, T. S., Wesche, M. B. 1997. « Towards a Lexical Processing Model for the Study of Second Language Vocabulary Acquisition: Evidence from ESL Reading ». *Studies in Second Language Acquisition*, n° 19, p. 309-329.
- Dijkstra, T. 2003. Lexical Processing in Bilinguals and Multilinguals: The Word Selection Problem. In: *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht/ Boston/ London: Kluwer Academic Publishers, p. 11-26.
- Herwig, A. 2001. Plurilingual Lexical Organisation: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation. In : *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, Ltd., p. 115-137.
- Giora, R. 2003. *On Our Mind. Salience, Context and Figurative Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Giora, R. 2011. The psychology of utterance processing. Context vs. Salience. In: *The Cambridge Handbook of Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 151-167.
- Grainger, J. 1993. Visual Word Recognition in Bilinguals. In: *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, p. 11-25.
- Grainger, J., O'Regan, J.K., Jacobs, A.M., Segui, J. 1989. « On the role of competing word units in visual word recognition: The neighbourhood frequency effect ». *Perception & Psychophysics*, n° 45(3), p. 189-195.
- Green, D.W. 1993. Towards a Model of L2 Comprehension and Production. In : Schreuder, Robert, Weltens, Bert (dir.) *The Bilingual Lexicon*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, p. 249-277.
- Karpińska-Szaj, K. 2005. *Pédagogie de la lecture en langue étrangère. Défis rééducatifs*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kecskes, I. 2006. « On my mind: thoughts about salience, context and figurative language from a second language perspective ». *Second Language Research*, n° 22(2), p. 1-19.
- Laufer, B. 1997. The lexical plight in second language learning: Words you don't know, words you think you know and words you can't guess. In : *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 20-34.
- Landragin, F. 2003. La saillance comme point de départ pour l'interprétation et la génération. In : *Journée d'étude de l'Association pour le Traitement Automatique des Langues sur la structure informationnelle*, Paris. [En ligne] : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00136500> [consulté le 02 septembre 2021].
- Lutjeharms, M. 1997. Worterkennen beim Lesen einer Fremdsprache. In: *Kognitive Linguistik und Fremdspracherwerb*. Tübingen: Narr, p. 145-167.
- Nation, P., Waring, R. 1997. Vocabulary size, text coverage and word lists. In: *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 6-19.
- Paradis, M. 1993. Multilingualism and Aphasia. In: *Linguistic Disorders and Pathologies. An International Handbook*. Berlin/ New York: Walter de Gruyter, p. 278-288.
- Perfetti, C.A. 1999. Comprehending written language: a blueprint of the reader. In: *The Neurocognition of Language*. Oxford: Oxford University Press, p. 167-208.

Schriefers, H., Friederici, A., Graetz, P. 1992. « Inflectional and Derivational Morphology in the Mental Lexicon : Symmetries and Assymetries in Repetition Priming ». *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, n°44A, p. 373-390.

Singleton, D. 2000. *Language and the Lexicon. An Introduction*. London: Arnold.

Singleton, D. 2001. Cross-linguistic Interactions in the Multilingual Lexicon. Communication présentée à la deuxième Conférence Internationale sur l'Acquisition de la Troisième Langue et le Trilinguisme, Fryske Akademy, 13-15 septembre 2001 (CD-ROM).

Sperber, D., Wilson, D. (1986, traduction française 1989) *La pertinence. Communication et cognition*. Traduit de l'anglais par Abel Gerschenfeld et Dan Sperber. Paris: Les Éditions de Minuit.

Swinney, D. A. 1979. « Lexical acces during sentence comprehension: (Re)consideration of context effects ». *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, n° 18, p. 645-659.

Talamas, A., Kroll, J., Dufour, R. 1999. « From form to meaning: Stages in the acquisition of second-language vocabulary ». *Bilingualism: Language and Cognition*, n° 2, p. 45-58.

Williams, S., Hammarberg, B. 1998. « Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model ». *Applied Linguistics*, n° 19, p. 295-333.

Wilson, D. 1994. Relevance and understanding. In: *Language and Understanding*. Oxford: Oxford University Press, p. 37-58.

Wlosowicz, T.M. 2007. La correction des erreurs d'interférence dans la compréhension écrite en allemand comme L3. In : *Perturbations et réajustements. Langue et langage*. Strasbourg : Université Marc Bloch, p. 331-341.

Wlosowicz, T.M. 2008/2009, publié en 2011. *Les influences interlinguales sur la compréhension des textes dans la troisième langue : Une approche cognitivo-pragmatique*. Villeneuve d'Ascq: Atelier National de Reproduction des Thèses.

Zwitserslood, P. 1995. Prozesse und lexikalische Repräsentationen bei der visuellen Worterkennung. In: *Sprache: Verstehen und Verständlichkeit*. Forum Angewandte Linguistik: Band 28. Frankfurt am Main/ Berlin/ Bern/ New York/ Paris/ Wien: Peter Lang, p. 115-118.

Notes

1. « foremost on one's mind ».
2. « salience is based on prior knowledge and experience ».
3. Nous leur renouvelons ici nos remerciements pour leur contribution à cette recherche.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Traits de personnalité dans le processus de traduction technique : ouverture d'esprit et agréabilité

Laeticia Lucie Abihssira García

Universidad de Alcalá, Universidad Alfonso X el Sabio, Espagne
labihgar@uax.es

<https://orcid.org/0000-0002-0978-3537>

Reçu le 04-12-2021 / Évalué le 11-03-2022 / Accepté le 30-04-2022

Résumé

L'étude explore les traits de la personnalité pouvant exercer une influence sur la qualité de la traduction d'un texte technique de l'anglais vers l'espagnol. En comparant les traducteurs professionnels et les étudiants de traduction, l'étude cherche à établir s'il existe un rapport entre certains traits de la personnalité et le degré d'expertise en traduction. Les résultats suggèrent une relation positive entre certains traits de la personnalité – en particulier, l'ouverture à l'expérience ou l'agréabilité – et la qualité de la traduction finale, ainsi que certaines différences entre le profil de l'étudiant et le profil professionnel.

Mots-clés : traduction technique, traits de la personnalité, psychologie, ouverture à l'expérience, agréabilité

Rasgos de la personalidad en el proceso de la traducción técnica: la apertura a la experiencia y la afabilidad

Resumen

El estudio explora los rasgos de personalidad que pueden influir en la calidad de la traducción de textos técnicos del inglés al español. A través de una comparativa entre traductores profesionales y estudiantes de traducción, la investigación indaga asimismo la existencia de una relación entre ciertos rasgos de personalidad y el grado de pericia de los traductores. Los resultados sugieren una relación positiva entre ciertos rasgos de personalidad –en particular, la apertura a la experiencia o la afabilidad– y la calidad de la traducción final, así como algunas diferencias entre el perfil del estudiante y del traductor profesional.

Palabras clave: traducción técnica, rasgos de la personalidad, psicología, apertura a la experiencia, afabilidad

Personality traits in the technical translation process: openness to experience and agreeableness

Abstract

This study explores the personality traits that may influence the quality of technical text translations from English into Spanish. By comparing professional translators and translation students, this research also investigates whether there is a relationship between certain personality traits and the degree of translation expertise. Indeed, our results suggest a positive relationship between certain personality traits - in particular, openness to experience or agreeableness - and the quality of the final translation. This study also shows differences between student and professional profiles.

Keywords: technical translation, personality traits, psychology, openness to experience, agreeableness

Introduction¹

Les études sur la personnalité du traducteur n'ont commencé à ressortir que dans les années 2000, moment à partir duquel l'intérêt pour les mécanismes mentaux du processus de traduction a commencé à prendre de l'importance. C'est alors que des recherches ont été menées dans divers domaines de ce processus, comme celui de la créativité (Kusmaul, 1991, 1997 et 2000a,b ; Hubscher-Davidson, 2006 ; Bayer-Hohenwarter 2009, 2010) et les traits de personnalité comme le manque de confiance en soi (Tirkkonen-Condit, 2000), l'équilibre émotionnel (Bontempo et Napier, 2011), l'intuition (Hubscher-Davidson, 2013c ; Karimnia et Mahjubi, 2013), l'indépendance (Abihssira, 2014), l'anxiété (Abihssira, 2015 ; Fábregues, 2017), l'estime de soi (Cifuentes, Fenollar, 2017) ou les émotions (Lehka-Paul, 2018 ; Rojo, Espín, 2021).

En effet, une partie des études qui existent aujourd'hui (Bolaños, 2015 ; Arnaiz-Castro, Pérez-Luzardo, 2016 ; Ebrahimi *et al.*, 2016) laissent entendre que certains traits de personnalités ont une relation positive avec le rendement du travail de traduction.

1. La personnalité du traducteur

L'un des principaux défis que présente la définition de « personnalité » est l'absence de consensus au sein de la communauté scientifique. En effet, il n'existe aucun concept universel reconnu par la communauté internationale de psychologues (Bermúdez, 2011). Cependant, nous prendrons comme référence la définition de Bermúdez (1985, p. 38) car elle délimite les traits de la personnalité aux éléments

stables d'une ligne temporaire qui pourrait nous aider à prédire le comportement de l'être humain : « Organisation relativement stable des caractéristiques structurelles et fonctionnelles, innées et acquises dans le cadre des conditions spéciales de son développement, qui forment l'équipement particulier et définitoire de conduite par le moyen duquel chaque individu fait face aux différentes situations ». Malgré le fait que la psychologie de la personnalité ait été un domaine ignoré dans les études de traduction jusqu'aux années 80 et qu'elle n'ait commencé à s'étendre à partir des années 2000 (Lehka, 2020), l'importance des traits de personnalité et leur influence sur la traduction a pris de la valeur.

Que ce soit dans le domaine de la traduction comme dans celui de l'interprétation, les preuves existantes révèlent que l'ouverture à l'expérience pourrait être positivement liée au rendement (Fábregues, 2017 ; Akbari, Segers, 2017). En effet, les études suggèrent que l'ouverture à l'expérience fait partie des caractéristiques des traducteurs et des interprètes. Par exemple, Fábregues (2017) a conclu dans son étude que la note en ouverture à l'expérience des étudiants était élevée, surtout chez les étudiants dont le parcours était littéraire (par rapport à ceux qui suivaient le parcours juridique et économique). Un autre exemple est celui d'Akbari et Segers (2017), qui ont constaté que les participants avec un meilleur résultat en ouverture à l'expérience avaient obtenu une meilleure note en traduction de textes politiques que leurs camarades qui avaient reçu une note inférieure à ce trait de personnalité.

Pour ce qui est de l'intuition, certaines études suggèrent qu'elle pourrait exercer une certaine influence sur le processus de traduction. Par exemple, Hubscher-Davidson (2013c) a constaté que l'impact de l'intuition sur le processus de traduction exerçait une influence importante et pourrait être considéré comme un possible objet d'étude étant donné que, malgré le fait que les décisions intuitives sont suivies d'une tentative de raisonnement, en cas de doute, le traducteur finissait par faire davantage confiance à son intuition, et que les traducteurs les mieux notés lors de leur exercice de traduction étaient les plus intuitifs. Ce résultat concorde avec les conclusions de l'étude de Karimnia et Mahjubi (2013) qu'ont menée 35 étudiants en traduction, au cours de laquelle ils ont constaté que les traducteurs intuitifs s'exprimaient mieux et produisaient des traductions de meilleure qualité.

L'intelligence émotionnelle s'est avérée être un trait de personnalité important pour la traduction, malgré le fait que certaines preuves suggèrent qu'il n'existe aucune corrélation entre cet aspect et la qualité de la traduction (Varzande, Jadidi, 2015 ; Moghimi *et al.*, 2016). Dans ses résultats, Hubscher-Davidson (2013a) a observé que, bien qu'il n'existe aucun profil idéal du traducteur émotionnellement intelligent, les sujets qui présentaient un niveau plus élevé d'intelligence émotionnelle faisaient preuve d'une plus grande sensibilité à manier la nature affective des textes, et utilisaient des tournures beaucoup plus littéraires et adaptées au style

de texte, car ils apportaient une cohérence linguistique mais aussi stylistique à la traduction. L'intelligence émotionnelle pourrait donc améliorer le rendement chez les traducteurs.

La relation entre l'équilibre émotionnel et la compétence en traduction a également été confirmée par d'autres études. Par exemple, dans celui de Ebrahimi *et al.* (2016), on a constaté que le degré d'intelligence émotionnelle était proportionnel au degré de précision dans le choix des mots des sujets pour leurs traductions. Une étude similaire a mesuré l'intelligence émotionnelle à travers le même test, celui de Bar-On (Bayani, 2016), et les résultats ont également établi une corrélation positive entre la qualité de la traduction et trois sous-composantes de l'intelligence émotionnelle : la résolution de problèmes (qui appartient à la composante de l'adaptabilité), la flexibilité (aussi sous-composante de l'adaptabilité) et le bonheur (qui appartient à la composante de l'humeur générale).

Dans le cadre de l'autocorrection, les résultats existants (Lehka-Paul, 2018) indiquent que les traducteurs professionnels, qui avaient tendance à introduire davantage de corrections dans leurs révisions présentaient un profil plus émotionnel que les étudiants qui avaient tendance à moins modifier le texte traduit. Ce profil émotionnel est empathique et base ses choix sur des valeurs personnelles ; il s'agit donc d'un profil à forte intelligence émotionnelle. Cependant, l'échantillon de la plupart des études reste limité, et il faudrait donc les reproduire pour obtenir des résultats plus concluants.

L'importance de l'estime de soi dans la traduction et l'interprétation fait partie des autres traits de personnalité étudiés au XXI^e siècle. Aujourd'hui, comme dans tous les domaines, il existe peu d'études sur l'estime de soi, bien que celles qui ont été menées soient plutôt en rapport avec l'interprétation (Bontempo, 2012 ; Arnaiz-Castro, Pérez-Luzardo, 2016) et montrent une possible corrélation positive entre l'estime de soi et le rendement. En ce qui concerne le domaine de la traduction, les études sont aussi rares et montrent que l'estime de soi et le rendement académique n'ont pas de relation, du moins chez les étudiants de traduction de deuxième année (Cifuentes et Fenollar, 2017). Cependant, l'échantillon de ces dernières études est relativement réduit. Il faudrait donc les reproduire avec un plus grand nombre de participants, ainsi qu'avec des traducteurs professionnels et non seulement sur des étudiants en traduction, afin d'en extraire des données concluantes.

Enfin, la créativité pourrait être associée à des traits de la personnalité du traducteur comme l'extraversion (Hubscher-Davison, 2006), l'intelligence émotionnelle, l'intuition (Hubscher-Davison, 2013a,b,c ; Shaki, Khoshalighehi, 2017) et les émotions (Rojo et Ramos, 2015), bien que les résultats ne soient pas encore définitifs.

Les études décrites révèlent qu'en effet, certains traits de la personnalité du traducteur pourraient favoriser la qualité d'une traduction. Cependant, il n'existe pas de résultats catégoriques et concluants qui établiraient une relation directe entre certains traits de personnalité et la qualité des traductions techniques. C'est pourquoi, le présent travail analyse ce sujet à travers l'étude du cas décrit dans la section suivante.

2. Incidence des traits de personnalité sur la traduction : une étude sur l'anglais et l'espagnol

La présente section propose une analyse expérimentale ciblée sur la recherche de la relation entre plusieurs traits de personnalité et la qualité finale de la traduction technique.

2.1. Objectif et hypothèse

Cette étude se concentre sur la question principale suivante : est-il possible que certains traits de personnalité exercent une quelconque influence sur le processus de traduction d'un texte technique ?

Pour y répondre, nous avons fixé un objectif principal : étudier l'influence de cinq traits de personnalité (l'énergie, l'agréabilité, l'esprit consciencieux, la stabilité émotionnelle et l'ouverture d'esprit) sur la qualité finale et sur la créativité de la traduction d'un texte technique.

Afin d'atteindre cet objectif, nous sommes partie de l'hypothèse selon laquelle les cinq traits de personnalité étudiés pourraient mener à une meilleure traduction du texte technique, sachant qu'il existe des preuves qui indiquent que plusieurs traits de personnalité comme l'intelligence émotionnelle et la stabilité émotionnelle (Hubscher-Davidson, 2011a,b, 2016 ; Bontempo, 2012 ; Çoban, Telci, 2016 ; Ebrahimi *et al.*, 2016 ; Bayani, 2016), la tolérance au doute (Angelone, Shreve, 2011 ; Bolaños, 2015), l'estime de soi (Cruz-Núñez, Quiñones-Urquijo, 2012 ; Naranjo-Pereira, 2007 ; Skaalvik, Hagtvet, 1990), l'ouverture à l'expérience (Fábregues, 2017 ; Akbari, Segers, 2017) ou l'intuition (Karimnia, Mahjubi, 2013) sont positivement liés au bon rendement du traducteur.

2.2 Participants

Cent-quatorze participants² se sont proposés volontaires pour participer à cette expérience. Les participants ont été sélectionnés parmi deux niveaux différents d'expérience : 51,8 % étaient des traducteurs professionnels et 48,2 % étaient

des étudiants de licence de traduction et interprétation. Tous les sujets avaient pour langue maternelle l'espagnol péninsulaire et pour langue principale de travail l'anglais. La moyenne d'âge des sujets était de 33,6 ans pour les professionnels et de 22,2 ans pour les étudiants.

2.3 Supports et instruments

L'étude a été menée grâce à différents supports et instruments. Tout d'abord, un texte technique a été sélectionné, extrait du projet Transcomp³ et, par conséquent, déjà validé. Dans le contexte de ce projet, nous avons comparé les défis créatifs (qui faisaient appel à une solution créative lors d'un problème de traduction) et routiniers (qui demandaient une façon de traduire plus automatisée et moins créative) de la part du traducteur.

Ainsi, en reproduisant la procédure suivie par le projet TransComp, quatre défis créatifs et quatre défis routiniers ont été localisés afin d'évaluer le degré de nouveauté et d'originalité dans les stratégies de traduction du sujet lors de chaque défi.

Le texte technique consistait en un extrait de 277 mots d'un manuel d'instructions d'un réfrigérateur-congélateur de la marque Bosch, accompagné d'images qui pouvaient aider à mieux comprendre la fonction des éléments, comme c'est généralement le cas dans la traduction de manuels techniques.

De la même manière, un questionnaire sociodémographique a été élaboré, contenant des données personnelles anonymes avec l'épreuve de traduction afin de connaître des informations personnelles sur les sujets et de recueillir des données sur les variables qui pourraient exercer une éventuelle influence sur les résultats obtenus (sexe, âge, activité principale -étudiant ou professionnel- et années d'expérience dans le domaine). Le questionnaire contenait également une section pour que les sujets puissent apporter des commentaires sur la difficulté, les éventuelles confusions ou sur toute autre question en rapport avec l'exercice.

Finalement, nous avons travaillé sur le questionnaire de personnalité Big Five, des auteurs G. V. Caprara, C. Barbaranelli et L. Borgogni (1993), constitué de 132 QCM révisées par des psychologues experts en psychologie de la personnalité. Le questionnaire évalue les composantes et les sous-composantes suivantes : l'énergie (composée par le dynamisme et la dominance), l'agréabilité (composée par l'empathie et l'amabilité), l'esprit consciencieux (composé par la méticulosité et la persévérance), la stabilité émotionnelle (composé par le contrôle des émotions et des impulsions) et ouverture d'esprit (composée par l'ouverture à la culture et à l'expérience).

2.4 Procédure

Tout d'abord, le questionnaire de personnalité a été numérisé car il était au format papier et ne permettait pas d'y répondre sur ordinateur. Une fois que les épreuves étaient prêtes à être envoyées, nous avons contacté les sujets potentiels qui allaient participer à l'étude par voie télématique (sur les réseaux sociaux) ou personnellement dans les salles de la Faculté de Lettres de l'université de Murcie (Espagne). Lors de cette première prise de contact, les participants ont été informés de la procédure de l'expérience et du temps approximatif des tests. Il a été convenu que le projet serait mené de cette façon et non sur place pour des raisons de commodité (de temps et d'espace) des sujets et de l'équipe de chercheurs.

La correction des tests a été constituée de plusieurs étapes. L'auteur du présent article a effectué la correction du questionnaire, conformément aux instructions du manuel. La correction du test de traduction a été menée par les membres du groupe de recherche du projet Séneca selon les critères suivants : note générale, précision, lisibilité, créativité totale dans les défis créatifs et routiniers -composée à son tour par la flexibilité et la nouveauté- (Rojo, 2019).

2.5 Analyse des résultats

Notre hypothèse prédisait que les cinq traits de personnalité étudiés mèneraient à une meilleure qualité des traductions du texte technique. En effet, les résultats ont révélé des différences significatives de la note générale, la lisibilité, la flexibilité dans les défis créatifs, et la nouveauté et la créativité totale dans les défis routiniers des traductions.

| Variable | Générale | | Lisibilité | | Flexibilité | |
|------------------------|---------------------|----------------|--------------------|---------------|-------------------|---------------|
| | B (ET) | t | B (ET) | t | B (ET) | t |
| Sexe (Femme) | 0,27 (-0,25) | 1,08 | 0,14 (-0,15) | 0,94 | 0,31 (-0,49) | 0,63 |
| Âge | 0,04 (-0,02) | 2,18* | 0,01 (-0,01) | 0,29 | -0,01 (-0,04) | -0,39 |
| Activité (étudiant) | -0,86 (-0,30) | -2,86** | -0,23 (-0,17) | -1,32 | -1,02 (-0,60) | -1,7 |
| Énergie | -0,03 (-0,01) | -2,25* | -0,02 (-0,01) | -2,08* | -0,06 (-0,03) | -2,14* |
| Agréabilité | -0,02 (-0,01) | -1,89 | 0,01 (-0,01) | 1,99* | 0,01 (-0,02) | 0,59 |
| Esprit consciencieux | 0,01 (-0,01) | 0,24 | -0,01 (-0,01) | -1,23 | -0,05 (-0,03) | -2,14* |
| Stabilité émotionnelle | 0,02 (-0,01) | 1,16 | -0,01 (-0,01) | -1,41 | 0,02 (-0,03) | 0,74 |
| Ouverture d'esprit | 0,02 (-0,02) | 1,23 | 0,03 (-0,01) | 3,44** | 0,06 (-0,03) | 2,03* |
| R^2 (%) | 36,9 | | 34,9 | | 15,6 | |
| Modèle | $F(9,94) = 6,10***$ | | $F(9,51) = 3,04**$ | | $F(9,95) = 1,95*$ | |

Tableau 1. Modèles de régression multiple du texte technique, analyse des défis créatifs

| Variable | Nouveauté | | Créativité totale | |
|------------------------|------------------|----------------|-------------------|----------------|
| | B (ET) | t | B (ET) | t |
| Sexe (Femme) | 0,07 (-0,23) | 0,32 | 0,39 (-0,46) | 0,83 |
| Âge | -0,03 (-0,02) | -1,88 | -0,04 (-0,03) | -1,13 |
| Activité (étudiant) | -0,76 (-0,28) | -2,73** | -1,64 (-0,56) | -2,9** |
| Énergie | -0,03 (-0,01) | -2,61* | -0,05 (-0,02) | -2,17* |
| Agréabilité | -0,01 (-0,01) | -0,4 | -0,02 (-0,02) | -0,73 |
| Esprit consciencieux | -0,01 (-0,01) | -0,96 | -0,04 (-0,02) | -1,61 |
| Stabilité émotionnelle | -0,01 (-0,01) | -0,53 | -0,03 (-0,03) | -1,2 |
| Ouverture d'esprit | 0,06 (-0,01) | 3,90*** | 0,10 (-0,03) | 3,44*** |
| R ² (%) | 21,8 | | 23,2 | |
| Modèle | F(9,95) = 2,94** | | F(9,95) = 3,19** | |

Tableau 2. Modèles de régression multiple du texte technique, analyse des défis routiniers

En premier lieu, les résultats des Tableaux 1 et 2 indiquent que l'âge (B = -0,04, p < 0,05) -chez les jeunes- et l'activité (B = -0,86, p < 0,05) -chez les étudiants- ont une influence négative sur la note générale de la traduction des textes techniques. De la même manière, une mauvaise note en énergie révèle une influence positive et significative sur la note générale, la lisibilité, la flexibilité et les défis créatifs, sur la nouveauté des défis routiniers et sur la créativité des défis routiniers (mais pas sur la flexibilité des défis routiniers) de la traduction des textes techniques (B = 0,03, p < 0,05).

En deuxième lieu, on observe une corrélation significative entre l'énergie, l'agréabilité et l'ouverture d'esprit en ce qui concerne la lisibilité. Ainsi, une mauvaise note en énergie (B = -0,02, p < 0,05), une note élevée en agréabilité (B = 0,01, p < 0,05) et une note élevée en ouverture d'esprit (B = 0,03, p < 0,01) favorisent la lisibilité dans la traduction des textes techniques.

En troisième lieu, on observe un effet significatif et une corrélation inverse de l'énergie (B = -0,06, p < 0,05) et de l'esprit consciencieux (B = -0,05, p < 0,05) dans la flexibilité des défis créatifs de ce type de textes, alors que l'ouverture

d'esprit a prouvé qu'elle a un effet direct ($B = -0,06$, $p < 0,05$). Ainsi, les résultats suggèrent qu'une bonne note en énergie et en esprit consciencieux entraîne une note inférieure en flexibilité des défis créatifs. Au contraire, une bonne note en ouverture d'esprit favorise la flexibilité dans les défis créatifs des textes techniques.

Par ailleurs, les résultats montrent un effet inverse de l'activité ($B = -0,76$, $p < 0,01$) et de l'énergie ($B = -0,03$, $p < 0,05$) par rapport à la nouveauté dans les défis routiniers de la traduction de textes techniques, et un effet direct de l'ouverture d'esprit ($B = 0,06$, $p < 0,05$) sur la nouveauté dans ces défis. De cette façon, les étudiants et les professionnels qui ont une énergie élevée n'ont pas obtenu une bonne note en nouveauté des défis routiniers de la traduction de textes techniques, comme ce fut le cas de ceux qui ont obtenu une bonne note en ouverture d'esprit.

En dernier lieu et comme dans le paragraphe précédent, l'activité ($B = -1,64$, $p < 0,01$) et l'énergie ($B = -0,05$, $p < 0,05$) ont montré un effet inverse sur la créativité dans les défis routiniers de la traduction de textes techniques, et l'ouverture d'esprit ($B = 0,10$, $p < 0,001$) un effet direct. De cette façon, les étudiants et les professionnels ayant un niveau élevé en énergie n'ont pas obtenu une bonne note en créativité des défis routiniers de la traduction de textes techniques, contrairement à ceux qui ont obtenu une bonne note en ouverture d'esprit.

3. Discussion et conclusions

Au cours des dernières années, l'influence des facteurs de personnalité sur le processus de traduction a commencé à attirer l'attention des chercheurs. Si le fait d'avoir un profil de personnalité en particulier peut conditionner la tâche à effectuer, le travail de traduction ne fait pas exception. Le présent travail de recherche a pour objectif de déterminer les traits de personnalité qui ont un lien plus étroit avec la qualité d'une traduction technique. De la même manière, nous avons examiné la relation entre un profil de personnalité en particulier et un degré plus ou moins élevé d'expérience professionnelle.

Après avoir analysé le lien entre les résultats des deux tests, les résultats obtenus révèlent une réponse positive à la question soulevée au départ.

Comme nous le savons, les caractéristiques des textes techniques sont opposées à celles des textes littéraires : ce sont généralement des textes qui demandent peu de créativité, car leur fonction principale est de transmettre des informations objectives, sans avoir à ajouter de fioritures dans leur rédaction. Voilà pourquoi un texte technique doit être rédigé de façon claire et concise, et les termes employés doivent être exacts. À cet égard, notre hypothèse suggérait que certains traits de

la personnalité menaient à une meilleure qualité et à plus de créativité finale dans les traductions de textes techniques.

Premièrement, les résultats révèlent que l'âge et l'expérience professionnelle ainsi qu'un faible degré d'énergie ont une influence positive sur la note générale des textes techniques. Cela signifie que les meilleures traductions de textes techniques étaient produites par les sujets plus âgés, peu dynamiques, peu énergiques et peu actifs. Ces résultats peuvent venir du fait que le profil du traducteur technique est un profil qui passe de longues heures devant l'ordinateur au lieu de sortir et d'effectuer des activités qui font appel à une grande énergie physique. Pour ce qui est de l'âge, nous défendons la logique de ce résultat car plus le traducteur est âgé, plus il a de l'expérience et donc, plus il dominera la terminologie et le style propre à ce type de textes.

Deuxièmement, les faibles notes en énergie et les notes élevées en agréabilité et en ouverture d'esprit favorisent la lisibilité des textes techniques. En d'autres termes, les traductions de textes techniques de sujets peu dynamiques, peu énergiques, peu actifs, très empathiques, cultivés et qui s'intéressent à de nouvelles expériences et cultures présentaient une lecture beaucoup plus naturelle. Ce résultat confirme les ouvrages existants sur l'ouverture d'esprit et le rendement du traducteur (Fábregues, 2017 ; Akbari , Segers, 2017) et sa logique répond à deux motifs. Le premier, que nous avons déjà cité précédemment, est que les sujets les moins énergiques ont tendance à passer plus de temps à traduire et acquièrent donc davantage d'expérience et de fluidité de rédaction. Le deuxième est que les personnes empathiques sont capables de s'identifier à autrui (en l'occurrence, au lecteur), ce qui leur permet d'adopter plus facilement un style de lecture plus direct qui transmettra mieux l'utilité de l'objet traduit au lecteur. Autrement dit, un traducteur technique empathique n'adoptera pas un style lourd, car le lecteur cherche la concision dans les instructions qu'il doit suivre afin de faire fonctionner correctement la machine.

Troisièmement, on observe qu'une mauvaise note en esprit consciencieux et en énergie et une bonne note en ouverture d'esprit (dont nous avons vu qu'elles ont un rapport avec la bonne lisibilité de la traduction de ce type de textes) favorisent la flexibilité dans les défis créatifs. Les sujets moins énergiques, qui ont moins de rigidité d'esprit mais qui s'intéressent fortement à d'autres coutumes et cultures, ont donc fait preuve d'une plus grande flexibilité dans la traduction des défis créatifs du texte technique. Ainsi, la traduction de ces sujets emploie des synonymes et des explications qui permettent au lecteur de comprendre le texte de façon plus simple et directe.

Quatrièmement, les sujets les plus énergiques de notre expérience n'ont pas obtenu une bonne note en nouveauté et en créativité des défis routiniers de la traduction de textes techniques. Cependant, ceux qui ont obtenu une bonne note en ouverture d'esprit ont produit des traductions avec de meilleures notes en nouveauté et en créativité de ces défis routiniers. Comme nous pouvons le constater, l'ouverture d'esprit influe de façon positive sur la créativité des défis créatifs et routiniers, ce qui indique qu'il n'y a pas de différence entre les défis créatifs et routiniers de ce type de textes. Cette information nous révèle que la créativité de ce type de textes est moindre, et qu'un bon traducteur technique n'est pas différent d'un traducteur moins bon en raison de sa façon créative de résoudre les problèmes. Cette affirmation est logique car, comme nous l'indiquions précédemment, le texte technique est surtout caractérisé par son aspect pratique pour transmettre des informations à travers un langage direct et simple. Les tournures textuelles et la créativité du traducteur passent à un second plan.

Cependant, bien que nos résultats révèlent que les facteurs de personnalité jouent un rôle décisif dans le choix d'une technique de traduction en particulier, l'étude présentée ici reste préliminaire. Il serait donc nécessaire de reproduire cette étude à plus grande échelle, avec plus de participants et d'autres langues de travail avant de tirer des conclusions définitives. Toutefois, les résultats obtenus sont suffisants pour signaler la relation qui existe entre certains facteurs de personnalité et les décisions du traducteur lors du processus de traduction ; un fait particulièrement important dans les domaines académiques et professionnels. D'une part, les agences de traduction pourraient prendre en compte les profils de personnalité de chaque employé avant de leur attribuer un projet de traduction en fonction de la nature du texte (technique, littéraire, etc.), ce qui permettrait de mieux optimiser la traduction finale. D'autre part, et pour les mêmes raisons, les professeurs de traduction pourraient orienter leurs élèves vers un type de traduction en fonction du profil de personnalité de chacun. Ainsi, les professeurs et les professionnels pourraient exploiter plus efficacement le potentiel individuel de chaque traducteur ; les premiers en formant des professionnels plus compétents et mieux qualifiés, les derniers en utilisant les professionnels mieux adaptés pour chaque tâche.

Bibliographie

Abihssira, L. 2014. *Factores de la psicología de la personalidad determinantes en el proceso traslativo*. (Mémoire de master non publiée). Université de Murcie, Murcie.

Abihssira, L. 2015. «La personnalité et le processus de traduction chez les traducteurs anglais - espagnol». *Synergies Espagne*, n° 8, p. 97-107. [En ligne]: <https://gerflint.fr/Base/Espagne8/abihssira.pdf> [consulté le 02 décembre 2021]-

- Akbari, A., Segers, W. 2017. Diverse Personality Traits and Translation Quality Preselected Items Evaluation and NEO Five-Factor Inventory. *Trans-kom*, 10(2), p. 242-270.
- Angelone, E., Shreve, G. M. 2011. Uncertainty management, metacognitive bundling in problem solving, and translation quality. Dans S. O'Brien (Ed.) *Cognitive Explorations of Translation*, p. 108-130. Londres: Continuum.
- Arnaiz-Castro, P., Pérez-Luzardo, J. 2016. A study on the correlation between anxiety and academic self-concept in interpreter trainees. *Círculo de Lingüística aplicada a la Comunicación*, 67, p. 57-88.
- Bayani, Z. 2016. The Effect of Emotional Intelligence on the Quality of Translation. *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1(2), p. 29-35.
- Bayer-Hohenwarter, Gerit. 2009. Translational creativity: how to measure the unmeasurable. Dans S. Göpferich, A. L. Jakobsen et I. M. Mees (Eds.) *Behind the Mind: Methods, Models and Results in Translation Process Research*, p. 39-59. Copenhagen : Samfundslitteratur.
- Bayer-Hohenwarter, G. 2010. Comparing translational creativity scores of students and professionals: flexible problem-solving and/or fluent routine behaviour? Dans S. Göpferich, F. Alves y I. M. Mees (Eds.) *New Approaches in Translation Process Research*, p. 83-111. Copenhagen : Samfundslitteratur.
- Bermúdez, J. 1985. Concepto de personalidad. En Bermúdez (Ed.), *Psicología de la Personalidad*, Vol. I. p. 17-38. Madrid : UNED.
- Bolaños, A. 2015 *La psicología del traductor* (Curso en línea inédito). Université de las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas.
- Bontempo, K. M. 2012. *Interpreting by design: A Study of Aptitude, Ability and Achievement in Australian Sign Language Interpreters* (Thèse doctorale non publiée). Département de linguistique, faculté des Sciences Humaines, Université de Macquarie, Australie.
- Bontempo, K., Napier, J. 2011. Evaluating Emotional Stability as a Predictor of Interpreter Competence and Aptitude in Interpreting. In: M. Shlesinger y F. Pöchhacker (Eds.), *Aptitude for Interpreting: Special issue on Interpreting*. Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins, p. 85-105.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Perugini, M. 1993. The 'Big Five Questionnaire': a new questionnaire to assess the five factor model. *Personality and Individual Differences*, 15, p. 281-288.
- Cifuentes-Férez, P., Fenollar-Cortés, J. 2017. On the impact of self-esteem, emotion regulation and emotional expressivity on student translators' performance, *VIAL*, 14, p. 71-97.
- Çoban, F., Telci, Ü. A. 2016. The role and importance of emotional intelligence in the acquisition of translation skills and translator training: does a translator or interpreter need emotional intelligence? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 2(2), p. 118-125.
- Cruz-Núñez, F., Quiñones-Urquijo, A. 2012. Autoestima y rendimiento académico en estudiantes de enfermería de Poza Rica, Veracruz, México. *Uni-pluri/versidad*, 12(1), p. 25-35.
- Ebrahimi, M.R., Ahmadnejadian, E., Zarafshan, M. 2016. On Emotional Intelligence of Translators: Diction in Stressful Situations of Translating Political Texts. *International Journal of English Language & Translation Studies*, 4(4), p. 1-11.
- Fábregues López, A. 2017. *La importancia de la personalidad del traductor en los itinerarios de especialidad y en la selección de personal*. (Mémoire de licence non publiée). Université Jaume I : Castellón de la Plana.
- García-Fernández, M., Giménez-Mas, S. 2010. «La inteligencia emocional y sus principales modelos: propuesta de un modelo integrador». *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 5(6), p. 43-52.
- Gevaert, M. 2020. *Personality in translation an experimental study of the relationship between personality traits of student translators and translation quality* (Mémoire de master non publiée). Université de Gand, Gand.

