

Numéro 11 / Année 2018

Synergies Espagne

Revue du GERFLINT

Vitalité de l'expression scientifique francophone en Espagne

Coordonné par Sophie Aubin

Synergies Espagne

numéro 11 / Année 2018

Vitalité de l'expression scientifique
francophone en Espagne

Coordonné par Sophie Aubin



REVUE DU GERFLINT
2018

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 émérite, Université de Rouen, France

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, Sección del IES Fernando III, Jalance, 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

Joaquín Díaz-Corrалеjo (Université Complutense de Madrid, Espagne), Clara Ferrão Tavares (Instituto Politécnico de Santarém, Portugal), Brigitte Lépinette Lepers (Universitat de València, Espagne), Paul Rivenc (Université Toulouse-Jean Jaurès, France), Javier Suso (Université de Grenade, Espagne).

Comité de lecture permanent

Belén Artuñedo Guillén (Université de Valladolid, Espagne), Françoise Olmo Cazevieille (Université Polytechnique de Valence, Espagne), Yves Loiseau (Université Catholique de l'Ouest, France), Ángela Magdalena Romera Pintor, (Université Nationale d'Éducation à Distance, Espagne), Pascal Sanchez (Centre International d'Études Pédagogiques, France), Mario Tomé (Université de León, Espagne), Jesús Vázquez Molina (Université d'Oviedo, Espagne), Jacky Verrier (Université Rovira i Virgili, Tarragone, Espagne).

Évaluateurs invités pour ce numéro

Isabelle Marc Martínez (Universidad Complutense de Madrid), Cristina Vinuesa Muñoz (Universidad Complutense de Madrid).

Patronages et partenariats

Institut Français d'Espagne (antenne de Valence), Fondation Maison des Sciences de l'Homme de Paris (FMSH), Sciences Po Lyon (Partenariat institutionnel pour Mir@bel, France), EBSCO Publishing (USA), ProQuest (ProQuest Central, Primo Central Index, Summon, UK).

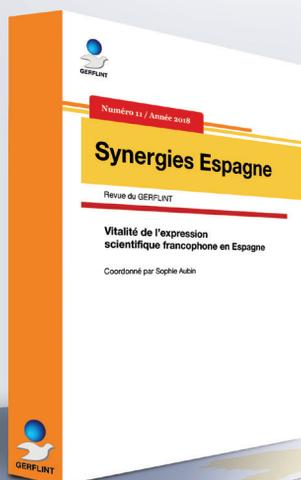
Numéro financé par le GERFLINT.

PROGRAMME MONDIAL DE DIFFUSION SCIENTIFIQUE FRANCOPHONE EN RÉSEAU

Synergies Espagne n° 11 / 2018
<https://gerflint.fr/synergies-espagne>



fondation
maison des
sciences
de l'homme



Indexations et références

Carhus+
Data.bnf.fr
Dialnet
DOAJ
EBSCOhost : Communication Source
Ent'revues
ERIH PLUS
Héloïse
JournalBase (CNRS-INSHS)
Journal Metrics (Scopus)
JournalSeek
LISEO- CIEP
MIAR
Mir@bel
MLA International Bibliography
ProQuest
REDIB (CSIC)
ROAD (ISSN)
Scopus
SJR SCImago (Scopus)
SHERPA-RoMEO
Ulrich's

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

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° 11 – Année 2018
ISSN 1961-9359 / ISSN en ligne 2260-6513

Vitalité de l'expression scientifique francophone en Espagne

Coordonné par Sophie Aubin

👤 Sommaire 👤

| | |
|--|------------|
| Julio Murillo Puyal | 7 |
| Préface | |
| Sophie Aubin | 15 |
| De ce onzième numéro | |
| Didactique de la langue-culture française en Espagne : histoire récente et dynamisme actuel | |
| Gemma Sanz Espinar | 25 |
| Dix ans d'approche du français en Espagne par des enseignants en formation : la recherche-action | |
| Elena Macías Otón | 39 |
| Un exemple de texte programmeur hybride : la programmation didactique en français | |
| Paula Lissón, Verónica C. Trujillo-González | 55 |
| Détection des transferts interlangues chez des apprenants universitaires de français troisième langue | |
| María Luisa Fernández Echevarría | 71 |
| Médiation et autocorrection des interférences phonologiques : cas d'étudiants en langue-culture française en Espagne | |
| Charlotte Defrance | 87 |
| « Être en train de + infinitif » et « estar + gérondif » dans une perspective historique | |
| Sonia Rut Badenas Roig | 103 |
| Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère : activités pratiques à partir de <i>La Parure</i> de Guy de Maupassant | |