- Hubscher-Davidson, S. 2005, novembre. *Using TAPS to analyze creativity in translation*. Présenté lors de la en Fifth Portsmouth Translation Conference: Translation and Creativity: how creative is the translator or interpreter? Portsmouth, Royaume-Uni : Université de Portsmouth.
- Hubscher-Davidson, S, S. 2011a, juillet. *The role of emotional intelligence in the translation process: a new research Project*. Présenté lors du 2nd International Research Workshop: Methodology in Translation Process Research. Giessen, Université de Giessen.
- Hubscher-Davidson, S. 2011b. «A Discussion of Ethnographic Research Methods and their Relevance for Translation Process». *Across Languages and Cultures*, 12(1), p.1-18.
- Hubscher-Davidson, S, S. 2013a, décembre. *Emotion Regulation and Professional Translation*. Présenté lors du *To feel or not to feel? That is the question: International Online Workshop on Affective factors in Translation Process Research*. Birmingham, Université de Birmingham.
- Hubscher-Davidson, S, S. 2013b. «Emotional intelligence and translation studies: A new bridge». *Meta*, 58(2), p. 324-346.
- Hubscher-Davidson, S. 2013c. «The role of intuition in the translation process: a Case Study», *Translation and Interpreting Studies*, 8(2), p. 211-232.
- Hubscher-Davidson, S. 2016. «Trait Emotional intelligence and translation». *Target*, 28(1), p. 132-157.
- Isen, A. M. 1987. Positive affect, cognitive processes, and social behavior. Dans Berkowitz, L. (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, p. 203-253. New York : Academic.
- Karimnia, A. Mahjubi, M. 2013. Individual Differences and Quality of Translation: A Personality-based Perspective. *Psychology of Language and Communication*, 17(1), p. 37-64.
- Kussmaul, P. 1991. Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches. Dans K. M. Leuven- Zwart y T. Naaijken, (Eds.). *Translation Studies: The State of the Art. Proceedings of the First James S. Holmes Symposium on Translation Studies. Approaches to translation studies* 9, p. 91-101. Amsterdam, Atlanta : Rodopi.
- Kussmaul, P. 1997. Comprehension processes and translation. A think-aloud protocol (TAP) study. Dans M. Snell-Hornby, Z. Jettmarova y K. Kaindl (Eds.). *Translation as Intercultural Communication: Selected papers from the EST Congress Praga* (p. 239). Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins.
- Kussmaul, P. 2000a. A Cognitive Framework for Looking at Creative Mental Processes. Dans M. Olohan, M. (Ed.). *Intercultural Faultlines. Research Models in Translation Studies I: Textual and Cognitive Aspects* (p. 57-72). Manchester : St. Jerome.
- Kussmaul, Paul. 2000b. *Kreatives Übersetzen. (Studien zur Translation 10)*. Tübingen : Stauffenburg.
- Lehka-Paul, O. 2018. The role of the translator's personality in the process of self-revision. (Thèse doctorale non publiée). Université Adam Mickiewicz de Poznań, Poznań.
- Lehka-Paul, O. 2020. *Personality matters. The translator's personality in the process of self-revision*. Louvain : Leuven University Press.
- Moghimi, S., Yousefi, M., Yousefi, K. 2016. «Emotional Intelligence and EFL Students' Translation Ability». *The journal of Applied Linguistics*, 6(12), p. 85-101.
- Naranjo-Pereira, M. L. 2007. «Autoestima: un factor relevante en la vida de la persona y tema esencial del proceso educativo». *Actualidades Investigativas en Educación*, 7(3), p. 1-27.
- Rojo, A. 2019. *La investigación de la creatividad en traducción*. Grenade : Comares.
- Rojo, A., Espín, L. 11 juin 2021. «Physiological methods: measuring emotions in translation and interpreting». *Workshop: Researching the cognitive aspects of multilectal mediated communication*, Université de Boulogne, Boulogne.
- Rojo, A., Ramos, M. 2015. Can emotion stir translation skill? Defining the impact of positive and negative emotions on translation performance. In: R. Muñoz (Ed.), *Rembedding Translation Process Research* (p- 107-130). Amsterdam, Philadelphie : John Benjamins.

Saharin, V. 2009. *The Influence of Emotion on Cognitive Flexibility*. (Thèse doctorale non publiée). Université de Michigan, Michigan.

Shaki, R. Khoshsalighehi, M. 2017. Personality type and translation performance of Persian translator trainees. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 7(2), p. 360-370.

Skaalvik, E., Hagtvet, K. 1990. «Academic Achievement and Self-concept: An Analysis of Causal Predominance in a Developmental Perspective». *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, p. 292-307.

Tirkkonen-Condit, S. 2000. Uncertainty in Translation Processes. Dans S. Tirkkonen-Condit et R. Jääskeläinen (Eds.), *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: outlook son empirical research* (p. 123-). Amsterdam, Philadelphie : Johns Benjamins.

Varzande, M., Jadidi, E. 2015. «The effect of Translator's Emotional Intelligence on Their Translation Quality». *Canadian Center of Science and Education*, 8(8), p. 104-111.

Notes

1. La présente étude s'est déroulée dans le cadre du projet Seneca, financé par le Ministère espagnol de l'économie et de la compétitivité (FFI2013-45553-C3-3-P).
2. Nous les remercions de leur contribution à cette recherche.
3. Voir <http://gams.uni-graz.at/o:tc-095-187>

Synergies Espagne n° 15 / 2022

Auteurs et romans
francophones :
écritures mémorielles,
féminines, salvatrices





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Remémorer et revendiquer les oubliés : la post-mémoire dans *Pas pleurer* de Lydie Salvayre

Diego Serrano Espegel

Universidad de Salamanca, Espagne

diegoeses@usal.es

<https://orcid.org/0000-0002-7150-0155>

Reçu le 28-12-2021 / Évalué le 03-03-2022 / Accepté le 15-04-2022

Résumé

La récurrence de la post-mémoire chez des descendants de personnes ayant subi des événements tragiques a engendré un courant narratif dans lequel Lydie Salvayre, pour le cas français de descendants d'exilés républicains espagnols, se distingue avec son œuvre *Pas pleurer*. L'écrivaine a ressenti l'obligation morale de restaurer le passé dans le but de sortir de l'oubli des hommes, des femmes, des événements historiques et sociaux, des tendances idéologiques... sans tomber dans le manichéisme auquel celles-ci peuvent conduire. Le mélange de fiction, d'autobiographie et d'intertextualité en tant que mécanisme de remémoration et la défense du métissage linguistique et de l'interculturalité sont autant d'éléments clés de l'analyse.

Mots-clés : Salvayre, roman, post-mémoire, exil, interculturalité

Recordar y reivindicar a los olvidados: la posmemoria en *Pas pleurer* de Lydie Salvayre

Resumen

La recurrencia de la posmemoria entre los descendientes de personas que han sufrido sucesos trágicos ha generado una corriente narrativa en la que destaca Lydie Salvayre, en el caso francés de los descendientes de exiliados republicanos españoles, con su obra *Pas pleurer*. La escritora sintió el imperativo moral de restaurar el pasado con el objetivo de sacar del olvido a hombres, mujeres, acontecimientos históricos y sociales, corrientes ideológicas... sin caer en el maniqueísmo al que estas pueden llevar. La mezcla de ficción, autobiografía e intertextualidad como mecanismo de recuerdo y la defensa del mestizaje lingüístico y la interculturalidad son elementos clave del análisis.

Palabras clave: Salvayre, novela, posmemoria, exilio, interculturalidad

Remembering and reclaiming the forgotten: post-memory in *Pas pleurer* by Lydie Salvayre

Abstract

The recurrence of post-memory among descendants of people who have suffered tragic events has generated a narrative current of which Lydie Salvayre, in the case of French literature written by the descendants of Spanish Republican exiles, stands out with her work *Pas pleurer*. The writer felt the moral imperative to restore the past with the aim of bringing men, women, historical and social events, ideological trends out of oblivion... without falling into the Manicheism to which these can lead. The mixture of fiction, autobiography and intertextuality as a mechanism of remembrance and the defence of linguistic crossbreeding and interculturality are key elements studied in this analysis.

Keywords: Salvayre, novel, post-memory, exile, interculturality

Introduction

Pas pleurer de Lydie Salvayre (Seuil, 2014) aborde la période de la Guerre d'Espagne sous trois perspectives, à partir de trois voix : celle de Montse, la mère de l'auteure, ayant quatre-vingt-dix ans et « racontant » joyeusement son grand été de la Révolution libertaire de 1936 ; celle de Georges Bernanos qui, cité dix-sept fois, directement ou indirectement, de son livre *Les grands cimetières sous la lune*, narre, depuis le début de la guerre jusqu'à son abandon de Majorque, la violence de Franco avec le soutien incontestable de l'Église catholique espagnole ; et celle de Lydie Salvayre elle-même, qui discute avec sa mère, l'écoute, et, de plus, regarde, reconstruit les événements et donne son avis sur la valeur de l'écriture.

D'abord, il nous paraît essentiel d'aborder l'histoire, qui commence par le début de la guerre et la première fois que Montse se rebelle contre la volonté de ses parents : ils voulaient qu'elle devienne la servante de la famille riche du village, les Burgos Obregón. Le frère de Montse, José, lui a inculqué par ailleurs des idéaux anarchistes.

Celui-ci décide de se rendre à « Barcelone » pour s'engager sur le front. Il est accompagné, dans cette aventure, par Montse et leurs deux amis, Juan et Rosita. Tous s'installent chez Francisca, leur sœur aînée et la bonne d'une riche famille qui a fui la ville. Durant l'été 1936, Montse découvre la révolution libertaire, l'émancipation intellectuelle, la liberté sexuelle, etc. Le contraire se produit pour José, commençant à ressentir la peur de la mort et à voir la radicalisation d'une partie du camp républicain. En outre, Montse tombe enceinte au cours de cette

aventure. Cela et le désenchantement de José les poussent à retourner dans leur village, où Diego, le fils « communiste » des Obregón, a consolidé davantage son pouvoir. En ce qui concerne le bébé, afin que la famille de Montse ne tombe en disgrâce, Montse est obligée d'épouser Diego.

Plus tard, Lunita, la sœur aînée de l'écrivaine, naît, mais José est tué lors d'une offensive phalangiste sur le village. Le désespoir individuel de Montse - et celui des voisins en général - est lié au désespoir collectif des Républicains, car la défaite se rapproche de plus en plus. Enfin, la *Retirada* arrive et, avec elle, le camp de concentration, le camp d'internement et l'exil, tout cela exprimé de manière très brève et synthétique.

L'objet principal est d'aborder la littérature en tant que mécanisme de remémoration, l'interculturalité et la recherche d'une construction individuelle et collective étant issus de l'exil et de son héritage. Il s'agit ici d'analyser l'ambiguïté formelle et argumentative du roman ainsi que la valeur identitaire et le métissage linguistique dont il fait preuve. D'une part, l'hybridation entre la fiction et l'autobiographie peut aider à surmonter des frontières historiques, idéologiques et sociales afin d'expliquer l'ineffable ; d'autre part, la littérature peut également servir à trouver une identité propre et commune et à défendre le mélange culturel qui découle d'événements tragiques tels que la Guerre d'Espagne et la *Retirada*.

1. La valeur de la post-mémoire : un élan héréditaire

Le souvenir de la Guerre civile continue de nos jours à être un terrain propice à la production et à la manifestation d'œuvres artistiques, culturelles, commémoratives... En fait, en raison de la récurrence des textes littéraires et des créations artistiques depuis les années 2000, on parle même de la « mode de la mémoire ». Comme on le sait, après le conflit, un grand nombre de citoyens espagnols, dans un élan de survie - et de convictions idéologiques et morales - se sont exilés hors de leur pays.

La diaspora républicaine est telle que tous les exilés ne se sont pas établis dans des pays hispanophones. De ce fait, nombre d'entre eux ont adopté la langue du pays d'accueil et, par conséquent, leurs enfants l'ont apprise comme langue maternelle, nationale et scolaire. Dans le cas de la France, par exemple, de nombreux Républicains s'y sont installés en raison de sa proximité géographique. L'adoption d'une nouvelle langue est un paradigme intéressant en raison du choc et de la confluence des cultures. Ce paradigme fait un pas en avant lorsque ceux qui commencent à parler, à utiliser cette langue pour créer sur le traumatisme ne sont pas seulement ceux qui l'ont vécu, mais aussi ceux qui appartiennent à la

génération suivante - génétique et historique -, que ce soit par les liens du sang ou par des liens idéologiques ou affectifs.

Il est courant de lire ou d'entendre que la mémoire nous aide à ne pas commettre les erreurs du passé, car l'on suppose qu'elle nous permet de réfléchir aux problèmes antérieurs. De même, une telle réflexion nous pousse à la recherche et à la formation de l'identité, tant individuelle que collective, puisqu'une expérience traumatique et complexe ne peut être comprise sans les deux parties impliquées dans la problématique. Comme l'explique Todorov (1995 : 16), « lorsque les événements vécus par l'individu ou par le groupe sont de nature exceptionnelle ou tragique, ce droit devient un devoir : celui de se souvenir, celui de témoigner ».

En conséquence, le « devoir de mémoire » est essentiel, d'un côté, pour disposer d'un cadre large et polyphonique de récits permettant de mieux connaître l'histoire et, de l'autre, pour comprendre la construction de l'identité d'un collectif et, bien sûr, de tant de personnes déracinées par l'expérience traumatisante de l'exil. Les vainqueurs de conflits complexes ou les auteurs de massacres et de génocides ont tendance à faire du contrôle de l'information une priorité (Todorov, 1995 : 11). Cette appropriation de l'information, de l'histoire, de la mémoire et de la « vérité » entraîne qu'il n'existe pas un cadre d'interprétation intersubjectif et véritablement herméneutique et interprétatif de ce qui s'est passé, ce qui signifie qu'un secteur de la population - en particulier les exilés, les torturés et, en général, tous les vaincus - a besoin d'affirmer son identité en cherchant du soutien dans le passé (Molinero Ruiz, 2006 : 219).

C'est pourquoi la mémoire n'est plus seulement un devoir pour tous ceux qui ont souffert, mais elle sert aussi en tant qu'impératif comme réaction au discours dominant cachant une partie importante de la « vérité », pour dénoncer ce qui a été subi¹ et pour « ne pas tuer deux fois les morts » (Dreyfus-Armand, 2015 : 18), comme l'a dit Francisca Merchán Tejero dans *Memorias del olvido*.

En effet, on ne peut pas se permettre de limiter ce type d'expression à ceux qui ont subi les événements tragiques, car il existe une dimension artistique évidente à ces événements, réalisée par des descendants de victimes ou par des personnes liées à ces victimes, aidant à canaliser les thèmes principaux, la mémoire et l'identité, parce qu'ils héritent, se sentent poussés ou veulent enquêter et mieux comprendre tout ce qui s'est passé et qui s'éloigne de l'histoire officielle. Javier Sánchez Zapatero (2010 : 27) affirme, à propos du transfert intergénérationnel de la mémoire :

(...) admettre la validité de la mémoire historique en tant qu'élément au service de la configuration des sociétés - et accepter son utilisation terminologique dans

le domaine scientifique - implique de se confronter à l'étude de la dimension sociale de la mémoire, en tenant compte du fait que celle-ci n'implique pas seulement la remémoration homogène des souvenirs vécus, mais aussi la transmission aux nouvelles générations d'éléments du passé non directement vécus par elles².

En ce sens, certaines notions nous intéressent dans « The Generation of Postmemory » de Marianne Hirsch, même si elle étudie la post-mémoire chez les descendants des Juifs qui ont survécu à la Shoah dans l'art de la photographie. Malgré cela, il y a des caractéristiques en parfaite corrélation avec la sociologie et l'histoire ainsi qu'avec la littérature. Selon elle, la post-mémoire est une

structure de transmission inter- et trans-générationnelle de connaissances et d'expériences traumatiques. Elle est une conséquence du rappel traumatique mais (contrairement au syndrome de stress post-traumatique) à une distance générationnelle. (...) Le lien de la post-mémoire avec le passé n'est donc pas réellement médiatisé par le rappel mais par l'investissement, la projection et la création imaginatifs³ (Hirsch, 2008 : 106-107).

Ces trois caractéristiques sont essentielles en raison de la médiation affective, car, comme le signale Aleida Assmann (2006), la famille est un espace exceptionnel pour la transmission de la mémoire. Les enfants de ceux qui ont été touchés par de terribles événements héritent des « blessures » paternelles. Cependant, ils ne l'ont pas vécu, ils ne l'ont pas vu de leurs propres yeux, ils ne l'ont pas souffert dans leur propre chair..., c'est donc quelque chose d'intangible pour eux, qui échappe à leur raisonnement. Ils grandissent façonnés par la confusion, par la responsabilité, par la conscience et par le désir de réparer - et de se souvenir - (Hirsch, 2008 : 112). Cette influence est fondamentale pour comprendre l'*élan créatif et expressif des descendants de personnes déracinées par la tragédie*.

Cependant, il faut remarquer que Hirsch étudie le cas des Juifs, c'est-à-dire une problématique et une tragédie perpétrée sur des bases prétendument ethniques ; contrairement à l'Espagne, où le cas en question relève de la controverse politico-idéologique (Faber, 2014 : 149).

À cet effet, la littérature de la mémoire - et de la post-mémoire - devient transcendante car elle s'occupe de ceux qui ont disparu de l'Histoire. Sans cette littérature et sans ceux qui l'écrivent, il n'y aura jamais une prise réelle de conscience et une compréhension de la mémoire, du passé et de nos civilisations. Bien qu'elle puisse être considérée comme une littérature des marginaux⁴, elle est plutôt une littérature de résistance. D'autre part, cette marginalité des exilés et de leurs descendants « devient à ce moment-là un atout créatif dans l'acte d'*écrire*,

une possibilité de non-accommodation et un moyen d'insoumission face à la Vérité (avec une majuscule) et face à l'Histoire officielle » (Montes Villar, 2013 : 196).

2. Lydie Salvayre et la « deuxième génération française »

Dans cette analyse, on ne s'intéressera pas aux écrivains espagnols exilés qui ont adopté la langue française en tant que moyen d'expression littéraire une fois installés définitivement en France, mais à Lydie Salvayre, faisant partie des écrivains descendants de réfugiés républicains espagnols, nés en France, qui écrivent bel et bien en français dans la mesure où il s'agit de leur langue maternelle - ou de celle acquise par le système éducatif national -. Ceux-ci, parmi lesquels se distingue l'auteure auterivaine, ont souvent été qualifiés de « deuxième génération » de l'exil. Cette étiquette donne lieu à un paradigme particulièrement ambigu, voire paradoxal. Certes, l'idée d'une deuxième génération perpétue les stigmates de l'exil, comme s'il s'agissait de nouveaux exilés d'Espagne, alors qu'en réalité, ils sont citoyens français depuis leur naissance (Rodríguez Varela, 2019 : 228). Néanmoins, on utilisera ce qualificatif parce qu'il peut nous épargner des problèmes de nomenclature et parce que, s'en dispenser entraînerait une perte d'identité géographique et politique que ces auteurs incarnent et dont ils sont porteurs en tant qu'« héritiers ».

Il s'agit donc d'une génération paradoxale, puisque sa propre identité n'est pas affirmée ni même définie. Ce sera un trait caractéristique de tous ses membres, c'est-à-dire que la recherche d'identité sera fondamentale dans leur travail artistique. En termes généraux, ces auteurs

se caractérisent par une grande préoccupation linguistique, qui s'exprime dans leurs œuvres par l'utilisation de différentes langues, ainsi que par le partage de l'expérience de l'exil et, avec elle, de la perte des piliers identitaires sur lesquels reposait leur être. Dans leurs romans, ils évoquent leur enfance et leur adolescence dans le but de donner un sens au passé, et tous trouvent dans la littérature et l'écriture un nouveau territoire à habiter sans se sentir déplacés et un outil efficace pour faire face aux traumatismes⁵ (Rodríguez Varela, 2020 : 583).

Tous ces écrivains ont besoin de comprendre ce qu'ils sont, ce que leurs parents ont vécu, et c'est pourquoi ils attachent tant d'importance à la mémoire et à l'acte de se souvenir. La représentation du passé constitue, individuellement et collectivement, un moyen de reconnaître leur existence et leur appartenance à un groupe. À cet égard, la littérature se présente comme un lieu de protection dans lequel cette union générationnelle est garantie à partir de deux perspectives : l'une se

référant à la relation entre parents et enfants, l'autre renforçant les liens entre les membres de cette génération. La littérature sert aussi à donner un sens au passé, à la relation de leurs parents avec les événements, aux diverses raisons qui les ont amenés à devoir émigrer inévitablement, à comprendre leur statut de personnes à mi-chemin entre deux pays, dans un *no man's land*.

Cette dernière notion, ainsi que celle de la question linguistique-identitaire, nous amène à adopter le terme d'écriture de l'*entre-deux*⁶ de Christiane Albert (2005 : 150). Cette littérature de l'entre-deux joue un rôle inhabituel car elle aborde, dans ce cas, une problématique espagnole, soit par le sujet, soit par l'héritage culturel-familial. De plus, les auteurs de cette littérature post-mémorielle de l'entre-deux ne sont pas espagnols, bien qu'ils aient une quête irrépressible de compréhension du passé et de leur détermination en tant qu'individus nés dans un lieu, mais provenant d'un autre dont leurs parents étaient originaires et auquel il leur était interdit de retourner. Ce sera sans doute une des clés pour comprendre que ce groupe d'écrivains idéalise certains événements familiaux, sociaux, historiques, politiques, etc.

Dans cette lignée, au sein de la littérature espagnole post-mémorielle dans le contexte français de la « deuxième génération », l'écrivaine Lydie Salvayre, née en France en 1948 de parents républicains exilés - mère catalane et père andalou - se distingue. Sa notoriété et sa reconnaissance en France ne sont en rien équivalentes à celles de l'Espagne. En 2014, elle a reçu le prix Goncourt grâce à son roman *Pas pleurer*, mais l'on comprend que, dans le milieu littéraire espagnol, elle occupe une place secondaire. En ce sens, le roman de Lydie Salvayre ne ressort pas seulement par la récupération de la mémoire identitaire, culturelle et territoriale de l'exil d'une partie du peuple espagnol et, concrètement, de sa mère, comme il est fréquent dans cette génération, mais aussi par la récupération de la mémoire de sa famille - dialoguant avec sa mère - de ses affinités politiques - se souvenant de la révolution libertaire de 1936 -. En outre, grâce à l'intertextualité avec le livre *Les grands cimetières sous la lune* (1938) de Georges Bernanos, l'auteure nous donne un aperçu d'un souvenir juste, car elle fait dialoguer les mots d'un intellectuel catholique conservateur, effrayé par la répression franquiste soutenue par l'Église catholique, avec le témoignage joyeux de sa mère de la même époque.

La revendication post-mémorielle, sortant du silence et de l'oubli de petites histoires qui font partie de la grande Histoire, et l'identité personnelle, familiale et linguistique de l'écrivaine sont liées à la notion du *no man's land* : il y a un problème linguistique parce que le roman porte sur le conflit de la guerre d'Espagne dans une langue étrangère, mais en reprenant de nombreuses idées de l'imaginaire collectif et culturel ibérique et, si possible, de la langue espagnole elle-même.

De plus, *Pas pleurer* est écrit en « fragnoles », un sujet que l'on abordera plus tard. Bien que Lydie Salvayre soit née en France, sa langue maternelle est l'espagnol - elle a acquis la langue française par l'éducation nationale et la littérature -. En effet, après l'adaptation théâtrale de son roman par Anne Monfort, elle a répondu à un spectateur qui l'interrogeait sur le passé caché de sa famille comme suit :

J'ai souvent coutume de dire que les Espagnols qui sont arrivés en France en tant que réfugiés politiques en 39, dans le village d'Auterive, constituaient une île espagnole à l'intérieur de la France. Ils étaient tous persuadés qu'ils partiraient bientôt, quand Franco serait chassé, et qu'ils rentreraient chez eux. J'ai vécu jusqu'aux années soixante dans une communauté espagnole qui pensait revenir un jour. Nous n'achetions pas de meubles, car il ne fallait pas s'installer, nous faisons tous les dimanches des tables qui réunissaient tous les réfugiés politiques du village... Nous étions en Espagne ! Ils étaient en Espagne. Donc j'ai grandi dans une Espagne en France (Gelin-Monastier, 2019).

Les parents de ces « enfants de réfugiés » ont effectué une transition transpyrénéenne dans plusieurs sens ; donc, leurs enfants n'ont pas été exempts de cette fracture dans leur idéal : l'éternel retour à l'Espagne en tant qu'idée, la revendication idéologique, le rappel constant du transit qu'implique l'exil. Ce roman français, aux accents culturels et linguistiques espagnols, crée alors un espace d'échange et de médiation entre deux imaginaires (Tamarit Vallés, 2008 : 8).

3. Ambiguïté formelle et argumentative

Pas pleurer est un récit se situant sur une frontière floue et, vraisemblablement, hybride entre le roman, la fiction, et l'(auto)biographie⁷, le référentiel. D'une part, il y a des critères paratextuels nous poussant à le comprendre comme un roman : le mot « roman » juste en dessous du titre, les éditeurs et les librairies - et l'écrivaine publiquement - le vendent et l'affichent comme tel... Mais, d'autre part, d'autres critères paratextuels émergent en identifiant cet ouvrage comme une autobiographie : la coïncidence du nom de l'auteure avec celui du personnage et de la narratrice⁸, qui est la fille du protagoniste de l'histoire, la notoriété publique de Salvayre, dont on connaît les origines et certaines de ses idées par rapport à la guerre d'Espagne...

En effet, il est difficile de catégoriser l'œuvre. Par ailleurs, dans une interview, Lydie Salvayre (2015 : 39) affirme que son livre est un roman, rejette catégoriquement l'étiquette « roman historique » et ajoute pourtant qu'elle l'a écrit à partir d'un matériau biographique et qu'elle a eu besoin d'une importante documentation historique. En conséquence, l'écrivaine complique encore plus la

possibilité de classer le texte. Sur la base de l'objet d'étude et de théories telles que celles de Pozuelo Yvancos (2006) et d'Alberca (2007), on peut aborder une catégorisation du livre dans le but de surmonter cette ambiguïté et de faire place à une compréhension thématique et argumentative, ainsi qu'à une compréhension de la structure formelle. Alberca (2007 : 251) propose, dans ces cas, que le terme « roman » est censé signifier une complexité formelle et une liberté expressive.

Cet ouvrage est un *oiseau rare* du point de vue formel car l'on utilise des ressources assimilées à des registres linguistiques différents, ou peu courants, du registre littéraire. De plus, les expressions espagnoles ne sont pas marquées en italique ou entre guillemets, ce qui nous fait voir, à partir de l'implication typographique, que ces mots font partie d'un imaginaire commun, d'une langue libre que l'auteure a héritée de sa mère et de son contexte familial. Ce texte utilise cette combinaison pour donner une richesse formelle au texte malgré l'apparente informalité que cela peut présupposer : c'est une contradiction qui est positive d'après nous. Le langage oral et l'accent mis sur le dialogue (González Hernández, 2015 : 225) font leur chemin dans *Pas pleurer* afin d'être fidèle à ce qui est raconté.

Fiction et référence entretiennent, comme on le verra tout de suite, une évidente « bataille » tout au long du roman. Par exemple, il y a des lieux ou des villes qui n'existent pas ou que la narratrice cherche à cacher en les déformant ou en les anonymisant : « Lérima » (Salvayre, 2014 : 13), qui n'est pas la même chose que Lérída ; « D. » et « M. » (Salvayre, 2014 : 37) ou « F. » et « S. » (Salvayre, 2014 : 37) ; ou encore « la grande ville » (Salvayre, 2014 : 60), faisant évidemment référence à Barcelone. Ce camouflage des lieux liés à l'histoire particulière et réelle de Montse est une stratégie rapprochant le récit de la fiction. Mais, en même temps, d'autres lieux sont mentionnés et sont clairement référentiels, tels que Majorque, Madrid, La Jonquera, Argelès-sur-Mer...

On comprend ce mélange de styles comme Alberca (2007 : 261) ou Pozuelo Yvancos comprennent l'autobiographie : quelque chose qui n'est pas incompatible avec son statut générique, qui est multiforme, conventionnel et historiquement changeant (2006 : 21). La fiction peut en effet servir à Salvayre à résoudre l'un des principaux problèmes des autobiographies : l'objectivité. Après tout, le récit d'une vie racontée par soi-même est plutôt sa propre version de la vie énoncée. C'est pourquoi « l'authenticité ou non du pacte autobiographique ne peut être résolue que dans l'espace de sa lecture, et ce n'est pas un espace de définition individuelle par un auteur ou un lecteur, mais un horizon de règles intersubjectives, supra-individuelles, institutionnelles, génériques⁹ » (Pozuelo Yvancos, 2006 : 69). La voix et la perspective d'une autre personne, même s'il existe une relation paternelle-filiale avec elle, peuvent alors servir à nous donner une version plus juste et

plus vraie des faits. L'emphase du sentiment à l'égard de la mémoire de certains événements du passé nous fait ressentir de l'empathie et lire le texte d'une manière différente. Le pacte de lecture est finalement défini par cette ambiguïté entre une exposition référentielle des faits par l'utilisation fictionnelle de la littérature.

Malgré les éléments fictifs que nous avons cités ou ceux dont nous n'allons pas parler dans cette étude, il y a certainement des parties référentielles nous incitant à comprendre les expériences de Montse et le récit de Lydie Salvayre comme vrais et sincères. Il est évident dans des passages du début du livre :

Ma mère s'appelle Montserrat Monclus Arjona, un nom que je suis heureuse de faire vivre de détourner pour un temps du néant auquel il était promis. Dans le récit que j'entreprends, je ne veux introduire, pour l'instant, aucun personnage inventé. Ma mère est ma mère, Bernanos l'écrivain admiré des Grands Cimetières sous la lune et l'Église catholique l'infâme institution qu'elle fut en 36 (Salvayre, 2014 : 14).

Cette citation du début de l'œuvre souligne également le caractère autobiographique - et surtout biographique - du roman. Ce fait, ainsi que le manifeste le dédoublement du « je » tout au long du récit, assure l'identification que Salvayre recherche avec sa mère, assumant alors l'impératif moral de raconter son histoire et de donner une voix à ceux qui n'en ont pas eu.

De cette façon, la fiction apparaît comme un moyen de rechercher la vérité, de contribuer à la construction de l'Histoire. Le discours littéraire sert de contre-force - et de soutien - à d'autres tels que les discours politique, historique, sociologique, etc. En revanche, la narratrice elle-même rend explicite les difficultés de la reconstruction de l'Histoire lorsqu'il raconte l'attaque du village aux mains des phalangistes et la mort de José : « Personne ne sut dire avec exactitude comment les choses se passèrent. Tout ce qui fut rapporté par la suite demeura confus, fragmentaire, et très contradictoire. Mais l'on put reconstituer à peu près » (Salvayre, 2014 : 203).

C'est pourquoi on conçoit l'analyse de *Pas pleurer* comme un désir de traverser les frontières discursives, linguistiques et littéraires, et de récupérer des voix qui nous aident à mieux comprendre, de manière plus complète et hétérogène, l'Espagne contemporaine : « l'exil conduit à ce « contre-temps » (...), à ce *décalage* ou différence dans les rythmes historiques de déroulement qui aura signifié, pour beaucoup, le pire des châtements : l'expulsion du présent ; et donc de l'avenir - linguistique, culturel, politique - du pays d'origine »¹⁰ (Guillén, 1995 : 141). Lydie Salvayre aide à combattre ces punitions, cette expulsion du présent et du futur. Tout cela est manifesté par l'hybridation, puisqu'on y retrouve des éléments de la fiction, du genre autobiographique, de la littérature post-mémorielle et du récit filiatif¹¹.

4. Valeur identitaire et métissage linguistique

Lydie Salvayre, comme on a mentionné ci-dessus, utilise le « fragnol », « cette langue mixte et transpyrénéenne qui est devenue la sienne depuis que le hasard l'a jetée, il y a plus de soixante-dix ans, dans un village du Sud-Ouest français » (Salvayre, 2014 : 15), en tant que recours à l'intérieur de son roman. C'est une langue pleine de registres entremêlés, qui combine la langue familière avec celle de son pays de naissance, très proche des formes orales, familières, prolétaires, etc. et qui montre le caractère hybride de ses origines et de son récit. Il est logique, car

les structures familiales de médiation et de représentation facilitent les actes d'affiliation de la post-génération. L'idiome de la famille peut devenir une lingua franca accessible facilitant l'identification et la projection à travers la distance et la différence. Cela explique l'omniprésence des photos de famille et des récits familiaux en tant que médias artistiques après un traumatisme¹² (Hirsch, 2008 : 115).

On voit également dans cette « lingua franca » une formule de résistance culturelle, puisque l'identité de tous ces individus contribue à l'épanouissement culturel, artistique et littéraire ; c'est pourquoi on doit la comprendre comme un moteur d'action et d'engagement. Ce n'est pas en vain que l'écrivaine affirme la valeur de l'écriture en tant que moteur et sauvegarde de la mémoire : « cet été radieux que j'ai mis en sûreté dans ces lignes puisque les livres sont faits, aussi, pour cela » (Salvayre, 2014 : 221).

Tout au long de l'œuvre, l'espagnol apparaît en convergence avec le français de différentes manières : francisation de mots espagnols, insertion de phrases entières en espagnol parmi d'autres en français... L'espagnol est souvent lié à des élans à forte perception sentimentale lorsque Montse rappelle les moments de son passé et les raconte à sa fille. À titre d'exemple, la citation suivante reprend le point de vue de Montse sur la passion avec laquelle son frère défendait les idéaux libertaires : « Il dit Soyons frères, partageons le pain, mettons en commun nos forces, créons une commune. Et tous y mordent. Il est théâtral. Romantique à mourir. Un ángel moreno caído del cielo » (Salvayre, 2014 : 45). De plus, même si l'écrivaine inclut également des gros mots en français, ceux-ci sont souvent en espagnol, puisque la conception émotionnelle du souvenir émerge. Donnant plus de réalisme, cette technique recherche l'empathie et la compréhension des réminiscences de sa mère : « propositions et contre-propositions se succèdent ou s'interpénètrent, rythmées de coño éternués toutes les deux phrases et, pour renforcer les propos, de Me cago en Dios ou Me cago en tu puta madre, souvent réduits pour plus d'efficace en un Me

cago en, tout court » (Salvayre, 2014 : 49) ou « un numéro de *Acción Española* (ma mère : un periódico para limpiarse el culo » (Salvayre, 2014 : 158).

Salvayre (2014 : 89) mentionne même que sa mère parle un français instable, qui « estropie » et qu'elle doit redresser dans ces lignes, mais jamais dans l'intention de justifier une langue stigmatisée, créole, un pidgin qui pourrait l'embarrasser ; bien au contraire, toujours dans l'esprit et dans le but de la défendre, de l'exposer et d'en être fière, car elle parle une langue plus riche, plus abondante et inter-référentielle qu'aucune des deux qui la composent isolément. En fait, comme l'a soutenu Claudio Guillén (1995 : 124-125), « le bilinguisme de l'exilé peut apporter avec lui maladresse et souffrance, il augmente souvent la conscience de la langue et en même temps, ou comme conséquence, l'engagement envers la littérature¹³ ».

Pas pleurer fait usage de l'interculturalité qui découle de l'exil comme quelque chose d'enrichissant, quelque chose qui dépasse les frontières physiques et identitaires. L'interculturalité est, dans ce sens, « un nouvel espace, une nouvelle patrie culturelle qui unifie et crée des liens entre une communauté ayant une histoire commune, au-delà de son origine. C'est un espace émotionnel, dépourvu de frontières¹⁴ » (Rodríguez Varela, 2020 : 594).

Claudio Guillén (1995 : 26) disait que l'exil n'est pas un malheur mais une opportunité et une preuve. L'identité se fonde donc sur une idéalisation des événements du passé - l'éloge de la révolution anarchiste n'est jamais caché : « J'ai eu d'autant plus de plaisir à décrire cet épisode libertaire qu'il a été un peu occulté. Les gens ne savent pas que l'Espagne a vécu pendant quelques mois - en tout cas des milliers de villages et plusieurs grandes villes - sur le mode libertaire » (Sulser, 2014). Mais cette identité est toujours fondée à partir d'une identification critique, inter-subjective, interrélémentaire et ouverte :

Je ne sais pas pourquoi, ces remarques rapportées par ma mère résonnent avec cette phrase de Bernanos que j'ai lue ce matin même et qui disait, je la cite de mémoire, que les hommes d'argent méprisent ceux qui les servent par conviction ou par sottise, car ils ne se croient réellement défendus que par les corrompus et ne mettent leur confiance que dans les corrompus.

Mais à y réfléchir, il m'apparaît clairement que c'est mon présent que cette phrase interroge. Je m'avise du reste, chaque jour davantage, que mon intérêt passionné pour les récits de ma mère et celui de Bernanos tient pour l'essentiel aux échos qu'ils éveillent dans ma vie d'aujourd'hui (Salvayre, 2014 : 135).

En résumé, Salvayre cherche à comprendre ce qu'ont vécu sa mère, Bernanos et tant de personnes, qui ont subi l'un des événements les plus sanglants et les plus terribles du XX^e siècle et ses conséquences. Elle est fière de ses origines

espagnoles et apprécie le fait d'être descendant d'exilés, d'étrangers, ainsi que son appartenance à la culture française. Avec ce livre, Salvayre ne renonce pas à l'interculturalité, au transpyrénéen, à l'interpyrénéen, c'est-à-dire, à cet espace d'union entre les cultures espagnole et française. La dichotomie Espagne-France est semblable à celle de l'été débordant de Montse, sa mère, et à celle de l'effroyable répression que Georges Bernanos a vue et écrite :

L'été radieux de ma mère, l'année lugubre de Bernanos dont le souvenir resta planté dans sa mémoire comme un couteau à ouvrir les yeux : deux scènes d'une même histoire, deux expériences, deux visions qui depuis quelques mois sont entrées dans mes nuits et mes jours, où, lentement, elles infusent (Salvayre, 2014 : 221).

Conclusion

La lecture et l'étude de *Pas pleurer* nous ont aidé à comprendre des questions importantes comme l'ambiguïté générique, dont l'hybridation nous a facilité la compréhension des problématiques telles que l'objectivité et le conglomérat subversif que l'œuvre représente ; la transcendance de la valeur identitaire et linguistique que le roman comporte, valeurs contribuant à raconter les faits depuis des pôles multiples et différents et parce que, enfin, les livres sont faits, aussi, pour cela, comme le dit Salvayre. Tout au long de cette étude, on a analysé le phénomène post-mémoriel, consacré à l'époque contemporaine par le besoin des générations ultérieures de raconter et de comprendre ce que leurs prédécesseurs ont subi.

L'analyse de cet ouvrage nous amène à plusieurs réflexions qu'il convient de prendre en compte. D'un côté, l'auteure admet qu'elle n'a lu ce que sa mère lui raconte dans aucun livre d'histoire, de sorte que les cadres de ce type de littérature ne s'inscrivent pas dans les historiographies nationales. Lydie Salvayre ne rentre pas dans le moule et parvient surtout à gêner grâce à deux voix que beaucoup peuvent trouver dérangeantes : celle d'une femme anarchiste exilée, sa mère, et celle d'un intellectuel catholique conservateur, Bernanos. D'autre part, l'introduction de l'espagnol dans la langue française, donnant naissance au « fragnol », est une autre façon de se confronter à la norme, à l'établi, comme l'ont fait les anarchistes avec la révolution libertaire. Le processus de ce phénomène linguistique est apparu comme un parallèle à la rébellion anarchique qui voulait inverser l'ordre ancien. Salvayre parvient ainsi à rompre avec les stéréotypes de ce qui est littéraire ou pas, donnant une légitimité à une langue et à un secteur de la population qui n'était pas considéré au même niveau que le reste des citoyens. De plus, ce phénomène

linguistique est, en somme, inhérent à Montse et Lydie, ce qui signifie que cette œuvre n'aurait pu être conçue et créée sans ce moteur d'action et d'engagement que représente également le « fragnol ».

De même, l'ambiguïté générique que l'on a évoquée précédemment donne lieu à un grand débat sur la fiction et l'histoire, fondé sur la réécriture du passé. La discipline de l'histoire s'appuie sur des documents, des archives et des témoignages pour construire un discours vaste, mais parfois cela ne suffit pas à fournir une vision neutre et équitable des faits. C'est pourquoi des romans comme celui-ci sont importants pour atteindre un équilibre dans la mesure où les faits sociaux sont le produit du contexte et de l'interprétation. La littérature et la fiction peuvent par conséquent contribuer à préserver la mémoire collective et historique, à rapprocher les personnages d'un lieu éloigné à un lieu plus proche, et même identitaire, de sorte qu'ils puissent être compris comme « réels », tout comme les événements qui les entourent. En définitive, cette littérature, et surtout celle de l'exil, se situe dans une paratopie qui contribue à consolider des espaces méconnaissables pour d'autres discours sociaux, culturels ou artistiques.

Bibliographie

- Alberca, M. 2006. *El pacto ambiguo: de la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid : Biblioteca Nueva.
- Albert, C. 2005. *L'immigration dans le roman francophone contemporain*. Paris : Karthala.
- Assmann, A. 2006. *Der lange Schatten der Vergangenheit : Erinnerungskultur und Geschichtspolitik*. Munich : Verlag C.H.Beck.
- Braux, M. 2016. « Le sujet de l'expression dans *Pas pleurer* de Lydie Salvayre : une mise en question de la notion d'"intérieurité" littéraire ». *Revue critique de fiction française contemporaine*, n° 13, p. 68-78. [En ligne] : <http://www.revue-critique-de-fiction-francaise-contemporaine.org/rcffc/article/view/fx13.08/1080> [consulté le 20 décembre 2021].
- Dreyfus-Armand, G. 2015. «La memoria en el exilio español en Francia: de una generación a la otra, en un contexto conmemorativo específico». *Migraciones y Exilios. Cuadernos de la AEMIC*, n° 15, p. 13-27. [En ligne] : <https://www.aemic.org/ano-2015-numero-15/> [consulté le 13 décembre 2021].
- Faber, S. 2014. «Actos afiliativos y postmemoria: asuntos pendientes». *Pasavento. Revista de Estudios Hispánicos*, n° 2-1, p. 137-155. [En ligne] : <https://revistas.publicaciones.uah.es/ojs/index.php/pasavento/article/view/663> [consulté le 13 décembre 2021].
- Gelin-Monastier, P. 2019. « Anne Monfort crée « Pas pleurer » de Lydie Salvayre à Barcelone : tout un symbole ! ». *Profession Spectacle*. [En ligne] : <https://www.profession-spectacle.com/anne-monfort-cree-pas-pleurer-de-lydie-salvayre-goncourt-2014-a-barcelone-tout-un-symbole/> [consulté le 20 décembre 2021].
- González Hernández, A. T. 2015. *Pas pleurer* de Lydie Salvayre : une écriture d'ombre et de lumière. In: *Métaphores de la luz/Métaphores de la lumière, Actas del XXIV Coloquio AFUE*, p. 220-229. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Guillén, C. 1995. *El sol de los desterrados: literatura y exilio*. Barcelona: Quaderns Crema.
- Hirsch, M. 2008. « The Generation of Postmemory ». *Poetics Today*, n° 29-1, p. 103-128.
- Lejeune, Ph. 1975. *Le pacte autobiographique*. Paris: Seuil.

- Molinero Ruiz, C. 2006. ¿Memoria de la represión o memoria del franquismo? In: *Memoria de la guerra y del franquismo*, p. 219-246. Barcelona: Taurus.
- Montes Villar, L. 2013. « Cette étrange étrangère qu'est l'exilée : Adélaïde Blasquez ». *Çédille. Revista de estudios franceses*, n° 3, p. 183-198. [En ligne] : <https://www.ull.es/revistas/index.php/cedille/article/view/1199> [consulté le 13 décembre 2021].
- Pozuelo Yvancos, J. M. 2006. *De la autobiografía: teoría y estilos*. Barcelona: Crítica.
- Rodríguez Varela, R. 2020. «La generación de la no pertenencia: La literatura del exilio español en Francia». *Anales de Filología Francesa*, n° 28, p. 581-597. [En ligne] : <https://revistas.um.es/analesff/article/view/424741> [consulté le 13 décembre 2021].
- Rodríguez Varela, R. 2019. «Extranjeros por herencia: Isabelle Alonso en busca de una identidad». *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, n° 33-1, p. 227-243. [En ligne] : <https://revistas.ucm.es/index.php/THEL/article/view/60018> [consulté le 13 décembre 2021].
- Salvayre, L. 2015. *Tertulia*, à bâtons rompus. In: *Ateneo español de Toulouse. Pôle culturel et politique de l'exil*, p. 39-48. Toulouse : Les Cahiers du CTDEE.
- Salvayre, L. 2014. *Pas pleurer*. Paris : Éditions du Seuil.
- Sánchez Zapatero, J. 2010. «La cultura de la memoria». *Pliegos de Yuste*, n° 11-12, p. 25-30.
- Sulser, E. 2014. « Lydie Salvayre : je ne suis pas toute une, je suis inséparablement Française et Espagnole ». *Le Temps*. [En ligne] : <https://www.letemps.ch/culture/lydie-salvayre-ne-suis-toute-une-suis-inseparablement-francaise-espagnole> [consulté le 15 mars 2022].
- Tamarit Vallés, I. 2008. Lengua e identidad en la literatura francesa actual. *L'exil est mon pays* de Isabelle Alonso. In : *La culture des autres. L'enseignement des langues à l'Université : Deuxième Rencontre Hispano-français de Chercheurs (SHF/APFUE)*. [En ligne] : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4027413> [consulté le 15 mars 2022].
- Todorov, T. 1995. *Les abus de la mémoire*. Paris : Arléa Éditions.

Notes

1. Toujours avec beaucoup de précautions car, comme l'explique Todorov (1995), cela peut conduire à une victimisation et à une recherche de privilèges de la part de ceux qui ont vécu les événements ou « en ont hérité ».
2. Admettre la validité de la memoria histórica como elemento al servicio de la configuración de las sociedades –y aceptar su uso terminológico– implica afrontar el estudio de la dimensión social de la memoria teniendo en cuenta que ésta no sólo incluye el recuerdo homogéneo de los recuerdos vividos, sino también la transmisión a nuevas generaciones de elementos del pasado no experimentados directamente por ellos.
3. *Structure of inter- and trans-generational transmission of traumatic knowledge and experience. It is a consequence of traumatic recall but (unlike posttraumatic stress disorder) at a generational remove. (...) Postmemory's connection to the past is thus not actually mediated by recall but by imaginative investment, projection, and creation.*
4. Lorsque nous faisons référence à une littérature des marginaux, nous ne nous référons pas seulement à la marginalisation subie par les écrivains exilés eux-mêmes, puisque, dans ce cas, l'auteur de cette étude a obtenu le prix Goncourt et jouit d'une grande reconnaissance en France, mais surtout aux sujets historiques qui sont la source d'inspiration et de création dans ce type de littérature : les vaincus, les bannis, les exilés.
5. Se caracterizan por una gran preocupación lingüística, expresada en sus obras a través del uso de los diferentes idiomas, así como por compartir la experiencia del exilio y, con ella, la pérdida de los pilares identitarios sobre los que se sustentaba su ser. En sus novelas, rememoran la infancia y la adolescencia con el objetivo de darle sentido al pasado y todos ellos encuentran en la literatura y en la escritura un nuevo territorio que habitar sin sentirse desplazados y una eficaz herramienta para elaborar el trauma.

6. Albert reprend également le terme de l'anglais *in-between* inventé par Homi K. Bhabha dans *The Location of Culture* (1994).
7. Bien que cette œuvre présente certaines caractéristiques et preuves autobiographiques, il s'agit d'un texte basé sur la biographie de sa mère en corrélation avec un autre texte littéraire - celui de Bernanos -. Toutefois, comme on l'a également fait avec l'acception « deuxième génération de l'exil », on utilisera le substantif autobiographie pour éviter des problèmes terminologiques.
8. « Pour qu'il y ait autobiographie (...), il faut qu'il y ait identité de *l'auteur*, du *narrateur* et du *personnage* » (Lejeune, 1975 : 15).
9. La autenticidad o no del pacto autobiográfico solo puede resolverse en el espacio de su lectura, y éste no es un espacio de definición individual por un autor o un lector, sino un horizonte de reglas intersubjetivas, supraindividuales, institucionales, genéricas.
10. El destierro conduce a ese «destiempo» (...), a ese *décalage* o desfase en los ritmos históricos de desenvolvimiento que habrá significado, para muchos, el peor de los castigos: la expulsión del presente; y por lo tanto del futuro -lingüístico, cultural, político- del país de origen.
11. La « filiation » est un terme analysé par Edward Saïd dans *The World, the Text, and the Critic* (1983) et repris et appliqué au domaine artistique et littéraire par des auteurs tels que Marianne Hirsch, Hans Lauge Hansen et Sebastian Faber.
12. *Familial structures of mediation and representation facilitate the affiliative acts of the postgeneration. The idiom of family can become an accessible lingua franca easing identification and projection across distance and difference. This explains the pervasiveness of family pictures and family narratives as artistic media in the aftermath of trauma.*
13. El bilingüismo del desterrado puede traer consigo torpezas y sufrimientos, es frecuente que aumente la conciencia del lenguaje y al mismo tiempo, o en consecuencia, el compromiso con la literatura.
14. La literatura del exilio es un nuevo espacio, una nueva patria cultural que unifica y crea nexos entre una comunidad con una historia común, más allá de su origen. Se trata de un espacio emocional, despojado de fronteras.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Écrire l'amertume des femmes algériennes dans *La prière de la peur* (1997) de Latifa Ben Mansour

Loubna Nadim Nadim

Département de Philologie française, Université de Grenade, Espagne

lnadim@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0003-0979-3927>

Reçu le 28-12-2021 / Évalué le 16-02-2022 / Accepté le 15-04-2022

Résumé

Latifa Ben Mansour (1950-) est une romancière algérienne qui expose les épisodes dramatiques du pays qui datent de l'époque coloniale aux décennies noires. Dans son œuvre, *La prière de la peur*, elle aborde les abus qu'endurent les femmes algériennes : l'exclusion socioculturelle, l'inaccessibilité à la politique. La marginalisation de toutes les sphères de la vie stimule le besoin de prendre la plume dans le but de transposer les multiples discriminations relatives à leur condition féminine. Ces problèmes sont d'autant plus intensifiés dans les époques de turbulences. La femme algérienne, par excellence, est assujettie à un code de conduite obsolète, ce qui incite la romancière à se révolter à travers l'écriture contre le mutisme et l'indifférence qui règnent en Algérie.

Mots-clés : femme, Algérie, écriture, identité, résistance

Escribir la amargura de las mujeres argelinas en *La prière de la peur* de Latifa Ben Mansour

Resumen

Latifa Ben Mansour (1950-) es una novelista argelina que expone los episodios dramáticos del país que datan desde la época colonial hasta las décadas negras. En su obra *La prière de la peur*, muestra los abusos sufridos por las mujeres argelinas: exclusión sociocultural e inaccesibilidad a política. La marginación de todos los ámbitos de la vida estimula la necesidad de tomar la pluma para trasponer las múltiples discriminaciones relativas a su condición femenina. Dichos problemas se intensifican aún más en tiempos de turbulencias. La mujer argelina, por antonomasia, está sujeta a un código de conducta obsoleto, que incita a la novelista a rebelarse a través de la escritura contra el silencio y la indiferencia que reinan en Argelia.

Palabras clave: mujer, Argelia, escritura, identidad, resistencia

Writing of the bitterness of Algerian women in *La prière de la peur*
by Latifa Ben Mansour

Abstract

Latifa Ben Mansour (1950-) is an Algerian novelist who exposes the dramatic episodes of the country which date from the colonial era to the dark decades: in her novel *La prière de la peur*, she addresses the abuses suffered by Algerian women: socio-cultural exclusion, inaccessibility to politics. The marginalization of all spheres of life stimulates the need to take up the pen in order to transpose the multiple discriminations relating to their feminine condition. These problems are all the more intensified in times of turbulence. The Algerian woman, by excellence, is subject to an obsolete code of conduct, which incites the novelist to revolt through writing against the silence and indifference that reign in Algeria.

Keywords: Woman, Algeria, writing, identity, resistance

Introduction

La prière de la peur (1997) (désormais PP) érige un aperçu sur la question de l'identité fragmentée par deux civilisations paradoxales : d'un côté, la tradition algérienne ancestrale extrêmement enracinée dans l'Islam, et d'un autre côté, les coutumes importées par le colonisateur. Latifa Ben Mansour évoque la thématique épineuse de la reconstruction identitaire morcelée par un vécu marqué par la colonisation, un vécu à plus forte raison beaucoup plus ardu pour les femmes : certes, la question identitaire chez les femmes pendant la période de la colonisation, la décolonisation et les décennies noires constitue la pièce maîtresse de son œuvre romanesque. L'écrivaine révèle le mécanisme de socialisation dans les trois étapes et les obstacles pour obtenir une légitimation et reconnaissance en tant que femme écrivaine algérienne d'expression française.

Dans cet article, nous allons en prime abord reconstruire de manière succincte la biographie de la prosatrice et synthétiser le roman objet de notre étude. Ensuite, nous allons aborder l'évolution historique de la littérature algérienne en langue française. Enfin, nous allons nous centrer sur la thématique de la condition féminine et l'importance de l'écriture dans l'œuvre mansourienne.

1. Biographie de Latifa Ben Mansour (1950-) : le combat acharné d'une femme contre la censure

D'origine algérienne, Latifa Ben Mansour est une femme versatile, à la fois prosatrice, essayiste et dramaturge. Elle est née en 1950 à Tlemcen, ville du nord-ouest algérien située non loin de la frontière marocaine. À l'âge de 4 ans, elle perd son père, professeur de mathématiques de renom. Elle commence sa formation au lycée

Maliha Hamidou et Docteur Benzerdjeb destiné à recevoir des élèves masculins, vu qu'à cette époque il y avait une présence largement minoritaire des filles à l'école. En 1972, elle obtient un diplôme de spécialisation en langue et littérature arabe à l'École Supérieure Normale d'Alger. Plus tard, elle étudie la licence d'arabe à l'Université Sorbonne Nouvelle (Paris III). En 1993, elle présente sa thèse doctorale portant sur l'analyse du discours, sur le bon usage de la langue arabe, sur les problèmes d'intégration dans la société française des enfants immigrés. En 1997, elle décroche son diplôme en psychologie clinique à l'École freudienne de Paris, en même temps qu'elle enseigne à l'Université Denis Diderot (Paris VII) et à l'Institut Charles V à Paris. *Le Chant du lys et du basilique* (1990), premier roman de Ben Mansour, lui a accordé un retentissement considérable dans la sphère littéraire. Son deuxième roman *La prière de la peur* (1997) remporte le Prix Beur FM Méditerranée. Finalement, elle écrit son dernier roman intitulé *L'année de l'éclipse*, en 2001.

2. L'histoire tragique de Hanan I évoquée par le titre du roman

Le cadre spatio-temporel se situe lors des terribles événements de l'histoire algérienne contemporaine. Dans les années 90, Hanan I, l'héroïne du roman, décide de retourner définitivement dans sa ville natale, en Algérie : le jour même de son arrivée à l'aéroport, elle est victime d'un attentat terroriste qui lui vaut l'amputation de ses deux jambes. Anticipant sa mort imminente, elle se retire dans la ville sacrée d'Aïn El Hout, terre de ses ancêtres, où elle est soignée et prise en charge par sa grand-mère maternelle Lalla Kenza. Dans ce lieu mystique, Hanan I commence fébrilement à rédiger son manuscrit, consciente de son état critique. Elle écrit sans relâche pour léguer son histoire à sa famille en même temps qu'elle fixe la tradition orale ancestrale, composée de devinettes, légendes, poèmes et chants féminins séculaires transmis par sa grand-mère. Avant de mourir, elle donne des instructions précises à ses proches et demande le retour de sa cousine Hanan II qui se chargera d'ouvrir le manuscrit et de diffuser son contenu, lors des funérailles. Dès lors, la lecture de ce manuscrit provoque un dédoublement des voix, car l'histoire de Hanan I s'amalgame à celle de sa cousine : les deux vies ne semblent qu'une, notamment quand cette dernière ressent les douleurs de la défunte. En effet, Hanan I et Hanan II s'unissent dans la souffrance, les souvenirs, le déchaînement et la mort inéluctable. L'expérience féminine est présente par le dynamisme des femmes mettant en scène des narratrices meurtries par les événements violents du pays.

Après ce bref résumé, il est nécessaire d'approfondir la problématique du titre du roman et ses effets de lecture : l'univers romanesque mansourien exige la compréhension de l'imaginaire culturel et religieux de la prosatrice. *La prière de la peur*, titre énigmatique, intrigue, a priori, aussi bien les lecteurs arabophones

que francophones. Pour un lecteur « profane » non initié à la culture musulmane, le titre de ce roman peut paraître très opaque même s'il contient certains indices : la prière a bien évidemment des connotations religieuses explicites et la peur suggère des événements effrayants, voire tragiques. Le lecteur peut penser, en guise d'hypothèse de lecture, que le roman va aborder un thème délicat et complexe. La situation n'est pas si différente pour le lecteur qui a des connaissances de l'Islam : ce dernier aura une hypothèse de lecture moins vague quant au contenu du roman. Dans le cas présent, le titre est intentionnellement choisi pour susciter l'intérêt du lecteur initié (ou pas) aux préceptes coraniques. Cette curiosité s'accroît au fil des pages, parallèlement aux péripéties sanguinaires qui font douter le lecteur sur le sens de la prière et de la peur, deux concepts apparemment antagoniques. Ces deux éléments opposés exigent un approfondissement des deux concepts religieux difficiles à cerner. De toute évidence, il est important de comprendre que la prière de la peur n'est pas un jeu de mots trivial : il s'agit d'une prière coranique qui s'accomplit debout ou à cheval dans des situations belliqueuses, lorsque la personne est menacée par un péril. Une fois le danger passé, la prière de la peur se récite en groupe : la première rangée s'installe derrière la plus haute autorité religieuse et la deuxième rangée se tient derrière, en garde pour protéger en cas d'attaque.

Quand tu te trouves parmi eux, et que tu les diriges dans la Salât, qu'un groupe se tient debout avec toi, tout en gardant leurs armes. Quand ils se sont prosternés, qu'ils passent derrière vous et qu'un autre groupe, n'ayant pas encore prié, vient prier avec toi, en prenant des précautions et en gardant les armes. Ils aimeraient tant, ceux qui ont dénié, vous voir négliger vos armes et vos équipements, pour vous attaquer subitement. Aucune faute ne vous sera attribuée si, incommodés par la pluie ou malades, vous déposez vos armes, mais prenez vos précautions. Dieu a préparé pour les dénégateurs un châtiment humiliant (Sourate 4 verset : 102).

Bien que le titre soit considéré comme un élément du paratexte, il peut entretenir des relations connotatives avec le thème central du roman ayant une fonction de carte de présentation du contenu. Dans notre cas, le titre n'évoque pas la thématique centrale, mais Lalla Kenza fait allusion à ce rituel institutionnalisé lorsqu'elle explique à sa petite-fille Hanan I la signification de cette prière.

La prière de la peur ne se récite pas, ma fille. C'est un rituel instauré par le prophète Mohammad pour conjurer la peur. Un prophète aussi peut éprouver de la frayeur, être traversé de doutes. Mohammad sur Lui la Paix et le Salut, n'avait pas honte d'avouer son anxiété et son épouvante face à la mort, ma fille, il n'avait cessé de répéter : « Je ne suis qu'un homme ». C'est cela le sens de cette prière (PP, 1997 : 56).

Dans le premier chapitre du roman, le nettoyage de la maison qu'entreprend Abla (mère de la protagoniste) est tellement profond, que l'on ne peut éviter de faire des parallélismes avec la purification que l'on retrouve dans la religion musulmane, durant le rituel des ablutions avant la prière. Les pensées qui accompagnent Abla se centrent sur sa religion et celle du prophète Mahomet. Par conséquent, on peut déceler que l'histoire en soi est une prière de la peur face à la mort imminente de Hanan I, suivie de la décapitation de Lalla Kenza et enfin du décès de Hanan II. La présence du vocable peur dans le titre, anticipe la fin tragique de la trame, puisque les trois femmes succomberont, ce qui mène à penser que le roman se transforme en prière qui apaise la peur. Cette frayeur s'intensifie dans l'œuvre conduisant à des témoignages sur la condition de la femme, comme si l'écrit mansourien avait une valeur de récit authentique sur les vies des algériennes, pouvant être interprété comme un document historique doté d'une valeur inouïe.

3. La décentralisation de la notion relative à la conception du sujet dans le champ romanesque

Il est important de souligner que l'imaginaire algérien se construit sur le processus de reproduction culturelle dans lequel la littérature (parmi d'autres manifestations artistiques et culturelles) joue un rôle essentiel puisque la culture masculine dominante garantit la considérable reproduction des valeurs sociales, ce qui finit par confondre la culture dominante avec la culture. C'est ainsi que cet ancrage imposé dans l'inconscient collectif paraît naturel et toute tentative d'altération est considérée comme un outrage. Il en résulte que la présence de la voix féminine a été marginalisée par les visions du monde, les expressions culturelles et les canons esthétiques masculins, qui sont à leur tour légitimés par l'éducation. En effet, la culture dominante marque la vision littéraire de l'Algérie, ce qui nous conduit à penser que la littérature continue d'être un mécanisme reproducteur hégémonique du pouvoir.

Par ailleurs, la perspective de l'écriture au féminin établit un mouvement du point de vue décisif, qui se dévie de l'imaginaire collectif pour s'initier vers l'icônique : la femme objet devient sujet actif au sein des écrits. En effet, la pulsion scripturale ne touche exclusivement pas la sexuation du texte, mais la textualité sexuée qui accorde une perspective de l'altérité intégrée au noyau de la langue. Ce mouvement esquisse un espace où le féminin se transforme en instrument de prospection symbolique. Cette vision place la mise en scène des questionnements purement féminins comme enjeu de repérage d'articulation de l'énoncé, ce qui génère une narration dotée d'une identité féminine qui remet en question la partialité du genre.

Si la dénonciation de la domination masculine est largement partagée, dès le milieu des années soixante-dix, deux tendances divergent quant aux conduites à tenir et aux manières de revendiquer la place des femmes dans la société. S'opposent ainsi les « différentialistes » et les « égalitaristes ». Les premières, plus proches de disciplines telles que les lettres modernes, la linguistique, la psychanalyse ou encore l'esthétique, analysent « la société patriarcale comme un déni des différences de sexe au profit de la seule masculinité, déni qu'il conviendrait de démystifier pour faire apparaître dans toute leur splendeur les spécificités propres à chaque sexe et montrer l'équivalence de leurs valeurs respectives », tandis que les secondes, se réclamant davantage des sciences humaines et sociales, soutiennent que les différences sont « dénuées d'effets autres que purement mythiques ou idéologiques, n'ayant d'importance qu'à titre de base pour la pratique et la justification de la domination masculine. » (Dhavernas-Lévy, 1995 : 382).

La problématique du balisage sexuel dans l'écriture romanesque universelle a fragmenté la place des femmes dans le champ littéraire, puisque cette différenciation accentue leur exclusion, ce qui entraîne une sous-catégorie marginale. À cet égard, il faut bien souligner qu'il existe un particularisme féminin qui s'éloigne de l'écriture masculine et se centre sur la manière d'aborder les questions relatives aux thématiques dites exclusivement féminines.

En outre, dès les années 70 commence à proliférer dans le cercle académique, notamment par des figures de proue telles que Barthes, Kristeva et Foucault entre autres, une théorie qui s'intéresse à la décentralisation de la notion relative à la conception du sujet. Ces théories vont déclencher des pourparlers sur des axes révolutionnaires liés aux concepts de marginalité et d'altérité. Dans cette nouvelle ère, l'objet d'étude de la critique littéraire et des sciences sociales se focalise sur le sujet féminin, singulièrement en ce qui concerne tous les éléments qui émanent des aspects historiques, psychologiques et sociaux... La reconstruction des bases fondées sur des aspects tels que la différenciation de genre qui se révèle au niveau de la subjectivité génère un déboîtement du système binaire homme-femme. Par conséquent, ces approches suscitent un démantèlement des relations de pouvoir. Cette nouvelle révolution théorique provoque une rupture définitive de l'hégémonie masculine dans le champ littéraire et engendre un redimensionnement de culture et une évidente inclusion de la pluralité et la licéité de nouveaux acteurs marginalisés et écartés de la sphère littéraire.

Ainsi, après la colonisation, de nombreuses écrivaines algériennes d'expression française font irruption sur la scène littéraire pour revendiquer leur droit à la parole. Elles parviennent à se distinguer de l'écriture dite masculine et à créer

une écriture féminine dotée de caractéristiques propres. C'est pourquoi les thèmes privilégiés traitent en permanence d'aspects relatifs au monde féminin à savoir le corps, le sexe, la ségrégation, entre autres. Ces choix thématiques marquent une scission inéquivoque avec l'écriture au masculin. Nous nous souscrivons dès lors à la définition de Cremonese :

L'écriture féminine se caractérise d'abord par la création d'histoires de femmes, à travers lesquelles celles-ci se proposent de prendre la parole pour raconter leur vie. (...) Elle opère presque toujours autour du problème de la matrimonialité, les sujets du corps, de l'amour et du couple étant ses aspects les plus immédiats (199 : 19).

Il est dorénavant reconnu que tout écrivain compose son récit en s'inspirant de son contexte vital. Khadraoui déclare que l'identité culturelle restera donc à jamais posée. L'évidence est ainsi de dire qu'il n'existe pas d'œuvres littéraires sans références culturelles et identitaires (2004 : 78). Le vécu du romancier est la clef de voûte et la matière première de toute création narrative. En effet, le roman imite la réalité avoisinante de l'écrivain qui se manifeste dans la littérature algérienne d'expression française par des tensions et paradoxes issus d'une société dévastée par la guerre et le fanatisme. Khadraoui ajoute que :

Tout écrivain est soumis aux influences de son milieu naturel ou social, de son époque, de l'environnement dans lequel il se situe et vit ; où il puise ses idées, sa pensée, ses sentiments et ses réactions qu'il prend forcément en charge pour les maintenir et les perpétuer ou sur lesquels il agit ou tente d'agir en les mettant en question, en les transformant, en les rejetant. Pour ce faire, l'étude d'une œuvre en soi, isolée de son contexte culturel ne permet ni de la comprendre ni de l'expliquer (2004 : 81).

C'est pourquoi l'analyse du contexte d'agitation sociale du roman, objet de notre étude, révèle que Latifa Ben Mansour désire, par le truchement de son récit, revendiquer la voix des femmes algériennes, souvent occultée ou voilée au sein de la société dominée par la gent masculine. En effet, les écrivaines algériennes sont doublement stigmatisées par leur origine algérienne qui les place dans un contexte fragmenté à cause des conséquences de la colonisation et la décolonisation et puis, par le fait d'être femmes dans la société algérienne arabo musulmane dont le Code de famille datant de 1984 établit que celles-ci sont mineures à vie¹.

Dans ce panorama en ébullition constante, Latifa Ben Mansour essaie de combiner les deux pôles : Orient-Occident dans ses récits structurés par une minutieuse corrélation, répartition et agencement entre deux mondes apparemment opposés. Il en résulte que la voix féminine contre l'intégrisme surgit dans l'objectif de restituer

la véritable identité algérienne qui provient d'autres modes de vie séculaire. En outre, il va sans dire que la plupart des peuples du Maghreb se plient aux préceptes du crédo musulman, élément qui exerce une puissante influence sur les pouvoirs politiques et sur l'organisation sociale dans la population du nord de l'Afrique. À cet égard, il convient de préciser que durant les trois premiers siècles qui ont donné naissance à l'Islam, l'*Ijtihād*² était en vigueur. Cependant, durant le IV^e siècle de l'Islam, les femmes étaient les principales victimes, à cause de la suspension de l'*Ijtihād* puisque ce fait a engendré la mise en place de lois et coutumes qui étaient défavorables à leur émancipation et qui stimulaient leur marginalisation et leur condition d'infériorité par rapport à l'homme, situation qui perdure encore. Comme le remarque Malti-Douglas,

La femme arabe est une créature très fascinante. Est-elle voilée ? Ne l'est-elle pas ? Est-elle opprimée ? Ne l'est-elle pas ? Ses droits étaient-ils plus grands avant l'Islam ? Sont-ils plus grands après ? A-t-elle une voix ? N'en a-t-elle pas ? Les titres et couvertures des livres en Occident racontent la même chose : derrière le voile, au-delà du voile, les femmes voilées, les femmes partiellement voilées, les voix qui doivent être entendues, voix qui attendent d'être entendues, et ainsi de suite (1991 : 3).

Femmes voilées (ou pas) -femmes stigmatisées ressurgissent dans la littérature pour témoigner et dénoncer les injustices. D'ailleurs, dans le récit mansourien, les allers-retours incessants entre passé et présent permettent de voir comment l'histoire de l'Algérie se manifeste à travers la voix féminine qui laisse entrevoir la souffrance ancestrale des femmes. Ben Mansour entremêle les voix féminines du passé et du présent, tout en sauvegardant ces voix au service de la rébellion et contre toutes les formes d'oppression. Christiane Chaulet-Achour affirme que « La part autobiographique de ces œuvres est aisément vérifiable à partir d'entretiens publiés ou d'entretiens personnels avec les auteurs. Aucune ne cherche à cacher la part de vécu qui nourrit leur œuvre, sans qu'elle soit l'objet unique du livre » (1998 : 99). Dans cette perspective, la prosatrice signale que

(...) baisser les bras reviendrait à me renier, renier les valeurs que m'ont données mes maîtres, mes ancêtres. Ils m'ont enseigné qu'au cours de notre passage sur terre, nous nous devons de soulager, à notre niveau, la misère humaine. En tant que linguiste, écrivain, psychanalyste, j'utilise mes armes à moi, les mots. Mon non est radical et irréversible : non à la barbarie, à la condition qui est faite aux femmes, non à une pensée totalitaire, non à tout ce qui entraîne l'homme vers la pulsion de mort. Je suis arc-boutée sur mon non, il me construit : je refuserais toujours de céder sur mon désir profond d'une Algérie laïque et démocratique.

Aujourd'hui, ma vie est en France. Mais cet exil alourdit ma dette à l'égard de ceux qui sont restés là-bas. Ma parole est là pour soutenir la leur, pour servir de relais à ces voix qui n'ont plus la force de dire non. Pour eux, je continuerai jusqu'à mon dernier souffle³.

Cela dit, le récit mansourien construit des espaces imaginaires qui se substituent à la réalité amère et qui s'éloignent de toutes les contraintes de la vie réelle. Dans ce contexte, l'écriture confère à la romancière le pouvoir de raconter le passé et le présent, dans le dessein de les ancrer dans la mémoire collective et échapper ainsi à l'oubli. Comme le constate Labidi :

Tout récit - même si l'écrivain veut rester dans le seul domaine de la fiction -, est continuellement ramené vers le réel, vers le champ social. La fiction est déchiffrée comme histoire vraie et l'écrivain ne peut échapper au paradoxe de sa position. Il est considéré à la fois comme un raconteur d'histoire, sans prise sur le réel, et il est sommé de dire la vérité, de parler comme tout le monde. La lecture de son œuvre - plus exactement le déchiffrement de sa position dans la société, de ce qu'il fait - opère continuellement un va-et-vient entre fiction et réalité (2004 : 180).

La fiction et la réalité se côtoient grâce à la technique scripturale de la romancière qui construit un récit autour d'un thème central et crée des circuits narratifs qui avancent dans des directions différentes jusqu'à ce que le récit soit construit et déconstruit dans le but de rendre visible la situation de panique, violence et d'horreur. Cette association devient une métaphore évidente du sentiment de vulnérabilité et de peur face à la barbarie vécue en Algérie.

4. L'acte révolutionnaire d'écrire au féminin en Algérie dans les années 90

Dans *La prière de la peur*, la romancière dénonce, d'une part, la situation du pays en même temps qu'elle suscite une réflexion et une sensibilisation sur l'exclusion de la voix féminine dans le champ littéraire et sociopolitique. Certes, l'expérience féminine dans le cercle culturel a toujours été limitée par la domination masculine ancestrale, élément qui a suscité le soulèvement des écrivaines algériennes à travers la plume comme arme de combat afin de rétablir leur droit en tant que scripte. Ce défi aux normes sociales et aux modèles culturels imposés est devenu, au fil du temps, un patrimoine de culture féminine qui a promu la construction d'une nouvelle identité littéraire féminine émergente.

Écrire au féminin l'histoire de l'Algérie implique forcément une remise en cause du système par le biais des opinions et des réflexions, généralement rejetées par

une société fortement ancrée dans des normes de conduites très strictes. Ce fait nous indique que l'inégalité du genre féminin dans la sphère littéraire oblige les écrivaines telles que Ben Mansour à persévérer et à exceller dans le but de modifier les actes et comportements sociaux par le truchement de la littérature. Voilà pourquoi il est important de garder toujours à l'esprit qu'il ne suffit pas d'accéder aux formes de savoirs conventionnels, mais qu'il faut aussi les transformer, radicalement, si ce que l'on souhaite est de mettre en avant les intérêts et les expériences des femmes. À cet égard, Khadraoui affirme que

(...) la littérature maghrébine de langue française, en plus de sa relation très étroite avec la culture et l'identité des pays d'origines, a, en premier lieu, joué un rôle très important dans la construction de l'identité maghrébine ; en second lieu contribué à la préservation de sa culture, enrichi l'imaginaire littéraire, en dernier lieu, fait face aux menaces qui pesaient sur la culture et l'identité maghrébines (2004 : 86).

Ben Mansour s'approprie des mots pour construire une narration réaliste des événements, à travers les récits de vie qui se séparent et se combinent à la fin de manière stridente et brusque. Ce rythme accéléré de l'intrigue incite à faire une lecture rapide sans pause, qui permet d'évoquer la situation chaotique d'un pays dévasté par de multiples conflits. Dans cette optique, l'esprit critique et la récusation des traditions fallacieuses sont des actes révolutionnaires qui servent d'ancrage dans un monde sans valeurs morales. À ce sujet, la présence de la voix féminine dans le roman permet de s'écarter des valeurs erronées enracinées dans la société et cela suppose pour Latifa Ben Mansour une réactualisation au sein d'une société marquée par l'idéologie patriarcale.

Même menacée de mort, elle refuse de déposer les armes et insiste sur le besoin de commuter en tant que narratrice et combattante. La romancière met en scène un temps historique vécu et donne son témoignage concernant certains aspects de la réalité algérienne tragique des années 90. Par le truchement de l'expérience temporelle des personnages, Ben Mansour réécrit l'histoire de la lutte et de la résistance de ces femmes algériennes. Une histoire qui, une fois de plus, révèle l'existence d'une relation intrinsèque entre genre et pouvoir illustrée par des personnages qui ne cessent de montrer leur désespoir face au silence auquel elles sont condamnées.

Me taire serait la brûler et si elle a voulu que je sois présente pour cette maudite nuit, c'est parce qu'elle souhaitait que vous sachiez un peu ce qui l'a aussi anéantie. Votre éducation impitoyable vis-à-vis de vos enfants et surtout de vos filles, est pour une large part responsable de la mort de Hanan ! Vous

nous faites porter un poids immense, inhumain, cruel. Quelle dureté et quelle tyrannie dans un gant de velours et de douceur !

Notre dos est brisé et les jambes de Hanan furent sectionnées ! Et ensuite vous vous étonnez que d'autres viennent finir le travail que vous avez déjà commencé par votre éducation qui nous envoyait pieds et poings liés vers l'abattoir, ma mère (PP, 1997 : 66).

Ainsi la romancière dénonce les événements qui entravent les libertés des citoyennes algériennes dérobées par la mise en place des idéaux intégristes radicaux. L'auteure critique vigoureusement la doctrine qui exalte la violence imposée par l'intégrisme. En outre, la pertinence de ses textes réside dans l'exercice de déconstruction des protagonistes, victimes de toutes sortes de violations. Hanan I, victime d'un attentat, se réfugie dans la transcription de la tradition orale transmise par sa grand-mère Lalla Kenza, gardienne de la tradition séculaire, pour illuminer les chemins lugubres des décennies noires. En effet, Aucun livre n'aurait la saveur ni les couleurs des personnages racontés par Lalla Kenza.

Dire qu'elle était à elle seule une bibliothèque, serait une image inodore, incolore. Il y avait la richesse des termes qu'elle utilisait, le ton qu'elle prenait, les chants qu'elle pouvait entonner sur n'importe quel mode, les rires qui fusaient ou les larmes et les sanglots qui pouvaient inonder son visage comme si elle était elle-même le héros ou l'héroïne ! (PP, 1997 : 31).

L'authenticité de l'écriture mansourienne va s'affirmer par le biais de sa protagoniste qui persiste, en dépit des douleurs, à achever son manuscrit dans une ambiance joviale due à la sororité des femmes malgré la souffrance stridente d'un corps mutilé : « Tes livres, tu les as écrits dans le rire, la souffrance, la musique. Tu les as fabriqués à la force de ton poignet et à la sueur de ton front et cela n'a pas été facile, je peux en témoigner. Dès qu'ils sont entre les mains d'un lecteur, ils prennent vie, ma fille. » (PP, 1997 : 50) lui dit Lalla kenza, la représentante des femmes berbères algériennes, qui rappelle souvent à la protagoniste sa ténacité et sa bravoure à l'heure de défier la censure imposée par l'ennemi fondamentaliste. Malgré son infirmité et la proximité de sa mort, elle prend la plume pour crier au monde les injustices qu'endurent les femmes algériennes provoquées par le poids du pouvoir des extrémistes qui étouffent toute tentative de prise de parole.

L'acte d'écriture est le plus terrifiant. Être assise en face d'une feuille blanche qui me rappelait étrangement la couleur du linceul, c'était y laisser des lambeaux de sa peau et, quelque part, mourir un peu. Mourir pour ses amis, mourir pour la vie, mourir d'angoisse.

Je pouvais rester des heures entières à tisser, nouer, broder, filer des lettres, des mots, des phrases, des paragraphes et des chapitres de vies, sans jamais ressentir de fatigue. Puis je regardais la pendule et fermais le cahier noirci à coups d'angoisse et d'amour fou de la vie (PP, 1997 : 193-194).

L'écriture du manuscrit lui confère le droit à la parole, un droit endolori et froissé par la coutume vétuste d'une société qui a historiquement intériorisé la ségrégation du genre. Le récit de témoignage et d'engagement mansourien décrit les états d'âme, les inquiétudes, les luttes et les combats et notamment les ineffables souffrances des personnages.

Je ne veux plus laisser échapper cette chance de savoir, je désire rassembler ma vie éclatée, Lalla. C'est ainsi que je triompherai de la mort et de la barbarie (...) chaque fois que j'ai demandé une explication, pour toute réponse je n'ai eu que du silence. Un silence respectueux et aussi épouvanté (PP, 1997 : 42).

Le besoin de narrativité acquiert une fonction protectrice qui aide la romancière à esquiver la folie provoquée par les incohérences et la barbarie humaine. Le genre subversif mansourien s'éloigne des règles conventionnelles du roman français et s'installe dans une nouvelle sphère où les instances narratives sont mouvantes et où le « je » dissipé dans la collectivité se démarque du groupe à la recherche d'une identité propre. L'écriture féminine se distingue par une spécificité que Laura Cremonese qualifie de nouvelle littérature émergente.

J'estime utile de dégager les traits communs, les grandes lignes de force de l'écriture féminine contemporaine, autour desquels s'articulent les différences : la révolution de la spécificité de la « parole » féminine, la valorisation du corps et de l'inconscient, le refus des mythes féminins élaborés par la littérature masculine et la recherche d'une image littéraire nouvelle de la femme, plus véritable. (1997 : 7)

Notons que l'engagement permet à ces femmes de se positionner par rapport à leur temps et de se reconstruire dans un monde qui leur rappelle sans cesse qu'elles sont inférieures à l'homme. La sororité féminine dans le récit mansourien est un lien inexpugnable qui unit des femmes dans leur mal-être et devient un symbole de revendication d'une identité féminine face à la discrimination et la soumission. Selon Hitchcott « la solidarité entre les femmes a sa limite séparatiste avec un renversement total du masculin et du féminin : les hommes deviennent passifs et inactifs ; les femmes dynamiques et positivées ». (1997 : 38) Dans le roman, les personnages féminins se transforment tout au long du récit évoquant ainsi la transformation du pays.

[...] malgré les coups et les déchirures, la vie valait vraiment la peine d'être vécue. L'acte d'écriture est le plus terrifiant. Être assise en face d'une feuille blanche qui me rappelait étrangement la couleur du linceul, c'était y laisser des lambeaux de sa peau et, quelque part, mourir un peu. Mourir pour ses amis, mourir pour la vie, mourir d'angoisse (PP, 1997 : 193).

À cet égard, la production littéraire féminine mansourienne s'éloigne de la conception littéraire traditionnelle pour ériger une nouvelle contribution littéraire qui donne naissance à de nouveaux discours, espaces symboliques, valeurs remis à jour ainsi que la visibilité de l'indéfectible solidarité féminine. De toute évidence, les nouvelles représentations encouragent le développement d'une littérature de plus en plus représentative des positions de la femme et des critiques exacerbées envers les comportements discriminatoires. Le roman mansourien s'érige sur des idéaux de liberté, de résistance et d'égalité, ainsi que sur la reconnaissance d'une littérature féministe qui s'éloigne de la misogynie, exacerbée lorsqu'une femme s'aventure dans des espaces exclusivement masculins pour percer la sphère littéraire. C'est, en somme, la revendication d'une écriture féminine, libre de ségrégation et de domination. Dans le cœur du roman, les femmes entonnent des poèmes, des chansonnettes, des injures entre autres pour s'opposer à l'obscurité du moment puisque

*Par le serment de nos femmes, se battant mieux que des hommes,
Tu revivras Algérie.*

*Par le serment de nos femmes,
C'est sur ta terre que grandiront nos enfants.
WA AHRAM ANSA ! Par le serment des femmes,
Et lorsqu'elles jurent, elles tiennent
De tes cendres, tu renaîtras, Algérie* (PP, 1997 : 380).

Ben Mansour prétend sensibiliser son lecteur sur la question identitaire, dans une perspective d'aspiration d'une appartenance nationale basée sur l'affiliation à la même terre et à des principes identiques. La romancière et ses contemporaines établissent un système renouvelé de représentation de la quotidienneté algérienne constructive et contestataire.

Et grâce à leur éternelle recherche d'une reconstruction identitaire, indissolublement liée à l'écriture et à la filiation culturelle, elles deviennent les déléguées de toutes celles qui font partie de la résistance intérieure, (...) - de toutes celles qui attendent le moment où l'union féminine leur accordera la liberté (Serrano, 2010 : 196).

Conclusion

La création romanesque algérienne d'expression française a été un instrument de combat face au colonisateur, ensuite, le français s'est converti en un vecteur qui permet de s'interroger sur l'avancée sociale de l'Algérie, notamment dans les décennies noires, avec la forte montée des islamistes radicaux au pouvoir. Le contexte de turbulence algérien fait ressurgir des remises en question sur le concept identitaire et le rejet catégorique de l'ordre établi par le colonialisme. Dans ce monde restreint où la parole est parfois interdite à la femme, l'écriture devient le seul moyen pour répondre aux questions existentielles et pallier la douleur qui résulte de l'incompréhension : comme nous venons de le voir, Latifa Ben Mansour propose un grand volet sur les aspects socio-culturels et historiques de l'Algérie. Le choix esthétique de l'auteure repose sur l'idée de re-construire une identité basée sur les véritables valeurs ancestrales : elle s'interroge sur son appartenance culturelle et la condition féminine algérienne. Ainsi, la littérature d'expression française dévoile une fragmentation identitaire notamment en ce qui concerne la relation du pouvoir et du genre. Dans cette perspective, Ben Mansour est un modèle significatif de la femme combative : elle prône l'abolition de la discrimination et condamne l'hypocrisie fondamentaliste par le biais des protagonistes qui se fabriquent un « je » complexe qui se dédouble jusqu'à l'éclatement. De ce point de vue, nous pouvons affirmer que l'écrivaine n'échappe pas à cette attraction vers le fictif, le romanesque, le conte et le récit de vie. Cette tendance oscille entre le vrai, le vraisemblable et l'in vraisemblable créant une écriture revendicative qui vise à affirmer une identité algérienne et à sensibiliser l'opinion autour de la question de la femme en Algérie pendant les tragiques années des décennies noires.

Bibliographie

- Chalet-Achour, C. 1998. Noûn. *Algériennes dans l'écriture*. Biarritz : Atlantica-Séguier.
- Ben Mansour, L. 1997. *La Prière de la peur*. Paris : La Différence.
- Cremonese, L. 1997. *Dialectique du masculin et du féminin dans l'œuvre d'Hélène Cixous*. Paris, Didier Erudition.
- Dhavernas-Levy, M-J. 1995. Différence, égalité : enjeux épistémologiques, enjeux stratégiques. In : *EPHESIA, La Place des femmes. Les enjeux de l'identité et de l'égalité au regard des sciences sociales*. Paris : La Découverte.
- Détrez, C. 2008. « Les écrivaines algériennes et l'écriture de la décennie noire : tactiques et quiproquos ». *Études littéraires africaines*, n° 26, p. 19-26. [En ligne] : <https://doi.org/10.7202/1035119ar> [consulté le 20 décembre 2021].
- khadraoui, S. 2004. Littérature magrébine d'expression française et identité culturelle. *Revista de literatura y lenguas*, Universidad de Ourgala, Argelia, numéro 3.
- Labidi, Z. 2004. Les héroïnes oubliées : Kahina la Berbère et les autres qui attendent toujours. In : *Le Panthéon des femmes. Figures et représentations des héroïnes*. Sous la dir. de G. Dermenjian, J. Guilhaumou, M. Lapied. Paris : Publisud, p. 175-185.

Multi-Douglas, F. 1991. *Woman's Body, Woman's Wor : gender and discourse in Arabo-Islamic Writing*. Princeton (N.J.) : Princeton University Press.

Hitchcott, N. 1997. *La problématique du féminisme dans la littérature francophone des femmes africaines*, Littérealité

Serrano Mañes, M. 2010. *Écrire/inscrire l'identité : écrivaines algériennes entre frontières. Expressions maghrébines*. Barcelone : Florida State University, Vol.9, N°1.

Notes

1. Les femmes doivent être protégées par un homme et, à défaut d'un mari ou un membre de la famille masculin majeur, la tutelle passe à un enfant mineur : fils, frère...
2. Une méthode d'interprétation des textes sacrés élaborée par les premiers sages et théologiens musulmans qui prônaient le bien commun et l'égalité des sexes.
3. <https://www.psychologies.com/Moi/Moi-et-les-autres/Relationnel/Articles-et-Dossiers/Savoir-dire-oui-apprendre-a-dire-non/Temoignages-ils-ont-ose-dire-non>



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Sept pierres pour la femme adultère (2007) de Vénus Khoury-Ghata : représentation de la condition féminine dans une société phallocratique et sclérosée par le poids de la tradition

Virginia Iglesias Pruvost

Université de Grenade, Espagne

viglesias@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0002-5058-7167>

Reçu le 30-12-2021 / Évalué le 06-02-2022 / Accepté le 15-03-2022

Résumé

Ce roman nous situe dans un village oriental énigmatique, où Noor attend son châtiment : victime d'un viol, elle est condamnée pour adultère à la peine de mort par lapidation. Une Française en mission humanitaire accompagne cette pauvre femme esseulée, qui accepte son sort, stoïquement. Deux sociétés antagonistes sont donc représentées au travers de ces personnages : Noor incarne la femme soumise aux lois islamiques, alors que la Parisienne ne comprend pas son impassibilité et décide de se rebeller pour défendre ses droits. Cet article prétend donc analyser la manière dont Vénus Khoury-Ghata expose le fossé culturel incommensurable qui existe entre les sociétés orientales et occidentales et l'incompréhension mutuelle qui en découle.

Mots-clés : Moyen Orient, lapidation, femmes, viol, choc culturel

Sept pierres pour la femme adultère (2007) de Vénus Khoury-Ghata : representación de la condición de la mujer en una sociedad falocrática y esclerotizada por el peso de la tradición

Resumen

Esta novela nos sitúa en un pueblo oriental enigmático, donde Noor espera su castigo: víctima de una violación, es condenada a morir lapidada por adulterio. Una francesa en una misión humanitaria acompaña a esta pobre mujer aislada, que acepta su destino de manera estoica. Dos sociedades antagonistas están representadas a través de esos personajes: Noor encarna a la mujer sometida a las leyes islámicas, mientras que la parisina no entiende su impasibilidad y decide rebelarse para defender sus derechos. Este artículo pretende analizar la manera en que Vénus Khoury-Ghata expone el abismo cultural que existe entre las sociedades orientales y occidentales y la incomprensión mutua que deriva del mismo.

Palabras clave: Oriente Medio, lapidación, mujeres, violación, choque cultural

**Sept pierres pour la femme adultère (2007), Vénus Khoury-Ghata :
representation of the female condition in a phallocratic
and sclerotic society by the weight of tradition**

Abstract

This novel places us in an enigmatic Middle-Eastern village, where Noor awaits her punishment: victim of a rape, she is sentenced to death by stoning for adultery. A French woman on a humanitarian mission accompanies this poor lonely woman, who accepts her fate, stoically. Two antagonistic societies are represented through these characters: Noor embodies the woman subjected to Islamic laws, while the Parisian does not understand her impassiveness and decides to rebel in order to defend her rights. This article aims to analyse the way in which Vénus Khoury-Ghata exposes the immeasurable cultural gap that exists between Eastern and Western societies and the mutual incomprehension that results from it.

Keywords: Middle East, stoning, women, rape, cultural gap

Introduction

Romancière, nouvelliste, poétesse et critique littéraire, Vénus Khoury-Ghata est une écrivaine talentueuse et passionnée qui s'est frayé une place d'exception sur la scène littéraire francophone. Un topos revient souvent dans son œuvre : la condition féminine, qui apparaît comme un leitmotiv et constitue la pierre angulaire de nombreux romans, tels que *Bayarmine* (1988) ou *Les Fiancées du cap Ténès* (1995), pour ne citer que deux exemples. Nous trouvons ici les stéréotypes de la femme aliénée, soumise au diktat masculin et souvent reléguée à l'état de servitude.

Dans cet article, nous allons présenter la biographie de Vénus Khoury-Ghata, afin de comprendre de quelle manière les vicissitudes de la vie ont influencé sa fresque littéraire. Puis, nous proposerons un résumé détaillé du roman qui nous concerne et analyserons comment la prosatrice décrit la vie des femmes dans un village reculé, situé aux confins du Moyen Orient, dans un pays régi par le fondamentalisme islamique. De quelle manière les femmes évoluent-elles dans ce microcosme impitoyable et rigoureusement codifié ? Quelles relations entretiennent-elles entre elles ? Comment sont-elles considérées par les hommes ? Pouvons-nous parler d'une sororité salvatrice entre les personnages féminins de cet opus ? Voici autant de questions épineuses auxquelles nous allons à présent tenter de répondre.

1. Vénus Khoury-Ghata : *la vie d'une femme hors-pair, marquée au fer rouge par la tragédie et l'entre-deux*

Vénus Khoury-Ghata est l'une des plumes les plus consacrées de la littérature francophone. Elle voit le jour en 1937, près de Beyrouth, dans le nord du Liban. Sa famille est maronite ; son père a été interprète auprès d'un Haut-commissaire français, au temps du Mandat. D'ailleurs, c'est lui qui a insufflé la passion de la langue française à ses enfants. Sa mère, d'origine modeste, est une paysanne presque analphabète. En 1957, Vénus se marie à un homme d'affaires. Elle entreprend des études de Lettres et entame une carrière de journaliste. Divorcée, elle épouse en secondes noces le médecin et chercheur français Jean Ghata, en 1972 ; puis elle s'installe en France et reste intimement attachée à son pays natal, malgré l'éloignement géographique.

Porte-parole enthousiaste de la Francophonie, collaboratrice assidue dans divers journaux, revues et émissions littéraires, elle est également membre de plusieurs jurys, tels que le Prix Mallarmé, Max Jacob, entre autres. Son œuvre foisonnante est atypique : Vénus écrit inlassablement, avec un ancrage profondément oriental, aux saveurs, parfums et senteurs du pays du Cèdre dont elle est originaire. Dans ses poèmes ou ses romans, l'écrivaine évoque la Grande Faucheuse : ce sujet revient régulièrement dans ses écrits, sans doute lié aux tragédies qui se sont succédé au cours de son existence. La mort de son frère aîné, poète en herbe inconnu et drogué que le père abandonne à son sort dans un asile psychiatrique, cause une violente commotion à la jeune Vénus et la marque pour le reste de sa vie. Cette tragédie familiale a été le déclencheur de sa verve poétique : l'écriture lui est apparue comme la manière privilégiée de rendre hommage à ce grand frère tant idolâtré qu'elle appelait le « grand Victor » : « [...] mon frère me céda sa plume, prêtée par Victor Hugo, pour écrire cette langue française dont sa tête embrouillée n'arrivait pas à démêler les fils. » (Khoury-Ghata, 2001 : 42). Deuxième traumatisme : la guerre civile du Liban que l'écrivaine suit douloureusement depuis l'Hexagone : « Il faut remonter à l'année 1975 quand me parvenaient les images insoutenables d'un Liban noyé dans son sang. [...] Je me culpabilisais de transformer les morts en matière écrite, de les aligner tels des soldats de plomb sur mes pages, mais j'étais incapable de toucher à d'autres sujets. » (Khoury-Ghata, 1997 : préface). Cette suite d'événements dramatiques se clôt sur le décès de Jean Ghata, en 1981, qui ébranle de nouveau Vénus.

Après tant de souffrances, comment se reconstruire et panser ses blessures ? Écrire inexorablement semble être, pour l'auteure, l'exutoire vital pour continuer de (sur)vivre dans un monde mouvant et souvent cruel, qu'elle se plaît à décrire au travers de ses œuvres : ainsi, comme le souligne É. Accad, il s'agit de la « voix d'une femme exorcisant la douleur par les mots. » (1996 : 327).

2. *Sept pierres pour la femme adultère*¹ : la représentation littéraire de la lapidation et du fossé culturel abyssal entre l'Orient et l'Occident

Suite à un chagrin d'amour, une Française quitte Paris pour fuir ses déboires amoureux, sa solitude et la mort de son chat : elle s'engage à la légère dans une mission humanitaire et se retrouve expédiée aux portes du désert, à Khouf², un village fantomatique d'une quarantaine de maisons, isolé et malmené par des vents tempétueux. Là-bas, elle est non seulement confrontée à une extrême pauvreté et à l'hostilité des villageois, mais aussi à des coutumes archaïques. Elle se prend alors d'affection pour une femme, prénommée Noor. Violée par un Blanc, M. Robert, un ingénieur français chargé de la construction d'un barrage non loin de Khouf, cette misérable a été jugée coupable d'adultère et condamnée par une *fatwa*³ à la peine de mort par lapidation. Pour comble, elle est enceinte de son violeur ; cette mère de trois garçons, répudiée suite au viol par un mari alcoolique, attend religieusement son châtement et s'y soumet comme on courbe l'échine devant le fatum. Aucune tentative de sa part pour sauver sa peau, d'autant qu'elle se sent réellement coupable : en effet, elle n'a pas rejeté l'étranger qui lui est « monté dessus », pis encore, elle a éprouvé du plaisir, honte ultime.

Pestiférée : c'est ainsi que cette femme se perçoit, c'est ainsi que les autres, autour d'elle, la considèrent. Les sept pierres « salvatrices » visant à laver son honneur (mais surtout celui de son mari), sont déjà entassées sur la place du *douar*⁴ « pour fêler sa tête comme une grenade mûrie au soleil de l'été. » (SPFA : 12). Mais la terre est trop sèche pour que ses bourreaux puissent l'enterrer jusqu'à mi-corps et fassent déferler une pluie de pierres sur sa tête. La lapidation est donc reportée et remise aux premières pluies qui se font attendre, laissant le village assoiffé de sang.

En attendant son exécution, la malheureuse est déjà morte socialement : elle vit isolée, tel un rebut de la société, personne n'a le droit de lui adresser la parole. Pourtant, la Parisienne va batailler pour éviter que cette sentence injuste ne s'accomplisse : en tant que bénévole humanitaire, elle devrait se maintenir à l'écart et ne pas s'immiscer, mais c'est plus fort qu'elle : face à la résignation et l'impassibilité de Noor, elle s'engage dans une course contre la montre, pour sauver la vie de cette dernière. Aussi, décide-t-elle d'entreprendre des démarches auprès des autorités de la région, ce qui décuple l'animosité des habitants à son égard. Elle brave les interdits et remue ciel et terre : elle va voir le *mollah*⁵, lui demande de suspendre la *fatwa*, jusqu'à ce que Noor accouche. Question de gagner du temps... elle ira jusqu'à se marier par *mitaa*⁶ avec Abdul, un chauffeur de bus, pour pouvoir être reçue par le ministre de la Vertu qui n'accepte pas de rendez-vous avec une femme célibataire. Fauteuse de troubles, c'est ainsi qu'est considérée cette Française qui remet en question la loi sacrée. Elle monte la tête aux femmes,

de quel droit ? Chacun sa place, chacun son rang : « - Nos femmes ne pensent pas, même si elles parlent. Elles existent et cela suffit à leur bonheur. Elles sont utiles pour la procréation. » (SPFA : 77).

Une fois l'aide humanitaire répartie, la Française décide de rester avec Noor et crée une école. En effet, elle ne supporte pas l'analphabétisme des enfants, le statut pitoyable des femmes du village, et les exécutions arbitraires : elle veut s'attaquer aux mœurs barbares de cette société patriarcale, par le biais de l'éducation. Mais malgré tous ses efforts et sa bonne volonté, les différences culturelles sont insurmontables : son projet échoue, inévitablement. « [...] les filles feraient mieux de coudre et de tricoter. » (SPFA : 140). Seule la cause de Noor la retient désormais en ce lieu si hostile.

L'assassinat de Zana, adolescente violée, engrossée, égorgée et finalement jetée au fond d'un puits par son propre père, fait fuir Noor, par peur de subir le même sort. Arrivée quasiment au terme de sa grossesse, elle compte escalader la montagne et parcourir quinze kilomètres à pied pour retrouver l'ingénieur, pensant que celui-ci sera content de la recevoir et qu'elle échappera ainsi aux mains des égorgeurs.

Une fois Noor partie, la haine des habitants de Khouf se tourne vers Amina et l'étrangère qui ont été les deux seules femmes en contact avec elle. Ne pouvant pas faire justice de la Française, c'est sur la pauvre Amina que le châtiment sera infligé, car la rage acharnée des villageois ne sera assouvie qu'avec la mort d'une femme. Dès lors, les sept pierres s'acharneront sur la tête de la pauvre Amina. De son côté, Noor qui accouche sur le chemin du barrage, est rejetée par M. Robert, puis est emmenée en ville à la Maison de la veuve et de l'orphelin. Grâce à Abdul, l'étrangère la rejoint là-bas, fermement décidée à rentrer en France. Toutefois, elle ne repart pas seule : Noor lui laisse son bébé, une petite fille, pour pouvoir retourner aux côtés de son mari : « À Khouf, chez son mari qui va la reprendre dans sa maison, Dame parmi les Dames, Zahi, Zad, Zein vont retrouver leur mère et la fille de l'étranger ira à l'étrangère. » (SPFA : 236).

3. Le statut de la femme dans les sociétés extrémistes : aliénée, soumise et réduite au silence

Vénus Khoury-Ghata nous plonge dans un univers clos, figé dans le temps, où la femme quoi qu'elle fasse, est toujours dénigrée et potentiellement fautive aux yeux des hommes. Dans ce microcosme profondément misogyne, les valeurs occidentales qui sont celles de la Française sont complètement bafouées : la jeune femme se retrouve projetée dans une société où l'opinion publique et les lois ancestrales

édictees par une interprétation patriarcale de la religion musulmane régissent le quotidien des habitants.

Comme nous l'avons vu précédemment, le catalyseur de l'histoire est un fait divers : un viol, acte répréhensible en Occident, non pour la femme bien évidemment, mais pour l'homme. Cependant, Noor, victime de cette sauvagerie, est paradoxalement triplement punie : elle est répudiée par son mari, jugée coupable et condamnée à mort, un sort d'autant plus funeste qu'injuste. Pourquoi un tel acharnement sur sa personne ? Pour comprendre les répercussions d'un viol, il est nécessaire de nous en référer à l'Islam.

La loi coranique émane du Coran qui a été révélé au Prophète et est de facto immuable et indiscutable. Celle-ci énumère, entre autres, les relations sexuelles qui sont interdites, par exemple, la fornication et l'adultère, ce qui est désigné comme *zina*, autrement dit, toute relation sexuelle hors mariage, comme le viol. Le problème concerne essentiellement la nature de la relation sexuelle, qui est illégitime et par extension, interdite. Le *zina* étant un grave péché, les punitions (*hadd*) correspondantes sont proportionnelles : il peut s'agir d'un nombre donné de coups de fouet, de l'amputation d'un membre ou de la lapidation, selon le statut des personnes concernées⁷. Le bon Musulman doit veiller à garder son honneur pour lui-même et aussi pour sa famille ; et au sein des sociétés arabo-musulmanes, le concept d'honneur est directement lié à la sexualité féminine.

Parce qu'un Musulman représente son groupe familial, son comportement doit être respectable afin de ne pas le déshonorer. Un homme peut faire honneur à ses proches et à lui-même en faisant preuve de générosité ou de courage... Mais la connotation la plus importante de l'honneur dans le monde musulman est liée au comportement sexuel des femmes. Si une femme est impudique et couvre de honte sa famille par sa conduite sexuelle, elle fait honte à tous ses proches et les déshonore⁸. (Al-Khayyat, 1990 : 21).

Même si une femme peut prouver qu'elle a été violée, mieux vaut garder le silence pour son bien et surtout pour ne pas déshonorer sa famille. En effet, accuser un homme de viol revient à avouer ouvertement à toute la communauté que l'on n'est plus vierge ; or, la virginité représente le bien féminin le plus précieux. Violée ou pas, qu'importe : la femme a désormais perdu toute sa « valeur ».

L'honneur d'un homme est protégé tant que les femmes de sa famille ont leur hymen intact. L'honneur est plutôt relié au comportement des femmes de sa famille qu'à son propre comportement. Cette situation existe parce que l'expérience sexuelle chez l'homme est une source de fierté et un symbole de virilité alors que l'expérience sexuelle chez la femme est une source de honte et un symbole de déchéance⁹. (El Saadawi, 1982 : 31).

Aussi, le viol a-t-il des répercussions sociales considérables. Dès lors, la victime est considérée comme une femme aux mœurs suspectes, voire dépravées, ce qui jette parallèlement l'opprobre sur sa famille. Dans *Sept pierres pour la femme adultère*, rappelons le cas abominable de Zana, violée par son propre père : ses parents envisagent de la recoudre car « les hommes n'épousent pas une fille ouverte. » (SPFA : 138). D'ailleurs, les femmes peuvent être assassinées sans que leur meurtrier ne soit pour autant puni : « Ni le *cheik*, ni le *kadi* ne le [le père de Zana] traîneront devant la justice : la vie de sa fille lui appartient. Libre à lui de la supprimer. » (SPFA : 162). Il est donc logique et compréhensible que dans les pays où la *sharia* est adoptée, les femmes préfèrent se murer dans le silence, afin de protéger leur entourage et de se protéger elles-mêmes de possibles représailles pouvant aller jusqu'à leur assassinat, pour rétablir l'honneur de la famille.

Mentionnons également que dans l'Islam, les besoins sexuels masculins sont pris en compte : un homme peut être polygame et avoir jusqu'à quatre épouses, à condition de les traiter toutes de la même manière et subvenir à leurs besoins. De même, il lui est permis de répudier l'une de ses femmes. Force est de constater que sur le plan intime, l'homme n'est pas bridé : il peut initier et rompre ses relations aux femmes, à sa guise. La situation est diamétralement opposée pour les femmes et leur conduite est minutieusement spécifiée dans de nombreuses sourates : leur sexualité est décrétée avant et pendant le mariage, et même lors des jours de menstruation. Elles doivent cacher leurs atouts car l'homme, faible selon le Coran, est susceptible de succomber facilement à la tentation : les femmes sont considérées comme des tentatrices, par définition. À Khouf, elles doivent être voilées et porter l'habit traditionnel qui ne laisse entrevoir que leurs yeux : « Ta tête découverte est une provocation, rien ne différencie les cheveux de la tête de ceux de la fente... » (SPFA : 54). Leur rôle principal est donc avant tout de satisfaire les ardeurs sexuelles des hommes et d'assurer leur descendance : « Elles se sont crues des femmes alors qu'elles sont des femelles, sœurs de ce qui met bas, vèle, pond. » (SPFA : 221). Ce sont des esclaves sexuelles, souvent comparées aux animaux : elles peuvent être achetées, répudiées, offertes même, elles sont une monnaie d'échange contre une faveur : « Certaines sont troquées contre un troupeau de chèvres, d'autres contre un mobilier pour les parents, et d'autres encore payées comptant. » (SPFA : 88).

Dans ces sociétés archaïques, lors de la naissance d'un enfant, seuls les fils comptent : les propres femmes attachent une grande importance à avoir un fils, d'autant plus qu'une fille n'est « même pas considérée comme un enfant. » (SPFA : 88). Les femmes enceintes font un pèlerinage dans l'espoir d'enfanter un garçon ou de changer le sexe de leur futur bébé, si celui-ci est une fille : « [...] elles vont [...]

au puits de Sitt Zeinab, la plus serviable des saintes, la seule capable de transformer les filles dans le ventre de leurs mères en garçons. Et comme Noor veut à tout prix un *oueled...* » (SPFA : 44). Les garçons sont bons à apprendre et les filles sont destinées à procréer, à s'occuper de leur foyer et à obéir aux hommes. Pourtant, l'Islam revendique l'égalité entre les hommes et les femmes et célèbre aussi bien la naissance d'une fille que celle d'un garçon ; en outre, les filles doivent également être instruites et protégées contre d'éventuels actes de violence :

L'islam exige de réserver le même traitement à l'homme et à la femme sans discrimination aucune, car l'homme n'est pas supérieur à la femme et la continuité de la vie humaine serait impossible n'eût été la femme. C'est pour cette raison que l'islam incite à la célébration de la naissance de la fille, à l'instar du garçon, par une fête où un nom lui est attribué. [...] De plus, l'islam oblige la famille et la société à dispenser éducation et instruction à l'homme comme à la femme. Un hadith dit : « la quête du savoir est une obligation pour tout musulman. (Sahih de Muslim) [...] L'islam a accordé de l'importance à la préservation de la femme et à sa protection contre toutes les formes de délinquance et de dépravation. (Altwaijri, 2014 : 18).

Les femmes vertueuses doivent obéissance et protection des biens de leur mari, la Sourate 4 étant sans équivoque à ce sujet. Le livre sacré associe donc explicitement la vertu à l'obéissance. Et dans la tradition patriarcale, même dans les promenades en famille, la femme doit veiller à marcher en retrait par rapport à son mari, symbole d'infériorité et a fortiori d'obéissance : « Te voilà, marchant trois pas derrière lui. [...] Femme soumise derrière son maître. » (SPFA : 75). Celles qui se montrent désobéissantes sont à écarter, à reléguer dans des lits à part.

Chez Vénus Khoury-Ghata, l'homme est souvent connoté négativement. Il incarne le germe du mal, du malheur des femmes, de leurs souffrances indicibles¹⁰. Rappelons que dans certains pays musulmans, les femmes sont mineures à vie¹¹ : « Une femme non accompagnée d'un père, d'un mari ou d'un frère, est vouée au malheur. Elle est bonne pour les assassins et les loups. C'est comme une chèvre non attachée à un piquet. Les femmes, dit mon père, sont faites pour vivre entre les murs. » (SPFA : 191). Toutefois, certaines rêvent d'une libération, comme Amina qui voudrait tant être à la place de la Française :

L'étrangère est mon rêve éveillé, un rêve qui marche et qui mange et dort. Elle est tout ce qu'il m'est impossible d'être. [...] Oui, je donnerais la moitié de ma vie pour être l'étrangère dans une autre vie, pour ne plus avoir honte d'être née femme avec un corps de femme nanti d'un trou supplémentaire pour les besoins de l'homme qui jette son jus comme on crache, comme on vomit, et de lui servir de gant pour son doigt principal, d'étui pour son ny [...]. (SPFA : 64-65).

Dans ce contexte impitoyable, trois femmes tissent des liens forts : leur amitié indéfectible s'épanouit comme une fleur au soleil dans les rires, les confidences, mais également dans l'incompréhension mutuelle et dans toutes les démarches entreprises pour éviter l'inévitable : « Les voix féminines se croisent dans la narration et créent ainsi un jeu de mise en perspective des faits qui ont lieu dans le village. Les valeurs n'étant pas les mêmes, ce qui apparaît comme un problème à la jeune française ne l'est pas forcément pour Noor, et vice-versa. » (Amadessi, 2008 : 2). Amina, vieille fille au bon cœur, est l'unique amie de Noor : elle l'aide à échapper à l'isolement, l'accompagne en pèlerinage et finit même par mourir lapidée à sa place : « Pas de vie pour Amina sans Noor et pas de vie pour Noor sans Amina. Elles étaient comme les doigts d'une seule main. » (SPFA : 221). Au village, toute cause personnelle devient collective. La rumeur est omniprésente, l'opinion publique prévaut. « Khouf bourdonne de rumeurs alarmantes. Elles se faufilent sous les portes, jaillissent des fenêtres, sortent des trous de la terre, des crevasses des murs, des fissures de l'écorce des arbres. Même le chant du *muezzin*, enroué à cause des courants d'air, porte des rumeurs. » (SPFA : 178). La société est organisée comme jadis, une hiérarchie où le plus ancien est le juge, le peuple ayant le droit, tout de même, d'influencer sur le droit de vie ou de mort de l'accusé(e). Les villageois attendent donc le spectacle, la lapidation, peu importe le nom de la femme, mais il faut un mort en guise de bouc émissaire.

Ainsi Noor [...] ne peut-elle vivre que derrière sa haie, à soigner son basilic et sa chèvre, à s'abriter du khasim qui symbolise autant la sécheresse de cœur des hommes que la déraison des mollahs aux mentalités primaires, avides de supplices, à qui il faut une femme à lapider, n'importe laquelle, Noor ou Amina, à la rigueur la vieille Jalila, à moins qu'ils n'exécutent cette petite Française des ONG, la narratrice, qui ne comprend rien à ce pays ni à ses traditions, et veut empêcher la Loi de s'appliquer. Toute femme « libre » fera l'affaire... (Juilliard Beaudan, 2008 : 154-155).

Tout le roman tourne autour d'une mort attendue, programmée, qui finalement ne sera pas celle de Noor, mais celle d'Amina. La violence physique se situe lors de la lapidation, à l'excipit :

Des bâtons s'introduisent dans la faille, tapent à l'aveuglette sans savoir si le gibier est un animal ou une femme. Les coups ayant anéanti toute possibilité de se défendre, ils l'extirpent par les cheveux, puis l'achèvent à coups de bottes. Amina n'a droit qu'à leurs pieds, leurs mains refusent de toucher le corps abject qui a failli leur échapper. Le visage en sang, les traits déformés par les blessures, elle continue pourtant à respirer. (SPFA : 217-218).

En définitive, la religion musulmane (dans son interprétation la plus patriarcale et la plus extrémiste) régit la vie sociale à Khouf, de manière très stricte afin que les élans sexuels des hommes ne posent pas de problèmes et soient même justifiés et disculpés : ceux-ci semblent donc réduits à leurs instincts primaires indomptables dont les femmes doivent se prémunir socialement et assouvir dans la sphère intime, bon gré mal gré.

Conclusion

Sept pierres pour la femme adultère est un roman âpre et envoûtant qui allie la puissance de son sujet, à savoir, la condition féminine dans certains pays du Moyen Orient, à une écriture non édulcorée, lyrique et raffinée. Dans les sociétés islamiques régies par la loi coranique ou *sharia*, où la femme n'a aucun droit, où le fait d'être victime d'un viol la condamne paradoxalement à mort, une Française en mission humanitaire va déployer toute son énergie pour sauver Noor, une femme violée qui doit être lapidée. En effet, survivre à un viol est particulièrement difficile étant donné que l'honneur, lié à la pureté des femmes, est un concept prépondérant dans la psyché des Musulmans. Et même si la loi stipule que la femme violée ne doit pas être sanctionnée, dans la pratique, les faits sont rédhibitoires : la victime a été souillée par une relation sexuelle illégitime, ce qui représente une grave transgression des normes établies. Par conséquent, elle est stigmatisée et exclue, telle une paria : ainsi, Noor est bannie du village, afin de rétablir l'ordre social et les habitants attendent impatiemment le bain de sang, pour que « justice » soit faite.

La Française et Noor, deux femmes que tout unit et sépare à la fois, incarnent la complicité féminine et dévoilent le fossé culturel abyssal qui existe entre elles. D'un côté, l'étrangère se rebelle contre les injustices et revendique ainsi les valeurs occidentales telles que la liberté, la justice, et l'égalité hommes-femmes ; d'un autre côté, Noor incarne la femme-objet soumise à l'homme, comme la *sharia* l'ordonne.

Roman de la chair, celle qu'on cache des regards, celle qui enfante, celle qu'on moque, frappe, mutile, blasphème, mais aussi roman de la solidarité féminine, Sept pierres pour la femme adultère vous emporte, vous envoûte et vous bouleverse dans cette lecture portée par deux femmes, deux voix de l'Orient et de l'Occident. (SPFA : Quatrième de couverture).

Le lecteur occidental oscille par conséquent entre l'exotisme et la magie que lui inspire le Moyen Orient et la réalité abjecte des violences dont les femmes sont victimes dans certains pays, et que Vénus Khoury-Ghata décrit sans détour, ni censure : soumises au diktat de l'homme, analphabètes, murées dans le silence,

elles sont considérées comme des animaux ou des objets sexuels destinés à la reproduction. La prosatrice décrit la violence conjugale au sein du couple, la maltraitance dans le contexte familial et, en général, la misogynie exacerbée d'une société hypocrite qui interprète le Coran à sa guise, et dont les traditions barbares nous glacent le sang...

Bibliographie

Accad, É. 1996. Vénus Khoury-Ghata. In : *Dictionnaire littéraire des femmes de langue française*. Paris : Karthala.

Al-Khayyat, S. 1990. *Honour and Shame. Women in Modern Iraq*. London : Saqi Books.

Altwaijri, A. 2014. « La femme en islam et son statut dans la société islamique ». *Société, droit et religion*, n° 4, p. 15-26. [En ligne] : DOI : 10.3917/sdr.004.0015 ; URL : <https://www.cairn.info/revue-societe-droit-et-religion-2014-1-page-15.htm> [consulté le 15 décembre 2021].

Amadessi, V. 2008. « Vénus Khoury-Ghata, *Sept pierres pour la femme adultère* ». *Studi Francesi*, Varia, n° 155. [En ligne] : DOI : 10.4000/studifrancesi.9068 ; URL : <http://journals.openedition.org/studifrancesi/9068> [consulté le 20 novembre 2021].

El Saadawi, N. 1982. *The Hidden Face of Eve. Women in the Arab World*. Boston : Beacon Press.

Khoury-Ghata, V. 1997. *Anthologie personnelle*. Arles : Actes Sud.

Khoury-Ghata, V. 2001. « Pourquoi j'écris en français ». *Revue des deux mondes*, nov.-déc., p. 39-44. [En ligne] : <https://www.revuedesdeuxmondes.fr/article-revue/pourquoi-j-ecris-en-francais/> [consulté le 10 novembre 2021].

Khoury-Ghata, V. 2007. *Sept pierres pour la femme adultère*. Paris : Gallimard.

Juilliard Beaudan, C. 2008. « Vénus Khoury-Ghata sous le signe du plein et du vide ». *Les Cahiers de l'Orient*, n° 89, p. 153-158. [En ligne] : DOI 10.3917/lcdlo.089.0153 ; URL : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-de-l-orient-2008-1-page-153.htm> [consulté le 01 décembre 2021].

Larocque, L. M. 1995. « De l'inévitable écart entre la logique religieuse et la réalité sociale : le viol en Islam ». *Religiologiques*, n° 11, p. 193-208.

Notes

1. Nous utiliserons désormais le sigle SPFA pour faire référence à ce roman.
2. En arabe, Khouf signifie « la peur ». Il s'agit donc d'un village imaginaire connoté négativement, situé dans un pays naguère bombardé par les Russes, où les Français construisent un barrage et font de l'humanitaire, et où les *mollahs* sont les chefs religieux : ces indices nous permettent de le situer au Moyen Orient.
3. Dire une *fatwa* revient à consulter la loi juridique sur un point religieux.
4. Village.
5. Signifie « maître » : il s'agit du chef religieux ou érudit musulman dans certains pays comme l'Iran, l'Afghanistan, l'Inde, ou le Pakistan.
6. Le mariage par *mitaa* ou *mut'ah* : selon le théologien Al-Sistani, il s'agit d'un contrat de mariage temporaire dont la durée est fixée à environ un an ; dans ce cas de figure, la femme est appelée « épouse temporaire ».

7. Une personne célibataire a forcément plus de mal à garder sa pureté et à résister à la tentation charnelle : sa sanction sera donc moins sévère. Alors que la personne mariée est durement punie car elle peut satisfaire ses besoins sexuels.

8. « Because an Arab represents his kin group, his behavior must be honourable so that the group is not disgraced. [...] A man can bring honour both to his kin and to himself by showing generosity or courage... But the most important connotation of honour in the Arab world is related to the sexual conduct of women. If a woman is immodest or brings shame on her family by her sexual conduct, she brings shame and dishonour on all her kin. »

9. « A man's honor is safe as long as the female members of his family keep their hymens intact. It is more closely related to the behavior of the women in the family, than to his own behavior. [...] At the root of this ... situation lies the fact that sexual experience in the life of a man is a source of pride and a symbol of virility; whereas sexual experience in the life of women is a source of shame and a symbol of degradation. » Nous tenons à spécifier qu'il s'agit là de la conception patriarcale de la religion musulmane, qui diffère du Coran où il est stipulé que l'homme et la femme ont les mêmes droits et devoirs. Il est nécessaire de bien séparer la doctrine musulmane et les interprétations contaminées par des idéologies radicales qui en ont été faites : ces interprétations fautives ont généré des lois contraires à l'émancipation féminine. Pour plus de précisions, consulter l'article disponible à la page suivante : <https://www.cairn.info/revue-societe-droit-et-religion-2014-1-page-15.htm>

10. Comment expliquer une telle vision de la gent masculine ? Le profil du père de l'auteure en est certainement à l'origine : autoritaire, il se montre distant et implacable notamment avec son fils toxicomane qu'il fait interner pendant des années. Il veut surtout exercer une forme de bridage sur ses enfants, les assujettir en destinant son fils à l'asile psychiatrique et sa fille au mariage.

11. De nombreuses auteures maghrébines dénoncent la condition de la femme en pays musulman, dans leurs œuvres : citons par exemple Assia Djebar, Latifa Ben Mansour, Malika Mokeddem ou Leïla Marouane, entre autres.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

La relation écrivaine-traductrice dans la traduction de la littérature africaine francophone de femmes camerounaises (français-espagnol)

Manuel Gómez Campos

Universidad de Córdoba, Espagne

L42gocam@uco.es

<https://orcid.org/0000-0003-3262-2472>

Reçu le 30-12-2021 / Évalué le 27-01-2022 / Accepté le 30-03-2022

Résumé

La littérature féminine africaine francophone au Cameroun commence à avoir un impact éditorial de plus en plus visible, bien que ses débuts soient timides. Cette littérature a commencé comme une expression des sentiments de la population indigène, ainsi qu'un espoir de création d'un pays indépendant. La recherche en traductologie sur la relation écrivaine - traductrice au Cameroun a été complètement négligée. L'impact de la littérature camerounaise et ses traductions en espagnol, notamment le cas de la traduction de l'œuvre *La saison de l'ombre* (2013) de Léonora Miano est donc de plus en plus considérable. La relation entre la traductrice et l'écrivaine peut être très utile pour résoudre certains problèmes de traduction dont l'influence de la littérature orale, qui rend unique cette littérature globale.

Mots-clés : traduction, littérature camerounaise, francophonie, Miano

La relación escritora-traductora en la traducción de la literatura africana francófona femenina camerunesa (francés - español)

Resumen

La literatura femenina africana francófona en Camerún empieza a tener un impacto editorial cada vez más visible, aunque sus inicios son tímidos. Esta literatura comenzó como expresión de los sentimientos de la población indígena, así como de la esperanza de crear un país independiente. En nuestro estudio, nos centramos en Camerún y queremos contribuir a la investigación de los estudios de traducción sobre la relación escritor-traductor. Analizaremos el impacto de la literatura camerunesa y sus traducciones al español, concretamente el caso de la traducción de *La estación de la sombra* (2013) de Léonora Miano. La relación entre el traductor y el escritor puede ser muy útil para resolver algunos de los problemas de traducción, incluida la influencia de la literatura oral, que hace que esta literatura global sea única.

Palabras clave: traducción, literatura camerunesa, francofonía, Miano

The writer-translator relationship in the translation of Cameroonian women's Francophone African literature (French-Spanish)

Abstract

Francophone African women's literature in Cameroon is beginning to have an increasingly visible publishing impact, although its beginnings are timid. This literature began as an expression of the feelings of the indigenous population, as well as of the hope of creating an independent country. In our study, we focus on Cameroon and want to contribute to translation studies research on the writer-translator relationship. We will analyse the impact of Cameroonian literature and its translations into Spanish, specifically the case of the translation of Léonora Miano's *La estación de la sombra* (2013). The relationship between the translator and the writer could be very helpful in solving some translation problems, including the influence of oral literature, which makes this global literature unique.

Keywords: translation, Cameroonian literature, Francophonie, Miano

Introduction

En analysant les études de traduction littéraire à travers l'histoire, nous nous rendons compte que la relation entre les écrivains et les traducteurs a été totalement négligée et n'a pas reçu l'importance qu'elle peut avoir. Tout au long de la traductologie, la plupart des débats se sont concentrés sur la traductibilité ou l'antitraductibilité et la notion d'équivalence, ainsi que sur l'analyse des éléments de nature idéologique et socioculturelle (Carbonell, 1997) que l'on peut trouver dans une œuvre. Or, cette relation professionnelle entre les deux parties nous est indispensable en traduction littéraire afin d'effectuer une pratique adéquate et d'obtenir les équivalences attendues dans la langue cible. La traduction de la littérature féminine africaine de langue française englobe toutes les œuvres créées dans les pays francophones et dont les autrices, issues de plus de vingt pays, sont africaines. Cette littérature suscite actuellement un intérêt croissant dans le monde hispanophone, car on trouve de plus en plus de traductions et de recherches liées à ce sujet. Toutefois, le chemin à parcourir est encore long car la grande majorité des œuvres n'ont pas été traduites et leur visibilité est donc encore très limitée.

Dans cette section, nous allons expliquer en détail les techniques de documentation et d'analyse des données que nous avons utilisées pour notre recherche. La première phase de notre travail a consisté en une étude documentaire de la littérature de Léonora Miano à ce jour, dans le but de déterminer l'état de l'art et l'évolution de son œuvre littéraire et culturelle. Nous avons ensuite examiné l'œuvre de Léonora Miano et les différentes traductions en espagnol qui ont été

faites, ainsi que tous les prix qu'elle a reçus. Dans cet article, nous visons tout d'abord à créer un cadre théorique qui servira de base à une analyse translatologique ultérieure de l'œuvre. En outre, nous examinerons le travail des traducteurs et les stratégies de traduction les plus couramment utilisées. Enfin, nous utiliserons la méthodologie de Molina (2006), car nous considérons qu'il s'agit du modèle le plus complet pour analyser les fragments sélectionnés. Nous terminons notre étude par quelques conclusions concernant la traduction et la relation entre les écrivaines et les traductrices.

1. La littérature francophone féminine contemporaine au Cameroun : caractéristiques et enjeux de traduction

La littérature francophone camerounaise contemporaine se distingue par sa nature variée et les multiples styles et formes proposés par ses autrices. C'est pourquoi les chercheurs ne s'accordent ni sur ses caractéristiques ni sur sa classification. Malgré cela, on retrouve dans l'œuvre de nombreuses auteures camerounaises, comme Léonora Miano, certains aspects communs qui peuvent être utiles pour mettre en contexte cette vaste littérature. Tout d'abord, l'influence de la littérature orale est l'une des caractéristiques les plus courantes que l'on retrouve dans les œuvres camerounaises contemporaines. La fusion entre l'oralité et l'écriture est une énigme dans les littératures postcoloniales, car sa traduction comporte de multiples difficultés lorsqu'elle est confrontée aux jeux de mots, aux rimes, aux images symboliques ou au langage oral lui-même. Ensuite, la présence de plusieurs langues dans un même roman est une caractéristique que l'on rencontre souvent. Ce phénomène est défini par des termes tels que *dysglossie littéraire* ; Rainier Grutman (1997) l'appelle aussi *hétérolinguisme*. L'hétérolinguisme fait référence à la variété linguistique que l'on peut trouver dans un roman. De cette façon, nous avons une importante variété linguistique et un exemple de multiculturalisme qui fait de cette littérature une œuvre globale, et non une œuvre locale comme certains éditeurs l'ont indiqué à certaines occasions en recevant les œuvres de ces autrices et en les rejetant. Cette variété linguistique s'observe surtout avec la présence de termes liés à la culture ou d'expressions idiomatiques qui donnent lieu à l'« écriture afropéenne », qui est une autre caractéristique que l'on retrouve dans ses romans. L'écriture « afropéenne » se caractérise par les identités multiples et une réalité de nombreuses personnes qui se trouvent entre deux continents, deux frontières, souvent entre l'Afrique et l'Europe, d'où l'origine de ce terme que Léonora Miano propose et avec lequel elle réfléchit surtout à l'identité et la frontière. La mémoire collective et l'identité de l'altérité sont également des questions qui préoccupent l'autrice dans *La saison de l'ombre* (2013).

Ces concepts apparaissent de temps en temps dans son œuvre car ils sont d'une grande importance dans son écriture transnationale. Nous trouvons également l'adaptation de la langue de l'Autre, c'est-à-dire la langue qui est considérée comme ayant été imposée par les colons mais qui est toujours utilisée comme un autre outil pour rendre visible la réalité actuelle du continent et pour laisser de côté les stéréotypes souvent entendus. Dans notre cas, il s'agirait donc de la langue française. Ainsi, dans des pays comme le Cameroun, pays de l'autrice que nous avons analysé dans notre étude, nous constatons que le français est la langue officielle et qu'il partage ce statut avec l'anglais, qui est également une langue officielle. Par ailleurs, selon le dernier rapport de l'*Organisation internationale de la Francophonie* (2018), le Cameroun compte 41% de sa population totale qui est francophone et utilise le français dans sa vie quotidienne. Cela en fait un pays bilingue (français et anglais), où le système éducatif dispense un enseignement adapté à la langue française et à toutes les langues nationales. Il est très important d'être conscient de cette réalité pour la traduction des romans de Léonora Miano. En résumé, les caractéristiques les plus communes trouvées dans cette littérature peuvent être résumées dans ces cinq aspects :

- Fusion de la littérature orale et écrite ;
- Dysglossie littéraire ou présence de plusieurs langues ;
- Écriture africaine ;
- Adaptation de la langue de l'Autre ;
- Styles et formes multiples.

Par conséquent, quels aspects de l'œuvre de Léonora Miano sont les plus difficiles à traduire ? Ou quelles stratégies pourraient être les plus utiles pour traiter un texte présentant ces caractéristiques ?

2. Les traductions du roman de Léonora Miano en espagnol

L'œuvre de Léonora Miano compte à ce jour plus de dix romans, deux recueils de textes courts, une pièce de théâtre et un recueil de conférences. Elle a également écrit un répertoire de chansons en français intitulé *Sankofa Cry*. Son travail porte sur la diaspora et les Africains, en particulier l'Afrique subsaharienne et les Afro-descendants.

Du point de vue de la traduction, seulement trois des œuvres de Léonora Miano ont été traduites en espagnol. Le premier est le premier ouvrage publié par l'autrice camerounaise, *L'intérieur de la nuit* (2006), traduit en espagnol sous le titre *El interior de la noche* (2006) par Cristina Zelich, traductrice et spécialiste de la photographie, et dont l'œuvre a remporté de nombreux prix, ce qui en fait

le roman le plus apprécié de l'écrivaine camerounaise. Il a obtenu le prix de la révélation à *La forêt des livres* 2005, le prix *Louis Guilloux* 2006, le prix *René Fallet* 2006, le prix *Montalembert du premier roman d'une femme* 2006, le prix *Bernard Palissy* 2006, le prix *Excellence Cameroun* 2007 et le prix *Grinzane Cavour* 2008 (1^{ère} catégorie roman étranger) pour la traduction italienne du texte. Ce roman fait également partie du programme officiel des lycées camerounais. Deuxièmement, la traduction de l'œuvre *La saison de l'ombre* (2013) en espagnol *La estación de la sombra* (2015) traduite par Arancha Mareca López et qui a remporté le prix *Femina* 2013, qui est l'un des prix les plus prestigieux de la littérature féminine actuelle, car c'est un prix littéraire français qui est né en opposition au prix Goncourt. Et enfin, troisièmement, la traduction du roman *Habiter la frontière* (2015), intitulé en espagnol *Vivir en la frontera* (2016) par la traductrice et actuelle professeure à l'Université de Cadix, Lola Bermúdez Medina. Ainsi, seulement 18% de ses œuvres ont été traduites, ce qui indique une grande amélioration par rapport à d'autres autrices, apporte un profond optimisme, mais il reste encore un long chemin à parcourir pour que son œuvre soit encore plus reconnue et que sa réception soit plus grande au sein du public hispanophone. Le tableau suivant énumère les traductions en espagnol, ainsi que les noms des traductrices et le nombre de prix remportés par chacune de leurs œuvres.

| Livres publiés | Traductions | Prix | Traductrices |
|--------------------------------------|--|--|----------------------|
| <i>L'intérieur de la nuit</i> (2006) | <i>El interior de la noche</i> (2006) | Prix Révélation à <i>La forêt des livres</i> 2005, Prix Louis Guilloux 2006, Prix René Fallet 2006, Prix Montalembert du 1er roman d'une femme 2006, Prix Bernard Palissy 2006, Prix d'Excellence Camerounais 2007, Prix Grinzane Cavour 2008 (catégorie 1 ^{er} roman étranger) pour la traduction italienne du texte. Ce roman fait partie du programme officiel des lycées camerounais. | Cristina Zelich |
| <i>La saison de l'ombre</i> (2013) | <i>La estación de la sombra</i> (2015) | Prix Femina 2013 | Arancha Mareca López |
| <i>Habiter la frontière</i> (2015) | <i>Vivir en la frontera</i> (2016) | | Lola Bermúdez Medina |

En plus de ces trois traductions en espagnol, l'auteur a publié plusieurs romans récompensés par plusieurs prix tels que *Contours du jour qui vient* (2006) avec le prix *Goncourt des lycéens* 2006, *Les aubes écarlates* (2011) avec le *trophée des arts afro-caribéens* dans la catégorie roman 2010, le roman *Écrits pour la parole* (2012) avec le prix *Seligmann* contre le racisme, l'injustice et l'intolérance en 2012, ainsi

que le prix *Transfuge du meilleur roman* pour *Crépuscule du tourment* (2017) et le prix *Eugénie Brazier*, dans la catégorie Coup de cœur en 2009. Enfin, l'auteur a également reçu un prix en l'honneur de l'ensemble de sa carrière littéraire, de sorte que les œuvres pour lesquelles elle n'a pas obtenu de prix individuel ont également été jugées par le public. Ces œuvres sont *Blues pour Elise* (2010), *Tels des astres éteints* (2010), *Ces âmes chagrines* (2011), *Marianne et le garçon noir* (2017), *Afropea* (2020), *Rouge impératrice* (2019), *Elles disent* (2021), *L'autre langue des femmes* (2021) ou encore les textes courts *Afropean Soul* (2008) et *Soulfood équatoriale* (2009).

3. La relation écrivaine-traductrice dans le processus de traduction des traductrices espagnoles Arancha Mareca et Lola Bermúdez

À vrai dire, le public hispanophone n'est pas aussi familier avec le continent africain que le public francophone. C'est pourquoi le lecteur hispanophone moyen ne connaît sans doute pas la culture et les traditions d'un pays comme le Cameroun. Ce fait constitue non seulement un handicap pour la traduction, puisque le traducteur doit connaître la culture d'origine de l'écrivain, mais il exige également une certaine curiosité de la part du lecteur à l'égard de ces aspects culturels. L'une des questions qui nous amène à penser que la traduction de la littérature féminine camerounaise en espagnol constitue un défi est donc la dimension culturelle. Il ne fait aucun doute qu'au moment de traduire l'une de ces œuvres, comme l'affirme Hurtado Albir (2001:30), « les connaissances linguistiques ne suffisent pas, le traducteur doit également posséder des connaissances extralinguistiques »; c'est-à-dire qu'il est nécessaire d'avoir ces connaissances de la culture source et cible. Par ailleurs, le langage utilisé par Léonora Miano a été classé comme « épopée du poétique » par Emmanuel Mbégane Ndour (2015), terme qui explique que le langage poétique utilisé par l'auteure, ainsi que les histoires qu'elle raconte sous forme épique dans ses romans, nous conduisent à un style où la créativité est très présente. Ce fait dans la pratique exige une créativité dans la traduction, qui est difficile à réaliser car le traducteur est tiraillé entre le respect du style de l'autrice et la satisfaction du lecteur.

La relation entre l'écrivaine et la traductrice peut être d'une aide significative pour mener à bien les stratégies de traduction nécessaires dans les œuvres que l'on trouve dans la littérature féminine africaine francophone, comme celles de l'écrivaine camerounaise Léonora Miano. Par l'expression « relation écrivaine-traductrice », nous entendons une relation professionnelle et active qui peut être utile pour la pratique de la traduction de la langue source vers la langue cible et avec laquelle il est possible de résoudre les doutes sur le texte à traduire, en

abordant ainsi les éventuels doutes liés à la variété tant linguistique qu'extralinguistique. Sans aucun doute, connaître l'opinion de l'autrice peut être indispensable pour découvrir le sens de l'œuvre et obtenir les équivalences souhaitées. Cette relation entre les deux parties n'est pas normalement développée dans la pratique de la traduction, mais pour les traductrices Arancha Mareca et Lola Bermúdez « le contact direct avec l'autrice dans les cas où il est absolument nécessaire » est un outil utile pour elles dans le processus de documentation ou de traduction de l'œuvre de Léonora Miano. Si nous prenons en compte les difficultés que les deux traductrices nous ont confié avoir trouvées les plus complexes, nous en détachons deux principales. La première est le fait de « rencontrer des réalités culturelles différentes », et la seconde est le fait d'observer « des termes dans d'autres langues que le français », ou la dysglossie littéraire évoquée plus haut.

4. Analyse de la traduction de *La saison de l'ombre* de Léonora Miano

Quant à la traduction en tant qu'activité créative, Abdeldahman Ahmed (2016) note que « compte tenu du décalage linguistique entre les deux langues, dont l'une est la traduction de l'autre, la créativité dans cette activité sera donc limitée », expliquant qu'il existe une certaine limite à la créativité dans la traduction littéraire. De même, lorsqu'il s'agit d'imiter le style littéraire de l'autrice, plusieurs erreurs peuvent également être commises, comme la rédaction d'un texte cible éloigné de l'usage fréquent de la langue. Cet exemple nous montre la gravité que peut avoir le copier-coller en traduction littéraire, d'où la nécessité d'une bonne maîtrise de la langue cible ou de ce que l'on peut appeler le « savoir-faire » et le « savoir-agir ».

Afin d'analyser les futurs défis traductologiques auxquels nous pourrions être confrontés en tant que futurs traducteurs de l'œuvre de Léonora Miano, nous prendrons pour exemple la classification des erreurs de Hurtado Albir (2001 :288). Les principales erreurs que nous pouvons commettre lors de la traduction littéraire de cette autrice camerounaise sont étroitement liées aux aspects culturels ; autrement dit, elles font partie des problèmes extra-linguistiques, car il s'agit d'une littérature très riche culturellement. En outre, un autre aspect que l'on observe est celui des problèmes instrumentaux, c'est-à-dire ceux liés à la difficulté de la documentation. Enfin, d'autres problèmes que l'on rencontre dans ce type de littérature, mis à part les problèmes linguistiques, sont « des problèmes pragmatiques, des problèmes liés aux actes de langage présents dans le texte original, à l'intention de l'auteur, aux présupposés et les implicatures, ainsi que celles dérivées de l'attribution de la traduction des caractéristiques du destinataire et du contexte dans lequel la traduction est effectuée » (Hurtado Albir, 2001 :288).

Après avoir établi le cadre théorique et expliqué la méthodologie, nous présentons les fragments les plus pertinents du travail et ceux qui posent le plus de difficultés pour la traduction, montrant ainsi l'importance de contacter l'autrice dans des situations difficiles, un fait que les traductrices espagnoles n'ont pas pu réaliser. Tout d'abord, *La saison de l'ombre* (2013) possède un langage poétique que l'autrice camerounaise utilise pour jouer avec les mots et les métaphores, dont un exemple est « l'ombre est aussi la forme que peuvent prendre nos silences » (2013 :35) ou « le temps ne s'est pas évaporé dans l'air, il est toujours là. Simplement sa signification se dilue » (2013 :119). En ce qui concerne ces deux phrases, nous voyons que le traducteur doit avoir un niveau de créativité important mais doit également respecter le style original. Pour la première phrase, nous proposons la traduction : « la sombra es también la forma que pueden adoptar nuestros silencios », en adoptant une stratégie de traduction plus littérale dans le but de maintenir le sens de l'autrice et pour la seconde : « El tiempo no se ha evaporado en el aire, sigue ahí. Solo se diluye su significado », réalisant une stratégie de description ou de transposition en traduisant le terme « simplement » par « solo », plus courant et naturel en espagnol que les adverbes se terminant par « mente ».

Parmi les défis traductologiques rencontrés se trouve la présence de mots liés à la culture dans l'œuvre de Léonora Miano, comme le fragment suivant :

La nuit tombe d'un coup, comme un fruit trop mûr. Il est écrit sur la mer, le fleuve, les maisons sur pilotis. La nuit a une texture : celle de la pulpe du kasimangolo, dont on ne peut savourer la succulente douceur qu'en prélevant avec précaution les grignotages de la nodule. La nuit est faite pour le repos, mais elle n'est pas si paisible. Il faut rester sur ses gardes. La nuit a une odeur : elle sent la peau de ceux qui sont ensemble par la force des choses (2013 :128).

La traduction du texte cible espagnol proposée par Arancha Mareca est :

La noche cae de golpe, como un fruto demasiado maduro. Se estrella contra el pantano, contra el río, contra la cabaña sobre pilotes. La noche tiene una textura: la de la pulpa de kasimangolo, cuya dulzura solo puede saborearse en su totalidad chupando las espinas del hueso. La noche está hecha para el descanso, pero ella no es tranquila en sí misma. Hay que estar en guardia. La noche tiene un olor: huele a la piel de aquellos que están juntos por la fuerza de las circunstancias.

Cette description très spécifique et précise de la nuit exige un langage poétique qui puisse transporter le lecteur vers ces souvenirs que l'autrice nous apporte, et c'est pourquoi nous constatons que la stratégie de traduction de la traductrice se limite à maintenir le style, ce qui indique, néanmoins, qu'il s'agit d'une traduction

satisfaisante puisqu'elle produit également le même sentiment ou les mêmes équivalences pour le lecteur hispanophone.

De plus, pour Miano, la figure féminine est cruciale dans son roman car elle représente une source de vie souvent comparée à la nature. Ainsi, la femme et la nature ont un lien particulier comme dans cette phrase :

La femme se sent en paix. En arrivant, elle reconnaîtra le lieu, y dispersera la terre recueillie sous le dikube, saluera dignement l'esprit de son premier-né et de ses compagnons. Cela prendra le temps qu'il faudra. Elle marche. Son souffle se mêle à celui du vent. Elle fait corps avec la nature, ne déplace pas une branche d'arbuste (111 :2013).

Nous trouvons un terme comme « dikube » qui nous est totalement inconnu et dont la consultation de l'autrice est donc nécessaire pour découvrir ce à quoi il se réfère dans la culture d'origine. Ce langage poétique oblige le lecteur à se rendre dans un autre espace, un espace différent de la réalité, entre un espace réel et un lieu fictif. Des auteurs comme Homi Bhabha ou Sylvie Laurent le décrivent comme un « espace autre », un « tiers-espace » ou « un espace entre-lieux » comme le présente Mbégane Ndour (2015). Un exemple de cela dans l'œuvre de Léonora Miano est également le fragment suivant : « La nuit sent les souvenirs que le jour éloigne parce que l'on s'occupe l'esprit à assembler les parties d'une case sur pilotis, à chasser, à piler, à écailler, à soigner le nouveau venu, à caresser la joue de l'enfant qui ne parle pas, à lui chercher un nom pour le maintenir dans la famille des hommes. » (2013 :128). C'est pourquoi nous pensons que le jeu entre les souvenirs, la nuit et le jour sont constants. Cette répétition du mot « la nuit », cet imaginaire africain et cette créativité relèvent du défi qui dépasse la traduction.

Conclusions

Dans cet article, nous avons abordé les principales caractéristiques de la littérature féminine camerounaise contemporaine écrite en français, ainsi que les difficultés rencontrées dans le processus de traduction et les stratégies les plus couramment utilisées pour les surmonter. En même temps, nous avons observé que la relation écrivaine-traductrice peut être essentielle pour la traduction correcte de certains fragments très difficiles pour le traducteur qui se trouve face à une œuvre présentant ces caractéristiques, et que, bien que la consultation directe de l'écrivaine ne soit généralement pas courante, elle peut constituer une aide supplémentaire dans la pratique de la traduction avec des résultats significatifs. Les avantages de cette consultation pour la traduction peuvent se traduire par une amélioration des équivalences, ainsi que par une meilleure utilisation des stratégies

de traduction. Comme nous l'avons observé, en raison du niveau de créativité ou de la présence de jeux de mots utilisés par Léonora Miano, le traducteur de la littérature francophone féminine camerounaise contemporaine doit être compétent et connaître la culture cible, c'est-à-dire qu'il doit prendre en compte non seulement les aspects linguistiques mais aussi la variété extralinguistique qui est de la plus haute importance pour la traduction d'une œuvre dans son ensemble. Ainsi, il ne suffit pas d'avoir des compétences en traduction, il faut également connaître les aspects culturels liés à la langue source et à la langue cible. À cet égard, nous proposons que la relation écrivaine-traductrice puisse constituer systématiquement une source supplémentaire de documentation pour la traduction littéraire, et qu'elle soit beaucoup plus précise puisqu'elle nous aiderait à savoir ce qui se cache derrière chaque mot et le sens que l'auteur veut transmettre. Comme le disait García Márquez, « il est peu probable qu'un écrivain soit satisfait de la traduction de son œuvre », puisqu'il y a presque toujours des tournures ou des jeux de mots que le traducteur ne connaît pas et que seul l'écrivain peut nous aider à découvrir ou à nous en rapprocher.

Cette réflexion s'inscrit dans le cadre du rôle important que joue le traducteur face à une œuvre de cette nature. Ses décisions et ses stratégies de traduction vont transformer l'œuvre originale en une nouvelle œuvre irrémédiablement différente de l'original mais qui en conserve le style. La question demeure : faut-il maintenir le style de l'auteur ou maintenir la satisfaction du lecteur ? Il ne fait aucun doute que les deux sont importants et que la relation écrivain-auteur peut être d'une grande aide dans cette voie.

Bibliographie

- Albir, A. H. 2001. *Traducción y traductología*. Cátedra.
- Caballero Muñoz, M.I. 2021. « Les défis de l' « afropolitisme » à travers *Afropean soul et autres nouvelles* (2008) de Léonora Miano et *The Thing Around Your Neck* (2009) de Chimamanda Ngozie Adichie ». *Synergies Europe*, n° 16, p. 31-46. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Europe16/caballero_munoz.pdf
- Cinca i Pinós, D. 1999. Carbonell i Cortés, Ovidi. *Traducir al Otro. Traducción, exotismo, poscolonialismo*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha (Escuela de Traductores de Toledo, 2). In: Ressenyes, *Quaderns: revista de traducció*, p.156-158.
- Laurent, S. 2011. « Le « tiers-espace » de Léonora Miano romancière afropéenne ». *Cahiers d'études africaines*, n° 204, p. 769-810.
- Miano, L. 2013. *La Saison de l'ombre*. Paris : Éditions Grasset.
- Miano, L. 2006. *L'intérieur de la nuit*. Plon.
- Miano, L. 2015. *Habiter la frontière*. L'Arche Editeur.
- Molina, L. 2004. *Análisis descriptivo de la traducción de los culturemas árabe-español*. Thèse de doctorat, Universitat Autònoma de Barcelona.

Ndour, E. 2015. « La Saison de l'ombre de Léonora Miano: «récitation» d'une Afropéenne ». *Études littéraires*, n° 46(1), p. 95-104.

Pereira, T. A. S. 2010. «Algunos apuntes sobre la traducción cultural». *Transfer*, n° 5(1), p.1-11.

Román Aguilar, B. 2017. Difusión y recepción en España de las escritoras africanas (1990-2010), Inmaculada Díaz Narbona, dir., Tesis doctoral Universidad de Cádiz. Departamento de Filología Francesa e Inglesa, Cádiz. [En ligne]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=67114> [consulté le 15 mai 2021].

Valero Garcés, C, Sales Salvador, D., Taibi, M. 2005. «Traducir (para) la interculturalidad: repertorio y retos de la literatura africana, india y árabe traducida», *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*. Número 9. [En ligne] : <http://www.um.es/tonosdigital/znum9/estudios/interculturalidad.htm> [consulté le 15 mai 2021].



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

La vérité de soi dans l'œuvre d'Hervé Guibert : Analyse des traits autofictionnels au prisme de diverses définitions

Vinciane Van Moer

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Espagne

vvanmoer@alumno.uned.es

<https://orcid.org/0000-0002-2833-4622>

Reçu le 15-10-2021 / Évalué le 15-12-2022 / Accepté le 15-03-2022

Résumé

La recherche consiste à identifier la relation entre différentes définitions de l'autofiction et l'œuvre d'Hervé Guibert et plus précisément à déterminer si cette œuvre peut être considérée comme autofictionnelle dans son ensemble, qu'il s'agisse ou non de romans. À travers l'analyse des récits de l'auteur, l'article confronte leurs caractéristiques autofictionnelles aux critères définitionnels de Serge Doubrovsky ainsi que d'autres théoriciens tels que Vincent Colonna, Jacques Lecarme, Marie Darrieussecq et Philippe Vilain. Les résultats montrent toujours une forte corrélation entre les différents critères et les marques d'autofictions relevées bien que ces dernières présentent une certaine variabilité et ne correspondent pas systématiquement à une définition déterminée. Ces considérations permettent d'avancer que la posture énonciative de l'auteur est bien autofictionnelle, sans pour autant se rattacher à une définition stricte et unique.

Mots-clés : Hervé Guibert, autofiction, dévoilement de soi, postmodernité, genre littéraire

La verdad de uno mismo en la obra de Hervé Guibert: Análisis de los rasgos autoficcionales a través del prisma de varias definiciones

Resumen

El estudio pretende identificar la relación entre las diferentes definiciones de autoficción y la obra de Hervé Guibert. Concretamente, se trata de saber si esta obra puede considerarse autoficcional en su conjunto, independientemente de que las publicaciones sean o no novelas. A través del análisis de los relatos del autor, el artículo confronta sus características autoficcionales con los criterios de definición de Serge Doubrovsky y de otros teóricos como Vincent Colonna, Jacques Lecarme, Marie Darrieussecq y Philippe Vilain. Los resultados muestran siempre una fuerte correlación entre los diferentes criterios y los rasgos de autoficción encontrados, aunque estos últimos presentan cierta variabilidad y no se corresponden sistemáticamente con una definición determinada. Estas consideraciones permiten concluir que la postura enunciativa del autor es indudablemente autoficcional, sin estar apegada a una definición estricta y única.

Palabras clave: Hervé Guibert, autoficción, autorrevelación, postmodernidad, género literario

**The truth of the self in the work of Hervé Guibert:
An analysis of autofictional characteristics through
the prism of various definitions**

Abstract

This study aims to identify the relationship between the different definitions of autofiction and Hervé Guibert's work. Specifically, it seeks to determine whether his work can be considered autofictional as a whole, regardless of whether the publications are novels or not. Through the analysis of the author's narratives, the article confronts their autofictional characteristics to the Serge Doubrovsky's definitional criteria and those of other theorists such as Vincent Colonna, Jacques Lecarme, Marie Darrieussecq and Philippe Vilain. The results consistently show a strong correlation between the different criteria and the autofictional traits found although the latter present a certain variability and do not systematically correspond to a given definition. It is concluded that Guibert's enunciative posture is indeed autofictional, without being attached to a strict and unique definition of autofiction.

Keywords: Hervé Guibert, autofiction, unveiling of oneself, postmodernity, literary genre

Introduction

Cette année, cela fera 30 ans qu'Hervé Guibert nous aura quittés. Mathieu Lindon lui rend hommage avec son livre *Hervelino*¹ ; la chaîne *Arte* lui consacre un documentaire² ; *Les Douches la Galerie* propose une exposition³, *Les Inrockuptibles*⁴ invitent six écrivains pour lui rendre hommage et au Québec, la revue *Spirale* lui dédie un dossier commémoratif⁵.

Peu ou prou renommé, il y a une trentaine d'années, pour le scandale d'*À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie*, le roman qui dévoilait sa séropositivité. L'écrivain se met à nu à une époque où les convenances littéraires et sociales empêchaient de le faire. Il aborde pour la première fois en France la réalité quotidienne des malades du sida, l'impact médiatique est inégalable : plus de 400 000 exemplaires vendus. En effet, Hervé Guibert fait partie de cette génération d'écrivains qui découvrent les médias et prennent la parole pour exprimer l'indicible, partager des récits de vie jamais exprimés aussi franchement avant eux. Guibert a écrit sur le sida comme aucun de ses contemporains ne l'avait fait auparavant. Bien qu'il s'agisse d'un acte personnel plutôt que militant, il a changé la vision de la société sur la maladie. Il appartient désormais à la génération des écrivains du sida.

Toutefois, son travail ne se limite pas à écrire sur la maladie. Hervé Guibert rédige en peu de temps une œuvre considérable. Plus de vingt-cinq livres en moins de 15 ans. Adolescent, il ressent déjà le besoin d'extérioriser les représentations

qu'il se fait de sa vie. Aboutir à une transcription de sa vérité, implique le fait de rendre perceptible aussi ses désirs, son imagination, ce qui appelle à la fiction. Il est en essence, la matière même de son œuvre, c'est pourquoi il ne cesse de jouer sur l'intertextualité. En effet, son œuvre s'inscrit dans la perspective d'une continuité : il écrit un seul livre fragmenté où il parle de lui-même, de son entourage et de sa maladie. Sa perception créative est toujours vouée à une correspondance, une communication. L'autre est nécessaire à sa propre découverte. C'est par exemple en miroir à *La chambre claire* de Roland Barthes qu'il publiera *L'image fantôme*. Sa production artistique ne se limite toutefois pas à l'écriture, mais recourt également au cinéma, à la photo, au dessin et à la vidéo, qui sont toujours étroitement liés aux expériences de sa vie. Critique de cinéma, critique de photographie, scénariste, collaborateur à la revue *Minuit*, c'est âgé de 22 ans qu'il publie son premier livre *La Mort propagande*. Malheureusement en 1988, pensionnaire à la Villa Médicis, il apprend qu'il est atteint du sida. Cette épreuve n'a pas pour autant interrompu sa carrière littéraire, au contraire, elle l'a plutôt enrichie. Il a d'ailleurs réalisé un documentaire le mettant en scène face à sa maladie. Entre 1977 et 1990, Hervé Guibert faisait toutes les rentrées littéraires et tous ses livres étaient commentés dans la presse de renom. Il a vécu sa vie intensément et ouvertement, il en aura fait de même pour sa maladie et sa mort.

1. Les autofictions de l'œuvre guibertienne

Depuis la définition de Serge Doubrovsky (1977), l'autofiction s'est frayé plus d'un chemin en littérature. Toujours en mouvance d'une époque à l'autre et d'un écrivain à l'autre, elle demeure bien présente sur la scène littéraire et mettre le doigt sur une définition unanime reste une tâche délicate. Les critiques littéraires s'accordent plutôt à adopter l'une ou l'autre acception selon l'écrivain à analyser. Les spécialistes guibertiens ont eux aussi des visions différentes : Jean-Pierre Boulé plus que de l'autofiction, présente les récits de Guibert comme des *romans faux* (2001), Arnaud Genon considère que l'autofiction chez Guibert survient d'une *fracture autobiographique* et commence avec la trilogie du sida (Genon, 2007 : 22). Pour Ralph Sarkonak, l'autofiction guibertienne serait aussi liée au sida, ce serait une combinaison de *aids fiction* et autofiction (2000 : 156). Pour Bruno Blanckeman, l'écrivain raconte sa vie et ses fantasmes sur un même plan. C'est l'idée de *coextension à l'imaginaire* (Blanckeman, 2019).

Dès le début, l'auteur établit une corrélation entre ses livres et sa vie, il imbrique les récits. Le lecteur ne peut pas ne pas s'en soucier ; le récit le pousse à connaître Hervé Guibert pour appréhender au mieux la lecture de son œuvre. Pourtant, l'intention initiale n'était pas le roman mais plutôt raconter des histoires comme on les rapporte à un ami (Guibert, 1994 : 147) c'est-à-dire une écriture sans

la détermination d'écrire de la fiction, sans la fabrication, mais plutôt comme on écrirait son journal. Ce style répond bien à son projet littéraire de dévoilement de soi.

Cette tendance à extérioriser par l'écriture le conduit dès l'âge de 17 ans à accumuler des carnets d'écriture. Un peu plus tard, il tiendra un journal dans lequel il retrace des épisodes de sa vie, des rencontres, des émotions, des fantasmes, ... Cette écriture lui permet aussi d'expulser sa souffrance. Écrire pour oublier, pour se débarrasser, pour exorciser : une démarche efficace pour assumer le virus ou pour s'affranchir de thèmes trop insistants.

Hervé Guibert publie son premier livre l'année où Serge Doubrovsky définissait son néologisme. Il n'a jamais évoqué l'autofiction en se référant à son œuvre, préférant définir son écriture entre vérité et mensonge comme il le met en évidence lors d'un entretien qu'il a accordé au journal *Libération* (Gaudemar, 1988) :

Pour écrire de la fiction, j'ai besoin d'un socle de vérité. Sur ce socle, mon plaisir est de couler quelques particules de mensonge, comme une greffe, un point de suture. Comme une colle transparente, entre deux plans différents d'un même film, faire croire qu'il s'agit du même plan.

Cette démarche subtile de feinte lui procure une grande satisfaction. Il évoque être « assez pour le rebondissement, pour le soupçon de mensonge dans une fondation documentaire » (Donner, 1992) pour éviter d'ennuyer les lecteurs. L'indétermination entre mensonge et vérité propose aux lecteurs une liberté de lecture. Le pacte oxymorique (Jacomard, 1993 : 92) qui sous-tend l'autofiction, conjugue en un seul livre le pacte autobiographique et le pacte romanesque. Par son ambiguïté, il apporte une réception plurielle. À la différence d'autres postures énonciatives, il séduit par ce jeu du doute, de la liberté d'acceptation entre réalité et fiction.

Reste à savoir, parmi les différentes acceptions de l'autofiction, quelle(s) serai(en)t celle(s) qui se rapproche(nt) le plus de l'œuvre guibertienne. Car pour nous une chose est sûre : l'œuvre d'Hervé Guibert est intentionnellement fictionnelle, que ses livres soient étiquetés *roman* ou pas.

2. Le protocole autofictionnel de Serge Doubrovsky

L'autofiction selon Serge Doubrovsky, implique l'observance de deux conditions : le livre doit être désigné comme roman et le même nom, doit désigner l'auteur, le narrateur, le protagoniste. Conformément à cette description, *La mort propagande*, ne peut être considéré pleinement comme autofiction puisque la première

condition n'est pas respectée. Néanmoins l'auteur, le narrateur et le personnage partagent le prénom Hervé, de sorte que la condition d'homonymat est observée.

Le nom du narrateur nous est révélé de manière séquencée tout au long du livre. C'est ainsi qu'à la page 188 dans le chapitre *Petit Journal Amoureux* on découvre que le narrateur se prénomme Hervé et est âgé de 21 ans : « 14.5.7... Tuileries, vers 22 h. Nom : Hervé X. 1,83m, 21 ans libraire » (Guibert, 1991a : 188). Jusqu'à la page 196, plus aucune identité du personnage n'est révélée et c'est au chapitre *Récit du crime* que l'on découvre les initiales H et G : « Dans la nuit du 6 au 7 mars 19..., H. G. fut retrouvé mort, baignant dans son sang au milieu de sa chambre en désordre » (Guibert, 1991a : 196). On remarque ces mêmes initiales dans *Coupure de presse* : « La description se rapprochait du signalement établi par Mme Vichnou, la concierge d'HG » (Guibert, 1991a : 197).

Ce livre, comme beaucoup d'autres, est parsemé de souvenirs d'enfance du protagoniste que l'on retrouve dans les carnets de jeunesse de Guibert. Des coïncidences entre le nom de l'auteur et celui du narrateur apparaissent fréquemment. Ainsi, dans *L'image fantôme*, le narrateur explique : « Mon père s'appelle Serge, il m'a appelé Hervé Serge. » (Guibert, 1981 : 45). Ici encore, la révélation effective de l'identité ne se produit pas dans *l'Incipit*, il faut patienter, même si l'ouverture du premier récit nous plonge dans une atmosphère autobiographique.

Toutes les pages sont truffées d'informations personnelles vérifiables sans pour autant révéler d'emblée le nom du narrateur. C'est sans appel, dès ses débuts Hervé Guibert écrit les expériences d'Hervé ou d'Hervé X ou d'Hervé Serge ou encore d'HG et celles-ci se confondent souvent avec des expériences réellement vécues par l'auteur. Pourtant ni *La mort propagande*, ni *L'image fantôme* ne peuvent être considérés comme autofiction dans la mesure où le critère peritextuel n'est pas satisfait, ce ne sont pas des romans.

Hervé Guibert précise qu'il a toujours utilisé ses aventures pour écrire. Au fil du temps, la vieillesse raréfiait ces expériences et par là même l'objet du récit. Ne pouvant imaginer l'idée de susciter des expériences dans la seule ambition de s'assurer du contenu littéraire, il se décide pour la fiction sans le *Je*. C'est donc après *Voyage avec deux enfants* qu'il décide de se retirer de la fiction et par là même de radicaliser celle-ci en inventant une histoire et des personnages.

Aller vers la fiction et donc vers le *roman*. Cela est déterminant dans son parcours littéraire. Auparavant, ces livres n'affichaient pas le genre sur la première de couverture. Deux interprétations nous viennent à l'esprit pour traduire cette absence antérieure : premièrement, Hervé Guibert, tout en admettant *y couler quelques particules de mensonges*, ne considère pas ses livres antérieurs comme

des romans puisqu'il se tient pour objet du récit bien qu'il reconnaisse la fiction dans ces livres. Deuxièmement, l'époque postmoderne favorise le *récit*.

Lors d'un voyage en Espagne avec Vincent - le modèle d'un des personnages de *Voyage avec deux enfants* -, l'idée d'un roman s'offre à l'écrivain au musée du Prado : *Les Lubies d'Arthur* sera son premier roman caractérisé comme tel sur la première de couverture et par conséquent conforme à la deuxième condition de Serge Doubrovsky. Naturellement, le roman ne répond pas au critère de l'homonymat puisque le livre relate les péripéties d'Arthur et Bichon. Néanmoins, les deux acolytes, par le hasard de leurs tribulations, croisent un mystérieux admirateur qui signe H. Mais il ne faut pas attendre jusque-là pour que le *Je* que l'auteur avait sagement repoussé jusqu'au quinzième chapitre fasse surface. En effet, au chapitre *Une lugubre famille*, le narrateur s'imisce dans l'histoire en prenant le rôle du cousin de Bichon :

Bichon restait presque toujours sur le palier, mon père ouvrait la porte, [...]. Une fois Bichon vint un après-midi, mon père n'était pas là pour lui donner de l'argent, et Bichon, qui ne m'avait jamais parlé, qui ne m'avait jamais touché, me prit par la main et m'entraîna sous la nappe de la table de la salle à manger. Je n'avais jamais osé m'y accroupir. (Guibert, 1983 : 38).

Guibert, qui ne se considérait plus susceptible d'aventures pour le protagoniste Hervé Guibert, décide de créer des personnages. Nonobstant, il ne parvient pas à éclipser totalement le *Je* de ses textes. Il le refoule mais il reste bien présent, car même « s'il y a un moment où « soi » ne s'intéresse plus, se retrouve vide, épuisé, et ne peut continuer à survivre ou à écrire qu'en devenant une sorte de machine à fabriquer de la fiction », le travail sur l'écriture et surtout celui sur les personnages lui apportent un sens retrouvé de soi et le « *Je* » *reprend place dans le récit* (Arsand, 1985 : 73).

L'œuvre guibertienne présente donc fréquemment un narrateur sinon un personnage qui partage soit le prénom soit le nom soit les deux ou tout au moins les initiales de l'auteur. Toutefois, dans le roman *L'incognito*, le narrateur et protagoniste s'appellent Hector Lenoir. La condition d'homonymat n'est pas non plus ici observée mais force est de constater que l'auteur veut souligner le lien qu'il garde avec l'identité de son personnage lorsqu'il précise à l'occasion de la publication de ce roman : *Quand j'étais petit j'avais commencé un roman "Le fantôme d'Oemzola" et je voulais m'appeler Hector Lenoir* [nous soulignons]. *C'était entre Gaston Leroux et Maurice Leblanc* [nous soulignons] (Planes, 2004). Au début de *L'incognito* le narrateur corrobore ce souvenir de l'auteur : *J'ai beaucoup lu Maurice Leblanc et Gaston Leroux quand j'étais adolescent, je suis*

fier de porter un nom qui fait un peu penser à eux (1989 : 20). Par ailleurs, Hector Lenoir, cet écrivain qui reçoit une bourse d'étude pour deux ans en Italie et qui a déjà écrit dix livres est, à bien des égards, le double d'Hervé Guibert. *L'incognito* pourrait être considéré comme un roman autobiographique mais la frontière reste floue et l'auteur ne l'envisage pas ainsi.

Dans l'œuvre d'Hervé Guibert, on compte neuf livres avec la mention *Roman*. Parmi ceux-ci, trois à peine remplissent à la lettre les conditions doubrovskyenne : À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie, *Le protocole compassionnel* et *L'homme au chapeau rouge*. Sans conteste, ces trois romans représentent un moment critique dans la trajectoire de l'écrivain : c'est à ce stade qu'il reconnaît ouvertement sa maladie. Cette trilogie du sida⁶ comporte certaines similitudes.

Outre le thème de la maladie, les personnages secondaires portent désormais les mêmes noms dans les trois romans. Car si l'auteur explique que ses livres sont liés « parce qu'il y a des personnages qui reviennent et on pourrait même s'amuser à dire qu'il y a une continuité comme dans Tintin, les bons, les méchants, les personnages typiques, les personnages familiers » (Planes, 2004), souvent ces personnages changeaient d'identité d'un livre à l'autre. Le meilleur exemple est fourni par Thierry qui recouvre le prénom de Jules dans la trilogie du sida alors qu'il portait l'initiale T. dans la plupart des autres récits et qu'il s'appelait Bibi dans *L'incognito*. Cette fixité de l'identité est un aspect inhabituel dans l'écriture d'Hervé Guibert ; au départ il ne concevait même pas la nécessité de nommer ses personnages.

De même, le personnage principal des trois romans s'appelle Hervé Guibert. Sur la quatrième de couverture du *Protocole compassionnel*, la révélation « On retrouve les mêmes personnages : Hervé Guibert, écrivain malade du sida, ses proches, la communauté des malades et leurs soignants » (Guibert, 1991b), affirme l'inflexion vers une constance identitaire des personnages et correspondrait à une volonté de développement d'un véritable héros -Hervé- entouré de ses acolytes à l'instar des héros de ses bandes dessinées favorites *Tintin* et *Bibi Fricotin*. Le lecteur, s'attachant au personnage pourrait suivre ses *prochaines aventures* et l'auteur à travers celles-ci radicaliser son dévoilement de soi.

Il y a sans équivoque, homonymat entre auteur, narrateur et personnage même si dans les deux autres romans, l'identité du personnage ne se révèle que tardivement. Ainsi, c'est à la page 72 dans À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie que l'analogie *le fils de ma sœur, qu'elle a décidé d'appeler Hervé* (1990), dévoile subtilement le nom du narrateur. Le lecteur prenant réellement connaissance de l'identité du narrateur à la page suivante lorsque celui-ci ajoute : « qu'elle avait

même eu la bonne idée supplémentaire d'appeler son fils Hervé Guibert puisqu'elle avait récupéré son nom de jeune fille » (1990 : 73). Dans *L'homme au chapeau rouge*, c'est à la page 51, grâce à Cédric, *un petit garçon de 8 ans* qu'apparaît le nom de l'auteur : *dans mon dos [il] m'appelle Monsieur Guibert* (1992).

La mention *roman* de ces trois livres, permet d'avancer un respect des critères définitoires doubrovskyens. Toutefois, les faits ne sont pas *strictement réels* (Dobrovsky, 1977) puisque l'auteur prévient toujours de son jeu entre vérité et fiction.

3. Vers un élargissement du protocole autofictionnel

Avec Vincent Colonna, on adhère à une définition référentielle plutôt que stylistique. Il présente l'autofiction comme la *fictionnalisation de faits vécus* (Colonna, 1989 : 9). Voyons d'un peu plus près ce que cela signifie. Actuellement, le néologisme *fictionnaliser* ou *fictionnalisation* n'est pas encore défini dans les dictionnaires de l'Académie française ou du Robert. Toutefois, si on compulse le dictionnaire Larousse, on découvre l'acception suivante :

Créer une fiction, littéraire ou cinématographique, à partir d'éléments réels qu'on se réapproprie par le travail de l'écriture. Donner la forme ou le caractère d'une fiction à des faits réels : Fictionnaliser un fait divers (Larousse, 2021).

Cela pourrait bien correspondre à l'autofiction d'Hervé Guibert. Maintenant si l'on se réfère à la fictionnalisation de soi selon Vincent Colonna, ce serait « cette démarche qui consiste à faire de soi un sujet imaginaire, à raconter une histoire en se mettant directement à contribution, en collaborant à la fable [nous soulignons], en devenant un élément de son invention [nous soulignons] » (Colonna, 1989 : 9). Cette description ne s'ajuste pas à l'œuvre de Guibert, car s'il est vrai que parfois celui-ci introduit des situations imaginaires, comme c'est le cas dans *Récit du crime* où il se représente mort (Guibert, 1991a : 196), Hervé Guibert fictif garde, généralement, la personnalité d'Hervé Guibert écrivain. L'auteur insiste sur la vérité comme base de son œuvre, *la valeur absolue du récit*. Il définit *La vérité de soi* comme étant « le personnage romanesque principal, le seul dont on puisse à peu près être sûr... » (Arsand, 1985 : 73). Hervé Guibert est la matière de ses livres et l'existence en question lui est propre de même que celle de son entourage.

Jacques Lecarme finit, lui aussi, par se plonger dans le concept d'autofiction avec une idée élargie. Ce serait un mélange de souvenirs réels et de faits imaginaires. Les critères seraient selon lui et Éliane Lecarme-Tabone, peritextuels et onomastiques. Au départ, il considérerait l'homonymat des trois instances narratives comme essentiel. Plus tard, il reconnaît qu'on puisse

trouver des systèmes d'équivalence au nom d'auteur, par exemple des initiales que va identifier la prise en charge des livres indiqués du même auteur dans une rubrique initiale ou finale. En revanche, l'anonymat et l'hétéronymat nous semblent assez étrangers à l'autofiction et relever de la fiction romanesque générale (Lecarme, 2004 : 227).

Guibert ne voit pas l'intérêt d'adopter les vrais noms de ses modèles lorsqu'il ne s'agit pas de raconter leur vie mais bien la sienne. Son entourage se retrouve pourvu d'initiales : I. pour Isabelle, C. pour Christine, M. pour Mathieu, etc. ou de pseudonymes : Adjani sera Marine, Foucault Muzil, Thierry Jules, ... Mais ce sont toujours les mêmes personnages avec des noms différents. En revanche, lorsqu'il veut raconter la vie d'un de ses personnages, il le nomme sans aucune pudeur comme dans *Fou de Vincent* où il expose leur relation ou encore dans son roman-photo *Suzanne et Louise* qui nous fait découvrir la vie de ses deux grands-tantes.

Dans ses premiers récits, cette pratique de l'initiale est souvent adoptée pour son propre personnage et atteste de ses tentatives de dévoilement. Cette entreprise n'étant pas encore pleinement assumée, le jeune écrivain emprunte également le pseudonyme et la troisième personne du singulier. Ainsi dans *Sans titre* (Guibert, 1991a : 79), le narrateur passe sans transition de la première personne à la troisième pour présenter des épisodes de la vie d'Aurélien. Plusieurs informations nous renvoient un parallélisme avec la vie de l'auteur : le nom de sa grande sœur Dominique, l'appartement à La Rochelle, la grand-tante Suzanne, le père vétérinaire, ... Il insère aussi des informations littéraires comme le titre d'un de ces contes *Thérèse et son crocodile ailé* qui ne peuvent laisser aucune place au doute, Aurélien est bien le double d'Hervé Guibert. L'utilisation du pseudonyme d'Aurélien dans ce cas-ci et celui d'Hector Lenoir dans *L'incognito*, ajoutés aux divers procédés auxquels Hervé Guibert s'est essayé ne répondent pas *stricto sensu* aux critères de Jacques Lecarme.

Marie Darrieussecq, en ouvrant une parenthèse dans sa définition, amplifie à son tour le spectre de l'autofiction. Selon l'auteur, ce serait un « Récit à la première personne, se donnant pour fictif (souvent [nous soulignons], on trouvera la mention *roman* sur la couverture), mais où l'auteur apparaît homodiégétiquement sous son nom propre, et où la vraisemblance est un enjeu maintenu par de multiples 'effets de vie' » (Darrieussecq, 1996 : 369). Cette petite différence permet d'inclure certains récits comme *La mort propagande*, *L'image fantôme* ou encore *Mes parents*.

Sur la quatrième de couverture de ce dernier, publié sans mention *roman*, Hervé Guibert a recours à des formes interrogatives qui préfigurent le roman à suspens, ainsi les questions « Pourquoi la grand-tante Louise saccage-t-elle l'appartement de

sa sœur Suzanne ? Quels sont ces documents qu'elle cherche, et que contiennent ces liasses de papiers qu'elle brûle finalement dans la cuisinière ? Concernent-ils vraiment, comme le prétend Suzanne, une infamie qu'aurait commise la mère, trente ans plus tôt ? » (1986) entretiennent l'intrigue.

D'autre part, si les quinze premières pages sont en rapport direct avec cette fiction, s'ensuit un récit qui se rallie aux critères autobiographiques. Sans chercher à substituer les noms des personnages et des lieux, l'auteur écrit à la première personne du singulier un récit rétrospectif en prose de sa vie. Il met également l'accent sur certains points de sa personnalité et de ses sentiments. Le pacte autobiographique s'y retrouve car le narrateur et le personnage portent le même nom que l'auteur.

Dans ses interviews, Guibert tient toujours ce livre pour une *autobiographie de jeunesse* et insiste sur la vérité de son récit. De nombreuses analogies peuvent facilement être établies entre la vie d'Hervé Guibert personnage et Hervé Guibert écrivain : la date de naissance est identique, la cellule familiale a vécu un temps à La Rochelle, tous deux ont les mêmes orientations sexuelles, le père est vétérinaire, ... Pourtant c'est à dessein qu'il accole des éléments de fiction à cette autobiographie dans la mesure où pour lui : « la partie fiction, c'est le travail vraiment » (Planes, 2004). Et qui dit fiction, dit distance entre personnage/narrateur et auteur, le premier peut être la projection de l'autre mais n'est pas lui.

Enfin, Philippe Vilain, suite à la publication de Philippe Gasparini qui revenait sur la question de l'autofiction, propose une définition des plus minime : « Fiction homonymique ou anominale qu'un individu fait de sa vie ou d'une partie de celle-ci » (Vilain, 2010). Il va sans dire qu'avec ce *pacte définitoire minimal*, les livres d'Hervé Guibert peuvent passer l'examen d'entrée de l'autofiction. Pour Philippe Vilain, le choix esthétique de l'écrivain d'injecter de la fiction dans son récit est une condition essentielle. Pour Guibert, plus qu'un choix esthétique, c'est surtout un jeu. Il évoque souvent cette approche : « Alors "autobiographique", je ne sais pas, ou je sais trop bien : pour moi l'intérêt de l'écriture est plutôt le jeu entre la vérité et le mensonge... ».

Conclusion

Nous considérons le processus autofictionnel d'Hervé Guibert évolutif. Il se précise tout au long de son parcours littéraire au rythme de son projet de dévoilement de soi. En effet, depuis le début, il s'est essayé à divers procédés : le *Je*, les initiales, les pseudonymes, les homonymes, pour finalement assumer pleinement l'identité de son personnage dans la trilogie du sida. Bien qu'au fil des ans, le

champ des critères définitoires de l'autofiction s'amplifie, les livres de Guibert ne répondent pas tous à la fois, *stricto sensu*, aux conditions nécessaires pour considérer l'ensemble de son œuvre autofictionnelle selon une définition particulière. Parmi les différentes théories évaluées, nous considérons les définitions de Marie Darrieussecq et de Philippe Vilain les plus ajustées à l'œuvre guibertienne. Cette dernière, tout en suivant le même projet, résulte disparate dans ses procédés narratifs et péritextuels et complique donc son attachement à une seule acception de l'autofiction.

Hervé Guibert n'a jamais mentionné un éventuel rattachement à l'autofiction. Toutefois, il se définit toujours comme la matière première de ses livres et précise également qu'il écrit ses propres expériences et aime y *coller des particules de mensonge*. Dès lors, hormis ses livres purement fictionnels, il nous propose ouvertement un pacte de lecture qui pourrait s'identifier au pacte oxymorique. Les clés de lecture offertes ne sont évidemment pas suffisantes pour faire la part des choses entre le réel et la fiction mais cela s'entend, le doute s'avérant l'essence même de l'autofiction. Évidemment, l'ambiguïté de ce jeu scabreux peut parfois verser sur une lecture purement autobiographique : c'est le risque à prendre tant pour l'auteur que pour ses lecteurs.

Enfin, il nous semble important de souligner que l'autofiction ne repose pas tant sur le thème exclusif de la seule personne, ou de la personnalité de l'écrivain comme s'y consacre l'autobiographie. S'il va sans dire que les expériences sont *sui generis*, un argument extérieur doit forcément atteindre le lecteur, l'histoire doit trouver une certaine résonance dans la propre vie de celui-ci. L'écrivain doit parvenir à jauger le réel et la fiction pour engendrer un récit séduisant. Hervé Guibert déterminait le dosage parfait.

Alors, l'autofiction n'est peut-être pas, à proprement parler, un genre, tout au moins pas encore, mais plutôt une manière d'écrire : exploiter ses propres expériences sans la pression extérieure du respect du genre ou de la vérité.

Bibliographie

- Arsand, D., Quiblier, J.-M. 1985. « Entretien avec Hervé Guibert ». *Masques*, n° 24, p. 72-73.
- Boulé, J.-P. 2001. *Hervé Guibert: L'entreprise de l'Écriture du moi*. Paris: L'Harmattan.
- Blankeman, B. 2019. « Les récits indécidables d'Hervé Guibert épisode 2/4 » Interview avec Mathieu Garrigou-Lagrange. La compagnie des auteurs. France culture. [En ligne]: <https://www.franceculture.fr/emissions/la-compagnie-des-auteurs/herve-guibert-24-les-recits-indecidables-dherve-guibert> [consulté le 15 octobre 2021].
- Colonna, V. 1989. *L'autofiction. Essai sur la fictionnalisation de soi en littérature. Linguistique*. Thèse, École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS). [En ligne]: <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00006609> [consulté le 15 octobre 2021].

- Darrieussecq, M. 1996. « L'autofiction, un genre pas sérieux ». *Poétique*, n° 107, p. 369-380.
- Donner, C. 1992. « Pour répondre à quelques questions qui se posent... ». *La Règle du jeu*, Vol. 3, n° 7, p. 145.
- Doubrovsky, S. 1977. *Fils*. Paris : Galilée.
- Gaudemar, A. 1988. « Les aveux permanents d'Hervé Guibert ». *Libération*.
- Genon, A. 2007. *Hervé Guibert. Vers une esthétique postmoderne*. Paris: L'Harmattan.
- Guibert, H. 1983. *Les lubies d'Arthur*. Paris: Minuit.
- Guibert, H. 1986. *Mes parents*. Paris: Minuit.
- Guibert, H. 1989. *L'incognito*. Paris: Gallimard.
- Guibert, H. 1990. *À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie*. Paris: Gallimard.
- Guibert, H. 1991a. *La mort propagande et autres textes de jeunesse*. Paris: Régine Deforges.
- Guibert, H. 1991b. *Le protocole compassionnel*. Paris: Gallimard.
- Guibert, H. 1992. *L'homme au chapeau rouge*. Paris: Gallimard.
- Guibert, H. 1994. Le roman fantôme. In : *La piqûre d'amour et d'autres textes*. Paris : Gallimard.
- Jacomard, H. 1993. *Lecteur et lecture dans l'autobiographie française*: Violette Leduc, Françoise d'Eaubonne, Serge Doubrovsky, Marguerite Yourcenar. Genève : Droz.
- Larousse. 2001. [En ligne]: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/fictionnaliser/10910942> [consulté le 15 octobre 2021].
- Lecarme, J. 2004. Origines et évolution de la notion d'autofiction. In: *Le roman français au tournant du XXI^e siècle* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. [En ligne]: <http://books.openedition.org/psn/1623> [consulté le 15 octobre 2021].
- Planes, E. 2004. *Lecture suivie d'un entretien avec Jean-Marie Planes*. Bordeaux: Le bleu du ciel, collection sonore.
- Sarkonak, R. 2000. *Angelic Echoes, Hervé Guibert and company*. Toronto: University of Toronto Press.
- Vilain, P. 2010. Démon de la définition. In: *Autofiction(s)*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon. [En ligne]: DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pul.3753>; URL: <http://books.openedition.org/pul/3753> [consulté le 15 octobre 2021].

Notes

1. Lindon, M. 2021. *Hervelino*. Paris : P.O.L.
2. Hervé Guibert la mort propagande, un documentaire de David Teboul.
3. Exposition Hervé Guibert de décembre 2021 à janvier 2022 : Galerie des douches.
4. Inrockuptibles <https://www.lesinrocks.com/actu/cette-semaine-dans-les-inrockuptibles-herve-guibert-le-bel-eternel-305186-13-01-2021/>
5. Najm, D., Genon, A., Caron, D., Leclerc, R., Gagnon Chainey, B., Savoie-Bernard, C., Zambreno, K.,
- Darrieussecq, M. 2021. Dossier : Hervé Guibert, le plus que vif. *Spirale* n° 275, p.18-59.
6. Les critiques et les journalistes regroupent sous l'appellation « La trilogie du SIDA » les livres : *À l'ami qui ne m'a pas sauvé la vie*, *Le protocole compassionnel* et *L'homme au chapeau rouge*.

Synergies Espagne n° 15 / 2022



Comptes rendus
d'ouvrages,
d'atelier et de congrès





Noelia Micó Romero

Universitat de València, Espagne

noelia.mico@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-8260-7129>



Lexique raisonné du français académique. Tome 1. Les collocations verbo-nominales (commencement, continuation et fin de l'existence). Catherine Fuchs et Sylvie Garnier. 2020. Paris : Éditions Ophrys, 320 p.

<http://www.ophrys.fr/fr/catalogue-detail/2309/lexique-raisonne-du-francais-academique-tome-1.html>

Le *Lexique raisonné du français académique* s'inscrit dans le champ de recherche de l'enseignement du français langue étrangère sur objectifs universitaires (FOU). La nouveauté de cet ouvrage réside dans l'étude des verbes employés dans les textes académiques du domaine des sciences humaines et sociales.

Catherine Fuchs et Sylvie Garnier proposent une étude détaillée des collocations verbo-nominales employées dans les textes académiques. Cette étude se divise en trois grandes parties : les constructions verbales exprimant l'idée de commencement ; les constructions verbales exprimant l'idée de continuation et finalement les constructions verbales exprimant l'idée de fin. Ces trois notions de commencement, de continuation et de fin faisant référence au processus inéluctable des choses. Chaque partie se sous-divise en sections *Commencer, Faire commencer, Continuer, Faire continuer, Finir et Faire finir*. Chaque section suit le même schéma : d'abord un tableau introductif où apparaît « l'idée principale » du verbe en question entre [] avec une « idée secondaire » (en reliant les deux se présente le verbe à employer) ; ensuite, les fiches individuelles détaillées de ces verbes avec des exemples à l'appui issus, pour la plupart, de l'*Encyclopædia Universalis* ; après, des fiches comparatives par couples de verbes, aussi illustrées par des exemples tirés de cette encyclopédie mentionnée. En guise de synthèse de chaque section, un tableau récapitulatif reprend toutes les combinaisons possibles entre verbes et noms. Et finalement, à la fin de chacune des trois parties, des exercices sont proposés dont les corrigés se trouvent sur le site de l'éditeur.

Cette étude a pour but de pallier le manque de maîtrise du lexique académique, et plus particulièrement, des collocations entre verbes et noms. Aujourd'hui, les étudiants ont certes de nombreux outils pour résoudre leurs problèmes de lexique : dictionnaires classiques en papier, dictionnaires et glossaires en ligne, etc. Ceux-ci sont sans nul doute pratiques pour contourner les difficultés qui apparaissent à un moment donné, mais ne permettent pas d'élucider certains problèmes ponctuels. En effet, comment savoir quel nom accepte tel verbe, ou encore, pourquoi des verbes quasi-synonymes ne peuvent se combiner avec les mêmes noms ? Cet ouvrage, d'une grande clarté pédagogique, permet aux étudiants de parcourir un large éventail de nomenclatures verbes-noms qui va leur faciliter la tâche aussi bien pour améliorer leur lexique que pour éviter le mésusage ou le suremploi de certaines constructions.

Ce *lexique raisonné* est adressé tant aux professionnels de l'éducation, aux traducteurs et enseignants de la traduction qu'aux étudiants (langue maternelle et seconde) désireux de perfectionner leur lexique, et plus spécialement le lexique académique dans le domaine des sciences humaines et sociales. Effectivement, ce travail peut servir de base ou d'outil pour les enseignants du français langue étrangère sur objectifs universitaires (FOU) qui, manifestement, constatent chez leurs étudiants un manque de maîtrise par rapport à ce type de lexique.

En somme, ce manuel est doublement innovateur : par sa méthode clarifiante à travers des grilles combinatoires et par le public visé. Il va de soi que cette étude va provoquer l'envie chez certains de construire d'autres sous-domaines sémantiques en suivant cet exemple.



María Elena Jiménez Domingo

Universitat de Valencia, Espagne

m.elena.jimenez@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-6325-5831>

Reconstruyendo el pasado de la traducción IV. Traducción, enseñanza, terminología.
Eds. Julia Pinilla Martínez et Brigitte Lépinette, 2021, Granada, Editorial Comares,
colección Interlingua, 271, 241 p.

https://www.comares.com/libro/reconstruyendo-el-pasado-de-la-traducion-iv_119319/

<https://www.comares.com/media/comares/files/toc-119319.pdf>

Le quatrième volume de *Reconstruyendo el pasado de la traducción*¹ s'ouvre sur un chapitre présentant une réflexion de **J. R. Bertomeu** à propos des changements qui se sont produits dans le domaine de la recherche en histoire des sciences entre 1800 et 2000 dans diverses disciplines, suivant différents points de vue et en tenant compte de multiples sources. Selon cet auteur, ces changements ont eu des répercussions sur le rapport entre l'histoire des sciences et d'autres domaines tels que la sociologie des sciences, l'anthropologie sociale, l'histoire sociale et en particulier, comme le reflète ce volume, sur l'histoire des sciences humaines. Cette réflexion préliminaire met en évidence le lien épistémologique étroit entre l'histoire des sciences et l'histoire de la traduction. Dans les articles suivants, les auteurs abordent en particulier les textes sur l'enseignement et la pédagogie traduits en Espagne dans le passé. Cette perspective montre la complexité des œuvres du point de vue de leur conception, de l'élaboration des versions espagnoles, de leur édition et leur publication ainsi que de celui de leur utilisation en classe. Elle montre également les divers types de traductions disponibles : versions littérales, adaptations –partielles ou totales– révisions, abrégés, etc. Le lien évident entre l'enseignement et la traduction se manifeste à travers l'analyse de manuels et de traités pédagogiques largement diffusés dans l'Espagne des XVIII^e et XIX^e siècles et démontre que ces deux aspects méritent d'être abordés conjointement.

L'organisation des contributions du volume offre une vision kaléidoscopique où nous pouvons discerner trois types d'études : celles qui ont pour objectif de décrire le péri-texte des ouvrages originaux et de leur traduction tout en les situant dans

les contextes de l'histoire des sciences et de l'histoire de l'enseignement, celles qui abordent diverses questions en rapport avec la terminologie technique et les équivalences en espagnol ainsi que la création de néologismes nés lors du processus de traduction et une étude portant sur une traduction où la langue A fut traduite dans une langue B, traduite à son tour dans une langue C.

Parmi les contributions s'insérant dans le premier type se trouve celle de **J. A. Moreno Villanueva** qui présente un corpus de manuels de physique traduits. Elle nous permet de connaître de manière plus précise l'enseignement de cette discipline en Espagne durant deux périodes 1850-1875 et 1875-1900. Pour la première période, l'auteur a pour objet les manuels utilisés dans les universités et les premières écoles techniques, tandis que dans la deuxième, il met en évidence l'essor de cet enseignement dans d'autres institutions, comme les sociétés scientifiques, les écoles d'arts et métiers, voire dans les ateliers liés à l'industrie électrique où l'initiative privée a joué un rôle déterminant.

Dans un autre chapitre, **C. González Hernández** élabore un corpus ayant pour objectif d'imbriquer l'histoire de la pédagogie du point de vue bibliographique et l'histoire de la traduction. Pour cela, l'auteure s'appuie sur la *Bibliografía pedagógica* de Rufino Blanco (1907-1912) qui constitue un inventaire des traducteurs de textes français en espagnol et présente une sélection d'ouvrages suivant des normes bibliographiques actuelles très précises.

Natalia Campos Martín nous propose la troisième étude de ce type où il est question du *Manual* de Guillaume-Louis Boquillon Wilhem, une traduction d'une œuvre portant sur la musique, un domaine peu exploré auparavant. Dans son étude, N. Campos Martín s'intéresse d'abord à l'histoire de l'enseignement de cette discipline et son insertion sociale au XIX^e siècle de manière très détaillée, pour procéder ensuite à l'analyse des textes traduits.

Le chapitre que **Brigitte Lépinette** consacre à la *Traducción e Historiografía Lingüística* de Fray José de Jesús Muñoz Capilla s'inscrit également dans cette catégorie d'études. Dans ce cas, l'auteure étudie la question générale de la répercussion de la philosophie des Lumières en Espagne à partir d'une grammaire philosophique traduite à la fin du XVIII^e siècle et au début du XIX^e et met l'accent sur l'adoption et l'adaptation de certains principes de la part du traducteur qui ne cesse de veiller –plus ou moins explicitement– sur l'orthodoxie de la doctrine dominante en Espagne.

Pour sa part, **Noelia Micó Romero** propose une étude sur l'hygiène dans des ouvrages traduits en espagnol qui furent déterminants pour la diffusion de cette matière dans la Péninsule et qui mirent en évidence le rôle et la position de la

femme dans la société espagnole du XIX^e siècle, en particulier du point de vue de son éducation. Grâce à la comparaison du texte original et de la traduction, N. Micó parvient à démontrer qu'en Espagne, l'hygiène et la morale vont toujours de pair et que la traduction n'implique pas un changement idéologique.

Nous passons de l'hygiène au domaine de l'histoire de la chirurgie qui est l'objet d'étude du chapitre de **Susana Ramírez Martín**. Son texte présente, en premier lieu, une mise en contexte de ce domaine de la médecine pour se centrer ensuite sur la traduction du *Traité de chirurgie* du médecin français Authenac et, en particulier, sur la publication des différentes éditions de la traduction. Dans cette étude, Ramírez fournit des données aussi intéressantes pour les historiens de la médecine que pour les spécialistes en recherches bibliographiques.

Une autre étude qui envisage l'histoire des sciences et l'histoire de l'enseignement est celle du chapitre présenté par **Ignacio Suay Matallana**. Dans ce cas, il s'agit de l'histoire de l'enseignement de la chimie à travers le *Tratado de química legal...* de Gaultier de Claubry (1852). Comme dans les études précédentes, I. Suay met en contexte le texte original français puis la traduction en espagnol. Il décrit également le profil du traducteur et analyse la traduction du point de vue textuel : suppressions, ajouts, adaptations, etc., ou remplacement de la législation française par la législation espagnole. Il est intéressant de constater comment Casares, le traducteur, tente de délimiter les fonctions des médecins et des pharmaciens.

L'enseignement de l'histoire est également envisagé dans le volume grâce au travail de **José María Castellano Martínez** sur la traduction du *Tableau chronologique de l'Histoire moderne* de Jules Michelet. Ici aussi, l'auteur offre d'abord une synthèse de la question complexe de la réforme de l'enseignement en Espagne au milieu du XIX^e siècle et des circonstances et du contexte de la publication du texte original, puis analyse la traduction qui est en réalité une imitation augmentée par la traductrice.

En dernier lieu, parmi ce type d'études figure le chapitre de **Manuela Álvarez Jurado** sur la traduction de *Le visiteur des écoles* (1833). Álvarez Jurado décrit la situation de l'enseignement en France et en Espagne au XIX^e siècle où deux tendances coexistent : une tendance conservatrice et un désir de modernisation ayant pour modèle le système français. Cette auteure analyse par ailleurs la « traduction » de Figuerola de l'ouvrage de Matter, que les circonstances sociales et institutionnelles de l'enseignement en Espagne ne permettaient pas de traduire fidèlement.

Comme nous l'avons annoncé précédemment, le volume intègre des contributions sur des questions terminologiques. C'est le cas du chapitre proposé par **Elisa Sartor** qui analyse l'histoire d'un néologisme « *synchisis* [synchysis] étincelant » à partir

de « synchisis » du domaine de l'ophtalmologie et de l'adjectif métaphorique « étincelant ». Cette formation apparaît dans le *Traité théorique et pratique des maladies des yeux* (1847) de Louis-Auguste Desmarres traduit en espagnol par Méndez Álvaro. Sartor, qui souligne l'objectif pédagogique de la version espagnole, compare les deux textes, du point de vue d'une part du paratexte, des suppressions et des ajouts et, d'autre part, de celui des contenus lexicaux, en particulier de l'histoire de ce néologisme. Comme dans bien d'autres cas, le terme passe par une période fluctuante avant de devenir un concept plus stable et formel et d'être intégré dans les dictionnaires techniques des deux langues.

Une deuxième étude, celle de **Hugo Marquant**, porte sur l'œuvre *Relectio de Indis* (1539) de F. de Vitoria et nous situe à l'époque coloniale espagnole. Ce texte, bien connu par les historiens et les juristes, reflète les conséquences extraordinaires non seulement politiques, mais aussi économiques, culturelles, religieuses, et aussi traductologiques, dès qu'il fut traduit dans des langues autres que le latin. Dès le début, Marquant, spécialiste en traduction et en histoire de la traduction de cette période, expose très clairement ses objectifs : le premier concerne l'histoire de l'intérêt suscité par cette œuvre et son impact en raison du besoin de connaissance, reconnaissance et diffusion. Le deuxième vise l'étude des traductions qui permettaient l'accès à la *De Indis* aux lecteurs dans d'autres langues que celle de l'original. Le troisième objectif correspond à l'étude de la terminologie du droit en général et de la doctrine de F. de Vitoria. Il s'agit d'une étude diachronique qui permet à Marquant de situer l'auteur par rapport à ses prédécesseurs, contemporains et successeurs et en même temps de souligner son effort de systématisation de la terminologie. Bien que la question de la traduction de textes didactiques ne soit pas l'objectif principal de l'étude présentée par Marquant, elle met en évidence, grâce à la documentation consultée, particulièrement abondante, et à la rigueur dans son organisation, qu'il s'agit d'un *modèle* d'analyse diachronique dans le champ de la terminologie technique, en l'occurrence du droit, où les trois phases d'analyse : celle du contexte de l'ouvrage, celle du texte traduit et enfin celle de la terminologie sont indispensables.

Enfin, dans le troisième type d'études se trouve celle de **María Pilar Castillo Bernal** où le français constitue une langue intermédiaire entre les versions espagnoles et les textes scientifiques originaux allemands du XIX^e siècle, un domaine qui selon cette auteure reste peu exploré. Ce chapitre met en évidence l'intérêt suscité en Espagne par les progrès –aussi bien théoriques que pratiques– dans le domaine de la médecine allemande, et dont la connaissance passait par les traductions en français, qui était la langue de référence à l'époque. La méthode de Castillo implique l'étude des mécanismes de traduction des textes scientifiques. Elle en

conclut que la plupart des textes traduits concernaient la médecine et correspondaient à des manuels et des traités, et dans une moindre mesure à des articles sous forme d'extraits. Deuxième conclusion : l'utilisation d'autres types de textes tels que les résumés, les comptes rendus ou encore les conférences prononcées par des experts. Il s'agit de textes généralement plus courts et en conséquence moins difficiles à traduire et à éditer.

Note

1. Les références des trois volumes précédents sont les suivantes :

Volume I :

A propósito de obras francesas especializadas, científicas y técnicas en sus versiones españolas. Eds Brigitte Lépinette et Julia Pinilla Martínez, 2016. Granada, Editorial Comares, colección Interlingua 155, 312p. https://www.comares.com/libro/reconstruyendo-el-pasado-de-la-traduccion-i_113678/

Volume II:

A propósito de las imprentas/ editoriales y de las obras científicas y técnicas traducidas... Eds Julia Pinilla Martínez et Brigitte Lépinette, 2018. Granada, Editorial Comares, colección Interlingua 160, 264 p. https://www.comares.com/libro/reconstruyendo-el-pasado-de-la-traduccion-ii_113703/

Volume III:

Transmisión del saber médico de Francia a España (siglos XVIII-XIX). Eds Brigitte Lépinette et Julia Pinilla Martínez, 2020. Granada, Editorial Comares, colección Interlingua 161, 192 p. https://www.comares.com/libro/reconstruyendo-el-pasado-de-la-traduccion-iii_113698/

Conseil de l'Antenne de Barcelone du CIPA (Centre International de Phonétique Appliquée)



L'atelier en visioconférence du 7 avril 2022. *La Journée de la Francophonie – 23^e Journée organisée à Manresa en 2022*

1. Thème

La Journée de la Francophonie – La 23^e Journée organisée à Manresa en 2022.

2. Opérateur de l'Atelier

Antenne de Barcelona du CIPA (Centre International de Phonétique Appliquée).

3. Appuis institutionnels

UAB (Universitat Autònoma de Barcelona, Vicerectorat de Relacions Internacionals), OIF (Organisation Internationale de la Francophonie, Direction de la Langue française et de la diversité des cultures francophones), Ambassade de France (Attaché de coopération éducative pour le français), Ajuntament de Manresa (Regidoria de cultura i joventut).

4. Participants

Au total, 32 personnes se sont connectées par TEAMS.

5. Ouverture de l'Atelier

À 18 : 30 h. Salutations et conversation à bâtons rompus au fur et à mesure que se connectent les participants (de Wuhan, de Valencia, de Gijón, de Barcelona, de Lyon, *Universités de Francophonia,...*) ;

À 19h. Ouverture de l'Atelier. Interventions institutionnelles.

- **Dr. Marius Martínez Muñoz** (*Vicerectorat de Relacions Internacionals. UAB*) : il rappelle que depuis sa création, à l'UAB, les langues et le plurilinguisme sont des domaines de recherche, de formation et d'enseignement essentiels. S'il est vrai que l'anglais est adopté souvent comme langue de communication internationale, les Études de français à l'UAB peuvent être assurées de tout l'appui des instances de gouvernance de l'UAB car

nous sommes conscients qu'il s'agit de notre première langue voisine, que la langue française est porteuse, et souvent à l'origine, des valeurs et essentielles de l'Europe, et qu'elle est aussi, pour la recherche scientifique, un outil capital et dans certains secteurs, essentiel.

- **Mme Nivine Khaled** (*Directrice de la Langue française et de la diversité des cultures francophones. OIF*) remercie les organisateurs de l'Atelier de l'avoir invitée à cette présentation de la Francophonie et présente un tableau qui rend bien compte du statut actuel du français comme langue internationale : présence sur les cinq continents, pour ce qui est des statistiques 5e place quant au nombre de personnes dont c'est la langue (et en légère augmentation), et deuxième place comme langue à être enseignée/apprise. Mention particulière est faite à la situation en Afrique où le français déjà très présent, est souvent utilisé par les élites, et non seulement par l'Administration mais par de nombreux écrivains qui l'enrichissent de références hors de l'Hexagone (cf. Prix Goncourt 2021). Le français n'est plus seulement la langue de France mais, dans de nombreux pays, « langue en partage ».
- **M. Sébastien Portelli** (*Attaché de coopération éducative pour le français près l'Ambassade de France en Espagne*) indique qu'il avait précisément été présent à la *Journée de la Francophonie* à Manresa qui a été un succès à la fois de par le programme et de par l'audience ; succès d'autant plus méritoire que l'Espagne n'échappe pas au mouvement qui privilégie l'anglais, le français n'ayant plus la présence en Catalogne et en Espagne qu'il a pu avoir il y a quelques années. Il relève toutefois que le nombre d'apprenants de français semble se stabiliser et même augmenter légèrement. Une « bonne nouvelle » a trait à l'initiative de création de la filière « *bachibac* » dans l'enseignement secondaire qui s'avère particulièrement porteuse et significative : plus de 76 établissements l'ont introduite en Catalogne. Pour conclure, il souligne l'énorme dévouement et engagement des enseignants qui œuvrent dans ce cadre.
- **Mme Anna Crespo** (*regidora de cultura i Joventut de l'Ajuntament [Municipalité] de Manresa*) se dit particulièrement heureuse (et elle s'exprime en français) de pouvoir participer à cet Atelier. Elle remercie les organisateurs en son propre nom et au nom de la Municipalité de l'avoir invitée à une activité qui contribuera à faire connaître et développer la vocation culturelle de la ville, et à montrer l'importance qui y est accordée à la langue française et aux cultures francophones. « L'événement constitue un moment fort de notre vie culturelle, *dit-elle*, Manresa, et en particulier la *Regidoria* que je dirige, appuie et appuiera la *Journée de la francophonie*, en collaborant à l'action si

efficace de la professeure Anna Rotllán. Merci aux autorités présentes, Merci à tous et à toutes. Merci tout particulièrement à toi, Anna ».

6. Visioconférence

Anna Rotllán, (*organisatrice de la Semaine de la Francophonie à Manresa et de la « Journée » objet de l'Atelier, Présidente de l'Association des professeurs de français de Catalogne, membre du Conseil de l'Antenne de Barcelona du CIPA*).

- Après avoir remercié les représentants institutionnels « qui nous ont fait l'honneur d'ouvrir cette séance », la professeure Rotllán rappelle que l'OIF a été créée en 1970, et elle s'en remet à l'intervention de Mme Khaled pour ce qui est des données géopolitiques (États adhérents, nombre de locuteurs, d'apprenants, présence sur internet, 2^{ème} place, après l'anglais, comme langue cybermondialisée, présence sur les cinq continents, ...). S'appuyant sur ces références, elle mentionne les principaux organismes opérateurs qui œuvrent à la diffusion du français (TV5, Université Senghor, A.U.F., Assemblée des Maires de France, Assemblée parlementaire, ...), et précise que la diffusion de la langue française et des Cultures francophones s'inscrit dans la perspective des actions des grands organismes internationaux – ONU, Union Africaine, Union Européenne, etc.— qui promeuvent et défendent le multilinguisme. Dès cette première partie de son intervention, Anna Rotllán, relève l'intérêt pratique de la maîtrise de la langue française comme atout professionnel, qui permet la mobilité des travailleurs et la formation d'équipes internationales dans tous les domaines. Mais elle souligne, tout particulièrement, que si la force et la portée de la Francophonie lui viennent certes du lien de communication linguistique fort qu'est la langue française comme langue internationale, c'est aussi, avant tout et d'abord, de par les valeurs qu'elle véhicule et défend, valeurs qui souvent ont été initialement exprimées et défendues en français.
- La deuxième partie de la visioconférence est plus spécialement consacrée à la présentation des activités organisées à Manresa pour célébrer la *Journée* qui clôture la *Semaine de la Francophonie*. La conférencière précise que c'est en 1999 qu'avait été organisée la première *Journée* dans un double but : faire connaître à la population et aux lycéens la place et le rôle de la langue française mais aussi contribuer à proclamer et défendre les valeurs essentielles de la Francophonie – liberté, solidarité, diversité culturelle, dialogue et défense des Droits de l'Homme—. Depuis, les organisateurs ne se sont jamais départis de ces objectifs. Durant toutes ces années, la manifestation a connu un essor particulièrement

notoire. Alors que la première édition consistait à compléter les interventions sur la Francophonie par la projection d'un film, au fil des ans les activités programmées se sont extraordinairement diversifiées et enrichies : expositions (de Tintin à Coco Chanel), concerts, hommages aux chansonniers et aux grands noms de la chanson française d'Édith Piaf, Brassens, Barbara, Léo Ferré, Moustaki (en 2014, les musiciens qui accompagnaient « le Métèque » sont même venus à Manresa...), création de groupes de théâtre qui ont mis en scène Molière, ou Ionesco, et dont les pièces ont été jouées à Manresa mais aussi dans de nombreuses autres villes. Le succès croissant de ces initiatives a été dû d'abord à l'enthousiasme sans faille de l'équipe qui promouvait et organisait la célébration de la Francophonie à Manresa « équipes que j'ai eu l'honneur et le privilège de diriger mais aussi aux nombreux appuis et aux aides reçues », dit la conférencière, et de citer les représentations des consulats des pays francophones, l'Association des professeurs de français de Catalogne, les nombreuses Associations et groupes culturels, et la Municipalité de Manresa, particulièrement dynamique dans le domaine de la culture. La construction du Kursaal, théâtre de 800 places, qui étaient d'ailleurs toutes occupées pour cette 23^e *Journée de la Francophonie*, est plus qu'un symbole.

- Après la parenthèse de 2021 due à la pandémie, la *Semaine de la Francophonie* de cette année 2022 et la *Journée – la 23^e* – qui la clôturait traduisent bien le sens et la dimension qu'a pris cette manifestation à Manresa. Le programme de cette année témoigne tout spécialement à la fois de ce qu'il s'agit d'une initiative qui s'inscrit dans les traditions locales (défilé des « Géants », danses régionales), qui se veut une présence forte de la langue française et des cultures francophones (film sur le Québec, « la » dictée de Bernard Pivot – qui visait en particulier les lycéens du BachiBac –, concert en hommage à Jacques Brel), et d'un événement dont le rayonnement va bien au-delà de la ville, comme a bien montré le **débat télévisé** qui a réuni le Consul de France, M. Olivier Ramadour, le Consul de Suisse, M. Roger Kull, le Consul de Malaisie, M. Jorge Martínez, l'Attaché des Relations Institutionnelles du Bureau du Québec en Espagne, M. Alfonso Calderon, le Directeur de l'Institut Français de Barcelona, M. Max Vasseur, l'Attaché de Coopération linguistique de l'Ambassade de France, Sébastien Portelli, et Anna Rotllan Présidente de l'Association des Professeurs de Français de Catalogne et Organisatrice de la Francophonie à Manresa. Les médias ne s'y sont pas trompés qui ont rendu compte de la *Journée* dans la presse, et même à la télévision¹. Le thème de la Francophonie était

d'autant plus d'actualité cette année que le Parlement de Catalogne, déjà membre observateur de l'Assemblée Parlementaire de la Francophonie (APF) depuis plusieurs années, en est devenu membre de plein droit en janvier 2021, sans que la *Journée* ait pu le célébrer du fait de la pandémie. Dans cette même perspective de s'adosser aux principes qui fondent et que défend la Francophonie, le projet de déclarer Manresa « **capitale de la Francophonie en Catalogne** » a été lancé par l'Association des Professeurs de Français de Catalogne, le Consulat Général de France à Barcelona, le Bureau du Québec, le Consulat Suisse, la Mairie de Manresa, et différentes entités de la ville. Certes, il s'agirait d'une déclaration à valeur honorifique et symbolique mais constituerait un appui fort pour tous ceux qui œuvrent à Manresa pour faire connaître et défendre les valeurs de la Francophonie. Elle leur ferait justice. Pour terminer, la conférencière rappelle que « **La Francophonie de l'avenir** » est la devise adoptée pour cette année ; or l'avenir ce sont les jeunes. C'est dans cet esprit que s'était déroulée l'ouverture de la *Journée* sur « l'espace ouvert » du parvis du Kursaal avec un lâcher de « Ballons de la Paix » par des élèves du collège Suisse de Barcelona, d'un collège de la ville et des étudiants français de l'Université Centrale de Catalogne.

7. Clôture de l'Atelier

Après sa conférence, la professeure Rotllan remercie les participants de s'être connectés et les invite à prendre la parole.

M. Yann Librati (Directeur des « Universités de Francophonia », Nice) intervient pour souscrire et appuyer, dit-il, l'idée que plus encore que la langue française en soi, sa grammaire ou son lexique, « qui ne sont au fond qu'un instrument », la raison d'être de la Francophonie réside dans les valeurs qu'elle défend : l'État de Droit, la liberté, la solidarité, et le partenariat.

À 20 : 15 h, fin de la séance : messages, signes de salutations et de prise de congé des participants. Déconnexion.

8. Les suites de l'Atelier

Durant la semaine qui a suivi cet Atelier virtuel, et quoiqu'en vacances de Pâques, la plupart des participants ont téléphoné ou envoyé des messages en remerciant l'Antenne du CIPA de les avoir invités à cette séance : cela a été un moyen de « revoir » des collègues, de bénéficier d'une information actualisée sur la Francophonie (Marta Osorio, des Asturies, dit que l'initiative était particulièrement bienvenue car c'était précisément une partie de son cours) mais aussi d'ouvrir de nouvelles perspectives (Vincent Heuzé, auteur de *Le Français en chantant*, formateur au CLA de Besançon, ancien inspecteur d'Académie, propose de venir à la prochaine *Journée* avec « sa » chorale).

Nous apprécions bien évidemment ces messages. Nous sommes toutefois conscients des améliorations à apporter (la vidéo dont est donné le *lien* (note 1) n'a pu être visionnée, la gestionnaire de la séance ne se voyait pas, la dynamique de la séance n'a pas suffisamment permis les prises de parole, etc.). Néanmoins, compte tenu du fait qu'il s'agissait d'une **première Activité télématique** pour l'Antenne de Barcelone du CIPA, et d'un premier contact virtuel avec son Réseau de Correspondants, il s'est avéré qu'il s'agit d'un mode de travail opératoire et viable.

D'ores et déjà, nous avons d'autres projets d'Ateliers. Des suggestions ont été avancées : par exemple réunir des enseignants et lycéens de France et d'Espagne de la *filière BachiBac*, présentation par leur auteur d'articles parus dans la revue **Langue(s) et Parole** (sur ORCID), en accès libre et gratuit².

Dans cette même perspective, nous envisageons en particulier de mettre en pratique le plurilinguisme qui est l'essence même du CIPA, et de mettre à profit les phénomènes d'intercompréhension entre langues romanes, intercompréhension qui est un de ses atouts majeurs (François Grin).

Notes [sites consultés le 15 mai 2022]

1. Le lien suivant donne accès au document :
<https://www.canaltaronja.cat/central/manresa/manresa-recupera-la-francophonie-suspe-sa-fa-dos-anys-per-lesclat-de-la-pandemia/>
2. Sur les sites suivants :
 - soit : <http://www.cipa-asbl.be/page/langues-parole>
 - soit <https://revistes.uab.cat/languesparole>



Elena Moltó

Universitat de València, Espagne
elena.molto@uv.es



Congreso Internacional de Innovación educativa. La renovación docente en la Enseñanza Superior (8), Universitat de València (Espagne), facultat de filologia, traducció i comunicació, 5-6 mai 2022.

Ce congrès international¹, organisé par le Département de philologie française et italienne de l'Université de València (Espagne) se présente comme un lieu de mise en commun et de réflexion sur les changements du paradigme éducatif. Traditionnellement, ces rencontres mettent en avant les nouvelles méthodologies d'enseignement et les différentes manières d'aborder les cours et les activités pédagogiques, avec ou sans l'aide des TIC.

Lors de cette édition, les participants ont centré leurs interventions sur l'utilisation du numérique dans l'apprentissage formel, non formel et informel, au regard de ces deux dernières années où nous nous sommes engagés dans un processus d'enseignement et d'apprentissage accéléré sans avoir eu le temps de nous arrêter et de calibrer nos actions professionnelles avec les outils numériques. En effet, avec plus ou moins de succès, nous avons été plongés dans des pratiques numériques, peut-être jamais imaginées, en utilisant dans nos classes (environnement d'apprentissage formel, institutionnel) des outils créés à des fins non éducatives comme les réseaux sociaux, les jeux, etc. (environnement d'apprentissage informel) ou des ressources et applications pour l'apprentissage non formel (MOOC, webinaires, cours en ligne, etc.).

Cette année, le sujet est abordé à partir de différentes pratiques et points de vue : travail collaboratif et pratiques e-Tandem, enseignement ouvert et cours en ligne, enseignement-apprentissage de la littérature et de la culture, pédagogie numérique et formation tout au long de la vie, médias audiovisuels, mémoires d'apprentissage et portfolios d'évaluation.

Mais, au juste, d'où vient-on ? **Delio De Martino**, de l'Université de Foggia (Italie), nous a proposé dans sa communication « Un EàD 'juste pour elle' : trois

pionnières », une exposition, dans une perspective de genre, du rôle des femmes à travers l'histoire de l'éducation à distance. Reprenant le titre classique de Virginia Wolf, ce chercheur s'est attaché à retracer le rôle de trois femmes qui ont marqué l'enseignement à distance du XIX^e siècle à nos jours : Anna Eliot Ticnor (elle a créé, avec succès, la Société pour promouvoir les études à domicile pour les femmes mariées qui ne pouvaient pas assister aux cours) ; Maria Grazia Puglisi (pédagogue, directrice de Telescuola -1958-66-, la plus grande expérience en éducation à distance de deuxième génération en Italie) qui était consciente que le support à distance ne devait surtout pas reproduire le modèle de la salle de classe ; et Anna Maria Garito, directrice de NETTUNO (un consortium d'universités télématiques), créatrice du modèle d'éducation coopératif et intégré au travail, un modèle basé sur les paradigmes connectivistes, avec la vocation de démocratiser la connaissance, avec l'étudiant au centre. En bref, trois exemples d'une histoire qui reste à écrire, celle que l'on peut définir comme l'université « silencieuse » (selon les mots de Ticknor).

Carlos Martínez, de l'Université de València, a abordé dans « De la craie au cyberspace, une aventure pédagogique vertigineuse et passionnante » des réflexions inhabituelles, et rafraîchissantes dans ce type d'événement académique où de nombreuses notions de base liées à l'enseignement/apprentissage restent habituellement en second plan, mais n'ont pas moins été ébranlées par ces deux années de pandémie : comment surmonter la terreur de l'enseignement en visioconférence, et les frustrations technologiques auxquelles nous avons soudainement été confrontés il y a bien deux ans ; comment passer du rejet à la valorisation des téléphones portables des étudiants comme source d'information et de communication ; sans oublier leur intégration harmonieuse dans la classe une fois que nous sommes revenus à l'enseignement en face à face ; comment faire le pas au moment de remplacer les manuels scolaires, étant donné la richesse et l'économie de moyens via la technologie ; quel est le rôle de l'enseignant dans ce type de classe hybride ? etc. Verbaliser tout ce type de barrages dans le contexte éducatif pour des professeurs non technophiles au départ invite à penser que ce qui aurait pu être vécu comme une « hécatombe » a été finalement utilisé pour grandir en tant que professionnels et en tant que personnes.

Dans ce contexte changeant et stressant, comment ont agi nos institutions ? **Rubí Iris Medina Canseco**, de l'Université Nationale Autonome du Mexique évalue en ce sens « L'importance de la continuité pédagogique avec l'utilisation des technologies » dans cette université si massifiée et qui a su répondre aux exigences du moment. Face à l'isolement provoqué par la pandémie, elle a mis en avant les programmes virtuels interuniversitaires, tels que ceux qui sont développés avec

les États-Unis et le Canada, le grand nombre d'espaces mis à la disposition de la communauté, ainsi qu'un soutien et un suivi professionnel et personnel en cette période de crise généralisée.

Quant à d'autres projets intéressants interuniversitaires, **Mercedes Sanz Gil** de l'université Jaume Ier de Castelló (Espagne) nous a présenté le « Projet DIAL4U-Pédagogie numérique pour développer l'autonomie, la médiation et la certification de l'apprentissage des langues tout au long de la vie pour les universités (européennes) ». Ce projet européen KA2, encadré dans la coopération pour l'innovation et l'échange de bonnes pratiques dans l'enseignement supérieur vise à 1) faciliter la médiation dans toutes les dimensions du processus d'apprentissage des langues -en tenant compte des situations formelles et informelles- ; 2) développer la capacité et l'autonomie de tous les apprenants de langues ; 3) développer ou améliorer la compétence pédagogique numérique des formateurs en langues ; 4) faciliter la reconnaissance et la validation des connaissances, des aptitudes et des compétences. En définitive, l'objectif est de promouvoir l'apprentissage multimodal et ouvert afin de développer l'autonomie de l'apprenant et d'aider à améliorer ses compétences de communication dans la langue cible.

Beatriz Sedano Cuevas de l'Université nationale d'éducation à distance (UNED, Espagne) a également mis l'accent sur ce changement de cadre de l'enseignement formel. « L'éducation ouverte et les MOOC pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères » nous plonge dans un enseignement en lien avec l'objectif de développement durable n4 de l'ONU qui vise à assurer une éducation équitable et inclusive de qualité, et à promouvoir des opportunités d'apprentissage tout au long de la vie pour tous : ressources éducatives ouvertes, logiciels ouverts, pédagogies ouvertes, apprentissage ouvert, communautés ouvertes, recherche ouverte. Les bons exemples ne manquent pas : les MOOC linguistiques, LMOOC, jusqu'alors minoritaires, qui commencent cependant à s'imposer avec de nouvelles fonctionnalités, les NOOCs (nanoMOOCs), plus courts et combinés avec des outils mobiles et hybrides car on assiste également à une intégration des MOOCs/NOOCs dans les matières formelles à partir du contexte hybride ou Flipped. Il est possible par exemple de proposer un NOOC comme activité volontaire dans les matières linguistiques à objectifs spécifiques. En définitive, ces cours peuvent contribuer, dans le contexte actuel, à personnaliser l'apprentissage, à créer des communautés de pratique multiculturelles et multilingues.

Plusieurs communications ont porté sur des activités concrètes, beaucoup d'entre elles centrées sur le travail des étudiants, comme celle du professeur **David Postigo** intitulée « Le travail collaboratif et coopératif basé sur les outils numériques. Exemples et méthodologie ». L'auteur nous a présenté des expériences de travail en

groupe qui favorisent une réflexion d'ordre supérieur : expression, débat, écoute, compétences sociales (respect de la parole des autres) ; encouragement à la confrontation des informations, de leurs sources ; qualité de l'apprentissage parce qu'on cherche à ce que les étudiants apprennent par eux-mêmes. On met en avant des habiletés dont les étudiants auront besoin sur le marché du travail, par exemple l'utilisation de la méthode *Agile Scrum*, très prisée pour le travail en équipe dans les entreprises, ou bien *Kialo* pour pratiquer la pensée critique, faciliter le débat rationnel en classe et expliquer les questions controversées... En définitive, on fait appel aux responsabilités individuelles et collectives pour la gestion des problèmes.

Dans le même esprit, **Anabel González Moya**, nous a proposé dans « Cinéma, féminisme et technologies en classe », une incursion sur l'utilisation du cinéma et des TIC comme outils d'apprentissage d'une langue étrangère et comme méthode d'analyse, de compréhension et de réflexion. Le court-métrage *Majorité apprimée* d'Eléonore Pourriat sert donc de levier pour développer chez les étudiants une meilleure disposition au raisonnement, à l'écoute et à l'action puisque de précieuses compétences en compréhension et en expression sont mobilisées : pratique de différentes formes de lecture -presse, affiches, documentaires- et repérage de la langue de chaque texte; production écrite et orale en s'appropriant différentes techniques d'expression, d'organisation du discours puisqu'il s'agit de débattre en groupe un sujet clivant. Et le tout en mettant en avant l'acceptation de la position d'autrui, l'affirmation sans l'imposition, et la coopération pour la recherche d'un objectif commun.

Yauheniya Yabukovich et **Silvia Hueso Fibla** de l'Université de València, nous ont introduits sur le terrain de l'application des TIC dans des matières qui, a priori, semblaient s'y prêter peu. La première, avec « Une expérience avec les TICE dans le cadre de la littérature médiévale française au niveau universitaire » a présenté un projet axé sur l'adaptation de l'enseignement en présentiel à l'enseignement virtuel. Comme pour beaucoup de matières, la situation sociosanitaire a provoqué un bouleversement dans la conception des cours et surtout dans les productions demandées aux étudiants. Des exemples appliqués à la littérature médiévale ont été présentés, comme les sources d'accès public ou les matériaux sur des plateformes de prestige académique. Les productions vidéo des étudiants sont à l'honneur afin de promouvoir les habiletés non seulement liées aux contenus mais aussi aux compétences techniques, artistiques, communicatives, etc.

La seconde a abordé le problème dans le domaine de la traduction : « TIC, PLE y PBL dans la classe universitaire de philologie française » où elle met l'accent sur la technologie, l'apprentissage par projet et les espaces d'apprentissage personnels. Elle a souligné la métamorphose de l'apprentissage que nous observons en classe,

marquée par des éléments que nous n'estimions peut-être pas assez auparavant, comme l'apprentissage informel, qui n'est parfois pas perçu et qui permet pourtant d'acquérir des compétences fondamentales.

Encore dans le cadre de la traduction, **Aránzazu Gil Casadomet** de l'Université Autonome de Madrid et **Mercedes Eurrutia Caverro** de l'Université de Murcie (Espagne) nous ont fait connaître « Les micro-vidéos interactives comme outil dans le processus d'enseignement-apprentissage du français pour les diplômés de sciences humaines et sociales ». Dans un contexte de FLE et FOS, ces créations génèrent des processus de microcommunication originaux par rapport aux autres produits demandés pour l'évaluation dans l'apprentissage traditionnel. Focus sur la motivation des étudiants à apprendre les aspects culturels de la francophonie tout en renforçant les compétences numériques, d'où l'amélioration perçue des compétences linguistiques orales et professionnelles des apprenants de langues.

Il apparaît clairement que certaines activités comme les e-tandems se sont vues favorisées par la situation d'isolement pandémique. **Gladys Villegas Paredes**, de l'Université internationale de La Rioja (Espagne) et **Silvia Canto**, de l'Université d'Utrecht (Pays-bas) ont abordé les « Effets de l'échange virtuel sur la perception de la CCI par les étudiants universitaires dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère ». Un projet linguistique intéressant en tandem entre des enseignants stagiaires de l'UNIR (Espagne) et des étudiants d'espagnol langue étrangère des Pays-Bas, afin d'améliorer les compétences non seulement linguistiques mais aussi interculturelles, étant donné le peu de temps habituellement consacré à ces dernières dans l'enseignement.

Dans le même ordre d'idées, **Aurélie Laduguie**, de l'Université de La Nouvelle Calédonie, a effectué une analyse des « Émotions et corporéité dans l'apprentissage des langues-cultures en e-Tandem », où des étudiants de València et de Nouméa échangent dans un processus d'apprentissage de la langue cible en partant d'un contexte bilingue ou trilingue. L'analyse de l'autoreprésentation des langues maternelles et des langues cibles met en évidence à la fois les difficultés et les richesses du multilinguisme et permet de prendre de la distance par rapport au conditionnement de l'apprentissage.

En rapport avec cette dernière expérience didactique, on a pu assister à une **Table ronde** sur le projet **Dis-moi/Dime**² : « Apprentissage formel et informel en e-Tandem ». Après deux ans de mise en œuvre de cet échange interlinguistique français-espagnol, professeurs et étudiants des deux côtés abordent les aspects les plus problématiques, mais surtout les plus jouissifs de l'expérience. On pourrait relever la perception par les étudiants de leur propre processus d'apprentissage

qui s'est améliorée grâce à l'horizontalité des échanges. Nous avons souligné la situation « réelle » de communication contrairement à la classe, le traitement de sujets qui restent normalement en dehors des études (argot, gros mots, anecdotes personnelles, langage informel, etc.) et surtout, la relativisation des erreurs commises devant un pair, sans oublier les liens créés qui vont parfois bien au-delà des activités académiques demandées.

Une dernière série de communications a été centrée sur le problème de l'évaluation. Problème ou bien atout, justement. **M^a Elena Baynat Monreal**, de l'Université de València, analyse dans « Mémoires numériques d'apprentissage pour l'enseignement de langues » le rôle joué par l'élaboration de notes, commentaires et analyses réflexives qui développent la métacognition et la formation à l'autonomie des élèves. Ces mémoires deviennent l'espace approprié pour que les apprenants en langues réfléchissent à leurs propres processus d'apprentissage, aux manières d'apprendre, aux techniques utilisées, à la peur de l'erreur et à son acceptation, etc. En bref, il s'agit d'un instrument privilégié pour le développement de leur capacité d'auto-évaluation. Mais il s'agit aussi d'un excellent vecteur pour faciliter la critique et l'évaluation des tâches, de la matière à étudier même, c'est-à-dire un retour d'information indispensable et positif pour les enseignants car il les aide à mieux moduler les activités proposées.

M^a Noelia Ruiz Madrid, de l'Université Jaume Ier de Castelló (Espagne) aborde cette question d'un autre point de vue tout aussi intéressant. Dans « Regarder par la fenêtre. Le portfolio numérique comme outil d'évaluation à 360° dans l'enseignement/apprentissage des langues », elle part d'une prise de conscience: il y a quelque chose qui ne marche pas si ce que nous apprenons en classe reste entre les murs, ou si nous ne sommes pas capables d'intégrer ce qui se passe en dehors de la classe dans nos cours. D'où la nécessité de trouver un point de rencontre entre l'apprentissage formel, non formel et informel autour des TIC. Et dans ce contexte, les portfolios d'apprentissage sont un outil fabuleux dans l'apprentissage formel pour savoir comment les étudiants apprennent et pour les rendre conscients de leur propre processus d'apprentissage, avec leur *environnement personnel d'apprentissage* (EPA)³. L'enseignante tire donc parti de l'utilisation des MOOC, de Facebook, de la création de mèmes, des cartes enrichies de Google par exemple, qui proviennent de l'apprentissage informel, créant ainsi un apprentissage authentique et significatif.

Finalement, **Inés Rodríguez Gómez** de l'Université de València, et alma mater de ces rencontres⁴, reprend dans « Enseignement et évaluation numérique dans l'enseignement supérieur » cette réflexion sur la curieuse perception qu'ont les étudiants de leurs propres compétences numériques. On est quelque peu surpris

du manque d'imaginaires de nos « natifs numériques » à l'heure de réutiliser leurs habitudes communicatives dans leur propre apprentissage. Ils établissent en effet une nette dichotomie entre relations/divertissement et leurs études, comme des compartiments étanches sans rapport entre eux. Le travail des enseignants doit donc tendre vers une réutilisation/médiation de l'usage qu'ils font de leurs outils favoris pour impulser l'apprentissage. Son intervention a enjambé une dernière réflexion collective en guise de conclusion du congrès : il ne reste plus que nos institutions académiques soutiennent et reconnaissent, pas seulement du bout des lèvres, cet immense travail d'enseignants qui ont su affronter la pandémie en proposant des solutions, partielles ou pas si partielles. Le choc provoqué par la fin soudaine de l'enseignement formel en présentiel, et le souci qui en a découlé de devoir apprendre à enseigner d'une manière différente, ont donné un élan notable à l'utilisation des TIC et des méthodologies innovantes. Mais tous ces efforts, une fois que nous sommes revenus à la « normale », risquent d'être à nouveau relégués dans un coin, étant donné l'attitude de nos autorités éducatives qui ne privilégient presque à nouveau que les solutions en présentiel. Il ne faut par conséquent pas négliger le manque de soutien réel et la fragilité de la motivation intrinsèque des enseignants lorsqu'il n'y a pas de politique académique déterminée à maintenir vivant ce que nous avons appris dans cette terrible période que nous avons dû piloter en tant que professionnels. Espérons enfin que les autorités éducatives se montreront moins méfiantes à l'égard des enseignants innovants, ou plus actives dans l'intégration réelle de la technologie qui a tant contribué à sauver l'institution lorsqu'un effort si révolutionnaire leur a été demandé.

Notes

1. <https://sites.google.com/uji.es/redoos-8-jornadas-de-innovac/congreso-internacional-de-innovaci%C3%B3n-educativa> ; comité d'organisation: M. Elena Baynat Monreal, Elan Moltó, Inés Rodríguez Gomez et Mercedes Sanz Gil [consulté le 1^{er} juin 2022].
2. <https://sites.google.com/view/dis-moi-dime/accueil> [consulté le 1^{er} juin 2022].
3. PLE (*personal learning education*).
4. Coordinatrice du groupe d'innovation éducative SLATES : <https://sites.google.com/view/slates-red-innovac-educativa/intro> ; <https://www.uv.es/slates/index.html> [consultés le 1^{er} juin 2022].

Synergies Espagne n° 15 / 2022



Annexes



Profils des contributeurs



• Coordinatrice scientifique •

Sophie Aubin, ancienne enseignante et responsable pédagogique à l'Institut Français de Valence en Espagne (1988-2008), est docteur en linguistique et didactique du français langue étrangère de l'Université de Rouen (1996, France). Professeur depuis 2008 de l'Universitat de València (Espagne) en langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) et en didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Elle est membre du groupe SLATES, réseau d'innovation éducative (Universitat de València). Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013, sa recherche-action est consacrée à la réalisation du Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau de ce groupe. <https://orcid.org/0000-0001-7425-3324>

• Auteur des articles •

Emmanuel Claude Bourgoïn Vergondy, membre chercheur du Groupe de Traduction & Paratraduction (T&P) depuis 2014, est actuellement Professeur Associé du Département de Philologie Anglaise, Française et Allemande de la Faculté de Philologie et Traduction de l'Université de Vigo. Il exerce l'enseignement universitaire dans les Grades de Traduction et Interprétation et de Langues étrangères, mais aussi l'enseignement du FLE dans le cadre de l'Alliance française de Vigo dont il a été le Directeur de 2007 à 2010. Professeur, traducteur et interprète, ses principales lignes de recherches sont, d'une part, la Traduction et l'Interprétation en Milieu Social (TIMS), d'autre part, la didactique et la pédagogie du Français Langue Étrangère (FLE). <https://orcid.org/0000-0002-4307-8911>

Sílvia Araújo est maître de conférences en sciences du Langage à l'Université du Minho où elle intervient dans le cadre de la linguistique de corpus et celui des technologies appliquées à l'enseignement des langues. Elle s'intéresse, en particulier, aux environnements

d'apprentissage numériques multimodaux et aux pratiques pédagogiques qui en découlent. Elle dirige le Master en Humanités Numériques et codirige le Master en Traduction et Communication Multilingue. <https://orcid.org/0000-0003-4321-4511>

José María Valle Narciso est titulaire d'une licence en Traduction et Médiation Interlinguistique de l'Université de Valence (Espagne), d'un master en Traduction Audiovisuelle (Localisation, Sous-titrage et Doublage) de l'Université de Cadix (Espagne), d'un master en Espagnol (philologie et pédagogie) de l'Université de Caroline du Nord à Wilmington et d'un master en Enseignement Secondaire et des Langues de l'Université de Valence. Spécialisé en anglais, français, allemand, catalan et espagnol et après avoir enseigné l'espagnol en milieu universitaire aux États Unis, il travaille actuellement comme spécialiste en promotion linguistique du catalan en tant que langue minorisée à la Mairie de Burjassot. Ses intérêts principaux de recherche comprennent la didactique des langues, la phonétique et la sociolinguistique. <https://orcid.org/0000-0002-7482-2272>

Raquel Sanz-Moreno est docteur en traduction, professeur à la Faculté d'Éducation de l'Université de Valencia (Espagne) et membre du groupe GIEL, *Grupo de Investigación de Enseñanza de Lenguas*. Depuis 2012, sa recherche porte sur l'audiodescription comme modalité de traduction. La thèse doctorale qu'elle a soutenue en 2017 s'intitule « Audiodescription de référents culturels : une étude descriptive-comparative et de réception ». Actuellement, elle explore l'audiodescription en tant qu'outil pédagogique pour l'enseignement et apprentissage du Français Langue étrangère. Pendant plus de 10 ans, elle a combiné l'enseignement de l'interprétation et la traduction à l'université avec l'activité professionnelle en tant qu'interprète et traductrice. <https://orcid.org/0000-0002-0861-6665>

Cinta Gallent Torres est professeur associé au Département de Philologie française et italienne à l'Université de Valence (UV, Espagne). Titulaire d'un doctorat en intervention éducative : méthodes, évaluation, diagnostique et orientation, et d'un double diplôme en traduction et interprétation, et en français, elle a été assistante d'enseignement et chercheur au Département des Langues Modernes et Classiques de l'Université du Connecticut (États-Unis) où elle a obtenu une maîtrise en espagnol. Ses axes de recherche sont l'évaluation du corps enseignant universitaire, le cyberplagiat et la malhonnêteté académique ; le tutorat des étudiants de master fait également partie de ses intérêts de recherche. Elle a publié des articles scientifiques sur ces thématiques et adhère à l'*Institut International de Recherche et d'Action sur la Fraude et le Plagiat Académiques (IRAFPA)*, ainsi qu'au *Réseau de Recherche Ibéro-américain sur l'Intégrité Académique (Red-IA)*. <https://orcid.org/0000-0002-4260-7594>

Rubén Comas-Forgas est titulaire d'un doctorat européen en Sciences de l'Éducation de l'Université des Îles Baléares (UIB, Espagne). Il occupe actuellement le poste de maître de conférences au Département de Pédagogie Appliquée et de Psychopédagogie de l'UIB. Il a été chercheur invité dans plusieurs centres internationaux, notamment : Université d'East Anglia

(Royaume-Uni), Université John Moores de Liverpool (Royaume-Uni), Université Panteion des Sciences Sociales et Politiques (Grèce), Université Autonome du Yucatan (Mexique) et Université de Stockholm (Suède). Il a reçu l'évaluation positive du sexennat de la recherche (« sexenio ») pour les périodes 2007-2012 et 2013-2018. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégrité académique, la documentation et communication scientifiques, l'utilisation sociales et éducative des TIC, l'éducation à l'environnement et le décrochage scolaire précoce. Chercheur principal et coordinateur de plusieurs projets de recherche compétitifs, il adhère au *Réseau de Recherche Ibéro-américain sur l'Intégrité Académique* (Red-IA). <https://orcid.org/0000-0002-8885-753X>

Titulaire d'une licence et d'un Master 1 en Traduction et Interprétation de l'Universitat Jaume I de Castelló puis d'un Master 2 en Éducation Secondaire, spécialité langue française, à l'Universitat de València, **Fabio Badenes Tejedo** vient de terminer une expérience d'immersion linguistique en tant qu'assistant de langue espagnole au lycée Jean Vilar de Meaux (France). Il réalise actuellement un stage professionnel au sein de la Direction générale de politique linguistique et gestion du multilinguisme du gouvernement de la Communauté Valencienne. Il s'est initié à la recherche grâce à une bourse de l'Universitat Jaume I pour collaborer avec le groupe de recherche TecnoLeTTra. Ses intérêts se focalisent sur la lexicographie, la terminologie et l'enseignement-apprentissage de langues vivantes. <https://orcid.org/0000-0002-9416-1491>

Ancienne élève de l'École Normale Supérieure, titulaire d'un master de Didactique des langues, de l'agrégation d'espagnol et d'un doctorat de linguistique hispanique, **Élodie Weber** est actuellement Maître de conférences à Sorbonne-Université où elle enseigne la linguistique, la traductologie et la traduction. Ses recherches se sont d'abord centrées sur la morphosyntaxe des langues romanes avec, en 2010, la publication de *La syntaxe de l'objet en espagnol. La question de la préposition a* (Editions Lambert-Lucas). Elle a également publié diverses études, dont certaines contrastives, sur le sémantisme et la syntaxe de verbes espagnols et français, ainsi que sur les prépositions. Depuis quelques années, ses recherches se sont étendues au champ de la traductologie, mise en lien avec les enseignements de la linguistique, et de la didactique des langues. <https://orcid.org/0000-0002-9610-8475>

Adamantia Zerva est professeur au département de Philologie Française (Université de Séville). Titulaire d'une Licence en Langue et Littérature Françaises, elle a complété sa formation en obtenant un Doctorat européen en Linguistique Appliquée (Université de Séville). Ses intérêts de recherche portent sur la sociolinguistique, la linguistique contrastive, la pragmatique interculturelle et la didactique des langues étrangères. <https://orcid.org/0000-0003-2883-7091>

Teresa Maria Wlosowicz a fait son doctorat en co-tutelle à l'Université de Silésie (Pologne) et à l'Université de Strasbourg (France) en 2009, intitulé : « Les influences interlinguales

sur la compréhension des textes dans la troisième langue : une approche cognitivo-pragmatique ». Ses principaux axes de recherche sont le plurilinguisme, l'acquisition et le traitement des langues, la psycholinguistique, l'anglais des affaires, la traductologie et les aspects culturels de l'apprentissage et de l'enseignement des langues. Elle enseigne actuellement à l'Université des Sciences Économiques et des Humanités à Bielsko-Biała et à l'Université WSB à Dąbrowa Górnicza (Pologne). <https://orcid.org/0000-0001-8767-9332>

Laetia Abihssira García est titulaire d'un diplôme de Traduction et d'interprétation de l'Université de Murcie, d'un master en Traduction spécialisée et d'un master en Formation des enseignants. Docteur en Traduction et interprétation de l'Université de Murcie, ses recherches portent sur l'étude de la créativité et de la personnalité appliquées au processus de traduction. Ses langues de travail sont l'espagnol, le français, l'italien, l'anglais, le portugais, le catalan et l'arabe, et elle est spécialisée dans les domaines de la bio-santé, du droit et du tourisme. Elle dirige actuellement le département de traduction d'une société de traduction et de technologie dans laquelle elle coordonne plus de 9000 traducteurs et interprètes. Son travail de médiation interculturelle s'étend à l'enseignement à l'Université Alfonso X el Sabio et l'Université d'Alcalá (Espagne). Elle a donné des conférences dans des centres tels que l'Université interaméricaine de Mexico, la Chambre de commerce italienne de Madrid, l'EMSO de Grau-Piura (Pérou), l'Institut universitaire de Puebla (Mexique), l'Université de Murcie, l'Université d'Alicante, l'Université d'Almeria et l'Université Autonome de Barcelone, entre autres. <https://orcid.org/0000-0002-0978-3537>

Diego Serrano Espegel est diplômé en Langues Modernes et Littératures à l'Université de Valladolid en 2020. Un an plus tard, il a obtenu le Master en Théorie littéraire et Littérature comparée à l'Université de Salamanque et a été professeur associé au Département de Philologie Française et Allemande de l'Université de Valladolid. Il est actuellement Professeur à l'École Officielle de Langues de Palencia et doctorant en Langues modernes – études françaises – à l'Université de Salamanque, sous la direction de Javier Sánchez Zapatero et Carmen García Cela. Le but de sa thèse est d'étudier les récits en langue française du XXI^e siècle des descendants d'exilés républicains en France. <https://orcid.org/0000-0002-7150-0155>

Loubna Nadim est professeur au département de philologie Française à l'Université de Grenade, depuis 2017. Ses principaux champs de recherche portent sur la littérature féminine du Maghreb : la voix féminine, l'identité, l'exil, la littérature féministe, l'entre-deux... Elle est l'auteur de nombreuses publications dans des maisons d'édition : Gerflint, Comares et Peter Lang. Elle présente régulièrement ses recherches dans des conférences et séminaires. Elle est aussi membre actif du projet DREO-DEFI : « Ouvrez vos cœurs à la francophonie ! » De l'Agence Universitaire de la Francophonie, directrice du réseau E-Graphelles et coordinatrice du projet « Essentiellement femme : l'écriture en temps d'insurrection féminine » (2021) et « Être femme en Temps de pandémie : une épopée domestique et sociale » (2022) de l'Université de Grenade. <https://orcid.org/0000-0003-0979-3927>

Virginia Iglesias Pruvost est docteur ès Lettres en Littératures francophones et Maître de conférences en langue et littérature françaises dans le Département de Philologie française de l'Université de Grenade (UGR). Ses recherches se centrent essentiellement sur des auteurs bilingues, souvent exilés, en quête du Moi : chez ces écrivains, la problématique identitaire, l'entre-deux et le choix d'une langue d'écriture, représentent les thèmes privilégiés. Son deuxième axe de recherche porte sur l'enseignement de la langue française aux élèves hispanophones. Elle est membre actif du groupe de recherche GREC-Espagne qui se centre sur l'analyse des grammaires du français et leurs contextualisations et du groupe international e-GRAPHELES qui se consacre à l'enseignement des langues au temps du numérique et du plurilinguisme. Elle est aussi Directrice du Cercle de Culture Française (CCF) de l'UGR et coordinatrice principale d'un projet DEFI (pour le Développement d'Espaces Francophones d'Innovation), octroyé par l'AUF. <https://orcid.org/0000-0002-5058-7167>

Manuel Gómez Campos est actuellement professeur au Département de Sciences Sociales, Philosophie, Géographie et Traduction et Interprétation à l'Université de Cordoue (Espagne). Il réalise un doctorat sur le processus de traduction de la littérature féminine africaine francophone vers l'espagnol. Il a été lecteur à l'Université Littoral Côte d'Opale (ULCO) en France. Il est membre du groupe de recherche HUM-947 « Texto, Ciencia y Traducción » et auteur de plusieurs publications liées à la littérature féminine africaine francophone dans des revues spécialisées et des chapitres de livres publiés par des éditeurs figurant dans le Scholar Publishing Index (SPI). Ses recherches s'articulent autour de la traduction interculturelle, la traduction littéraire africaine et la francophonie. <https://orcid.org/0000-0003-3262-2472>

Vinciane Van Moer est licenciée et agrégée de l'Université Libre de Bruxelles. Elle a obtenu un Master 2 à l'Universidad Nacional de Educación a Distancia de Madrid en présentant un travail sur l'autofiction dans l'œuvre de Patrick Modiano. Elle termine actuellement sa thèse de doctorat au département de philologie française de la même université. Ses recherches portent sur l'intermédialité et l'altérité dans l'œuvre autofictionnelle d'Hervé Guibert. Enseignante dans le secondaire à Madrid, elle a également été professeur associé à l'UNED, à l'Universidad Politécnica de Madrid et à l'Universidad Antonio de Nebrija. Elle a notamment donné des cours de langues (français, espagnol, anglais), de littérature et de didactique du FLE. Elle est coordinatrice du programme de FLE au sein du département de linguistique à l'University of California San Diego. Ses intérêts de recherche concernent l'autofiction et la didactique du FLE. <https://orcid.org/0000-0002-2833-4622>

• **Auteurs des comptes rendus** •

Noelia Micó Romero est docteur en Philologie romane et Professeur de langue française et de traduction à l'Universitat de València (Espagne). Auteur d'une thèse intitulée : *Les marqueurs temporels : une étude contrastive français-espagnol* dirigée par Amparo Olivares Pardo (Universitat de València, 2005), elle est membre du groupe de recherche

Histradcyt (Histoire de la traduction scientifique et technique). Ses recherches se centrent sur l'analyse du discours en contraste français-espagnol, la traduction de textes non littéraires et l'histoire de la traduction. <https://orcid.org/0000-0001-8260-7129>

María Elena Jiménez Domingo est licenciée en philologie française et philologie anglo-germanique et docteur en philologie de l'Universitat de València (Espagne) sous la direction de Brigitte Lépinette (*Las obras gramaticales del abate Jean de Vayrac (1664-1734 ?)*, « traductor » de *Felipe V*, 2006). Professeur de français et de traduction (français-espagnol) de cette université, elle est membre du groupe de recherche Histradcyt (*Histoire de la traduction scientifique et technique*). Ses travaux et publications portent sur l'Histoire de la grammaire et de la traduction et se matérialisent par sa collaboration à divers congrès, projets et coordinations scientifiques internationaux dans ce domaine. <https://orcid.org/0000-0002-6325-5831>

Conseil de l'Antenne de Barcelone du CIPA

Le CIPA (Centre International de Phonétique Appliquée) est une ASBL de droit belge à vocation internationale comme l'indique sa dénomination. Il est accrédité en qualité d'OING au statut consultatif auprès de l'OIF (Organisation Internationale de la Francophonie), et en qualité d'ONG en relations opérationnelles auprès de l'UNESCO. Ses activités et objectifs sont synthétisés dans sa devise : langues, coopération, développement et culture de la paix. La référence à la Phonétique Appliquée dans la dénomination n'est pas, par conséquent, une précision pour en limiter le champ, mais une option claire du point de vue épistémologique et sociétal : le langage est d'abord un phénomène oral, les langues ont une manifestation normale et primaire qui est phonique. Les activités du CIPA se développent dès lors selon trois perspectives : recherches, formation (cours, stages, etc.), publication des recherches. En 2013, après plus de trente ans d'une collaboration étroite, les relations entre le CIPA et l'Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) sont institutionnalisées par une Convention de collaboration qui crée l'Antenne du CIPA de Barcelone.

Professeur de français au Département de Philologie Française et Italienne de l'Universitat de València, **Elena Moltó** est médiéviste de formation, à l'origine centrée sur la nouvelle et le roman courtois, en particulier les créations autour de Tristan et Iseut du XII^e siècle. Ces études lui ont ouvert le champ vers la lyrique occitane comme source de bon nombre de débats intellectuels et de modèles esthétiques qui marquent la littérature européenne jusqu'à nos jours. L'irruption des TIC dans nos habitudes professionnelles au début du siècle l'a amenée à un questionnement sur la dynamique de l'enseignement-apprentissage du français dans un contexte universitaire. Bon nombre de ses recherches portent donc actuellement sur l'impact du numérique dans ses pratiques de classe, que ce soit en cours de français langue étrangère, de traduction ou de linguistique diachronique.

Projet pour le n° 16, Année 2023



Didactique de la langue-culture française et enseignements-apprentissages numériques

Coordonné par Françoise Olmo Cazevieille (Universitat Politècnica de València, Espagne) et
Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Pour son 16^e numéro, la revue *Synergies Espagne* ouvre la totalité de son espace éditorial aux chercheurs francophones travaillant dans le domaine de l'innovation didactique, méthodologique, pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture française.

En effet, ce projet s'inscrit globalement ses axes de recherches dans la vie et les moyens numériques. Comme nous savons, les espaces numériques sont de nos jours et de manière accélérée depuis les crises sanitaires continues et mondiales (que nous vivons encore en dessinant ce projet), indissociables, à divers degrés, de toute démarche didactico-pédagogique, d'autant plus lorsqu'il s'agit d'apprendre à communiquer et à agir efficacement dans une langue donnée. Cette accélération entraîne-t-elle ou a-t-elle entraîné, à titres individuel et collectif :

- une augmentation de l'ingéniosité méthodologique ?
- le déploiement de pédagogies adaptées à la diversité (voire difficulté) des situations numériques de communication ?
- la nécessité et l'utilité croissantes de partager les résultats obtenus, chaque classe, chaque cours, chaque programme formant à eux seuls et peut-être plus que jamais un laboratoire ?
- l'installation de nouvelles habitudes numériques éducatives dans l'enseignement-apprentissage des langues, ces changements positifs ou négatifs s'avérant irréversibles ?

Ce projet contient plus précisément 4 axes qui conjuguent 4 grandes spécialités dans lesquelles tout chercheur francophone en didactique des langues et des cultures intéressés par le meilleur usage possible des outils numériques pour l'apprentissage du français pourra s'inscrire, que ce soit en choisissant de se situer dans un seul axe ou de façon transversale :

Axe 1. Français langue-culture générale

Contextes universitaires, scolaires ; apprenants adultes, adolescents, enfants.

Axe 2. Français langue de spécialité

Français sur objectifs universitaires, culturels, professionnels, etc.

Axe 3. Français et apprenants ayant des besoins particuliers

Motricité, audition, audio description, dyslexie, etc.

Axe 4. Didactique de la traductologie et de la traduction (français-espagnol)

Traductions scientifique, technique, commerciale, juridique, littéraire, etc.

La mise en relief des liens, sans cesse renouvelés, entre l'enseignement du français et les nouvelles technologies d'une époque donnée est toujours l'occasion de mener des réflexions et susciter des débats et critiques constructives. Il s'agira notamment de la question de l'équilibre à trouver entre les voies numériques, dans le vif du fonctionnement de l'Internet d'une part et les voies réelles, dans le vif de la parole spontanée, sans technologie interposée. L'antagonisme stérile « enseignement dit innovant et attirant donc avec technologie numérique - enseignement dit traditionnel et ennuyant donc sans technologies numériques » serait-il définitivement dépassé (dans les pays les mieux équipés au moins), au profit de l'hybridité, concept éclectique prometteur qui s'impose naturellement mais reste sans doute, du moins dans ces domaines spécifiques, à définir davantage...

Quelques références bibliographiques

Demaizière, F., Grosbois, M. 2014. « Numérique et enseignement-apprentissage des langues enLansad – Quand, comment, pourquoi ? ». *Alsic*, Vol. 17. URL : <http://journals.openedition.org/alsic/2691> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/alsic.2691>

Gil Casadomet, A. 2021. « La compétence numérique dans l'Apprentissage des langues médiatisé par les technologies (ALMT) ». *Didáctica. Lengua y Literatura*, n° 33, p. 133-144.

Guély Costa, G. 2012. « Environnement numérique d'apprentissage : de la conception aux usages. *Synergies France*, n° 9, p.91-101. URL : <https://gerflint.fr/Base/France9/guely.pdf>

Koulayan, N. 2019. « Aujourd'hui, pour l'enseignement des langues étrangères (LE), l'apport du numérique/digital est-il une innovation cognitive positive ? ». *Archipelies*, n°7, en ligne. URL : <https://www.archipelies.org/520>

Longuet, F. 2014. « Former les enseignants de FLE par l'activité de création numérique dialoguée ». *Synergies Espagne*, n°7, p.189-204. URL : <https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Longuet.pdf>

Olmo-Cazevielle, F., Aubin, S. (Coord.) 2012. Terminologie et francophonie : traitement des langues générales et de spécialité. *Synergies Espagne*, n° 5. URL : <https://gerflint.fr/Base/Espagne5/Espagne5.html>

- Un appel à contributions a été lancé en janvier 2022.
- Pour tout projet d'article et renseignements, prendre contact avec :
 - **La rédaction** : synergies.espagne@gmail.com
 - **Le secrétariat** : synergies.espagne.secretariat@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.espagne@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. Les coauteurs préciseront en note la répartition des responsabilités scientifiques et rédactionnelles de chacun.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité. La mention « à paraître » ne peut être délivrée que par l'éditeur Gerflint, après avis favorables des comités scientifique et de lecture, de la Rédaction, du pôle éditorial international du Gerflint et du Directeur de la publication.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays, son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) et son identifiant ORCID (identifiant ouvert pour chercheur et contributeur) seront également centrés et en petits caractères. Le tout sera sans 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 en Word doit comprendre entre 5000 mots minimum et 8000 mots maximum, bibliographie, notes, tableaux, annexes compris. Sauf commande spéciale de l'éditeur, les articles s'éloignant de ces limites ne seront pas acceptés. La longueur des comptes rendus (ouvrage, numéro de revue, événement scientifique, thèse, mémoire) sera comprise entre 600 et 3000 mots en Word. Comptes rendus de lecture et entretiens seront en langue française.

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

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

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

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

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

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

17 Pour un ouvrage

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

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

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

18 Pour un ouvrage collectif

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

19 Pour un article de périodique

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

20 Pour les références électroniques (jamais placées dans le corps du texte mais toujours dans la bibliographie), les auteurs veilleront à adopter les normes indiquées par les éditeurs pour citer ouvrages et articles en ligne. Ils supprimeront 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, tableaux éventuels seront envoyés à part aux formats Word et PDF ou JPEG avec obligation de références selon le *copyright* sans être copiés/collés mais scannés à plus de 300 pixels. Les articles contenant un nombre élevé de figures et de tableaux et/ou de mauvaise qualité scientifique et technique ne seront pas acceptés. L'éditeur se réserve le droit de refuser les tableaux (toujours coûteux) en redondance avec les données écrites qui suffisent bien souvent à la claire compréhension du sujet traité.

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

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

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



Synergies Espagne, n° 15 / 2022

Revue du GERFLINT

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

En partenariat avec

la Fondation Maison des Sciences de L'Homme de Paris

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

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

ISSN 0000 0001 1956 5800

IdRef : 077342070

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

Synergies Afrique centrale et de l'Ouest

Synergies Afrique des Grands Lacs

Synergies Algérie

Synergies Argentine

Synergies Amérique du Nord

Synergies Brésil

Synergies Chili

Synergies Chine

Synergies Corée

Synergies Espagne

Synergies Europe

Synergies France

Synergies Inde

Synergies Iran

Synergies Italie

Synergies Mexique

Synergies Monde

Synergies Monde Arabe

Synergies Monde Méditerranéen

Synergies Pays Germanophones

Synergies Pays Riverains de la Baltique

Synergies Pays Riverains du Mékong

Synergies Pays Scandinaves

Synergies Pologne

Synergies Portugal

Synergies Roumanie

Synergies Royaume-Uni et Irlande

Synergies Russie

Synergies Sud-Est européen

Synergies Tunisie

Synergies Turquie

Synergies Venezuela

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Essais francophones. Série CREDIF

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Espagne, n° 15/ 2022

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

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM3E1

ARK : <https://catalogue.bnf.fr/ark:/12148/cb426965443>

Bibliothèque Nationale de France – Août 2022

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

Nous n'avons pas oublié l'enthousiasme et l'admiration avec lesquels Mario Tomé avait découvert, dans les années 2008-2009, la portée mondiale du réseau francophone numérique des revues Synergies du *GERFLINT* et la revue *Synergies Espagne* qui venait d'être fondée. Aujourd'hui, nous nous réjouissons de constater que les articles et comptes rendus de ce quinzième numéro accordent une large place aux technologies, aux méthodes de français et aux études littéraires, en harmonie avec une vie et une œuvre scientifique consacrées à l'enseignement du français en Espagne, en France et dans le monde, axé sur le bon usage des nouvelles technologies numériques dès leur apparition et le partage des expériences.