Explorations théâtrales et littéraires

| | |
|--|-----|
| Carolina Fernández Correjes | 123 |
| Le pouvoir des objets dans les comédies de Marivaux | |
| María Teresa Lajoine Domínguez | 139 |
| <i>Les éléphants de la pagode</i> ou l'animalité dans la construction de l'exotisme | |
| Carlos Martínez | 151 |
| Le rire, clef de voûte du vaudeville | |
| Alexis Solé | 167 |
| Samuel Beckett : dilemme d'une langue et autotraduction | |

Éthique, audiodescription et éducation

| | |
|--|-----|
| Raquel Sanz-Moreno | 181 |
| Audiodescription et problématique de la traduction de contenus sexuels : le cas de <i>La vie d'Adèle</i> d'Abdellatif Kechiche | |
| Cinta Gallent Torres, Isabel Tello | 195 |
| <i>Le cyberplagiat</i> dans le cadre de l'éducation supérieure espagnole : explorer les causes pour atteindre des solutions concrètes | |

Lectures scientifiques francophones : comptes rendus d'un ouvrage reçu et de deux articles choisis

| | |
|---|-----|
| Sophie Aubin | 215 |
| <i>Présences et interférences franco-ibériques.</i> <i>Langue, littérature et culture.</i> María Teresa Garcia Castanyer, Lluna Llecha-Llop Garcia, Alicia Piquer Desvaux (éds) | |
| Diana Requena Romero | 219 |
| <i>Albert Camus et la réflexion sur le terrorisme aujourd'hui</i> , Inmaculada Cuquerella Madoz, <i>Synergies Espagne</i> n° 6 / 2013, p. 175-186 | |
| Olimpia Mailat, Marina Rippol Izquierdo, Carmen Tarín León | 221 |
| <i>Pourquoi enseigner la compréhension humaine ?</i> Intervention du 20 octobre 2006. Edgar Morin, <i>Synergies Espagne</i> n° 1 / 2008, p. 25-31 : trois lectures en 2018 | |

Annexes

| | |
|---|-----|
| Profils des contributeurs | 229 |
| Projet pour le n° 12, Année 2019 : <i>D'une langue à l'autre. Histoire culturelle et sociale de la traduction en langues romanes (XVI^e-XIX^e siècles)</i> | 235 |
| Consignes aux auteurs..... | 237 |
| Publications du GERFLINT..... | 241 |



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Préface

Julio Murillo Puyal
 Universitat Autònoma de Barcelona, Espagne

Dans la préface du numéro 2 de *Synergies Espagne*, Jacques Cortès, le créateur du Réseau international GERFLINT (*Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale*), qui publie aujourd'hui plus d'une trentaine de titres de Revues *Synergies* éditées dans une trentaine de pays, soulignait la valeur symbolique, opérationnelle et projective pour une nouvelle revue de « franchir la frontière du premier numéro » ; en 2008, dans la préface du N° 4 de *Synergies Espagne*, que j'avais eu l'honneur et le privilège de commettre, j'indiquais que le projet d'édition d'une Revue qui réponde aux prérequis que s'était imposés l'équipe éditoriale tenait de la gageure, mais que le pari avait été gagné et que l'accueil réservé à la publication, les travaux qui y avaient été édités, et le nombre et la qualité des auteurs qui avaient collaboré étaient autant d'indices qui montraient que l'initiative répondait à un réel besoin et que, grâce tout particulièrement au dévouement et à la compétence de la Rédactrice en chef, le projet s'était avéré viable.

Aujourd'hui ces considérations conservent leur pleine valeur et se voient renforcées encore par l'expérience accumulée depuis : être arrivés à une onzième livraison, avoir su et avoir pu pendant dix ans tenir le cap, en respectant et l'exigence de rigueur scientifique et la périodicité de la parution, avoir obtenu que la Revue soit indexée et référencée par les principales bases de données en sciences humaines et sociales, sont des acquis qui disent assez du succès de l'initiative, de la prégnance de la démarche, de la qualité de la publication et de l'efficacité de l'équipe éditoriale ; car le succès d'une entreprise, plus encore quand il s'agit de la Culture, de l'Enseignement et de la Recherche, est d'abord le résultat de l'action dirigeante. À *Synergies Espagne*, cette action s'est avérée particulièrement efficace grâce à l'intelligence, à la compétence et à la ténacité (Jacques Cortès *dixit*) de Sophie Aubin, la Rédactrice en chef, et de ses collaborateurs et collaboratrices.



Mais plus encore qu'à prendre acte du succès de l'entreprise, le rituel des anniversaires se prête tout particulièrement à un regard rétrospectif qui, bien

évidemment, sans prétendre à l'exhaustivité, permet de relever les grandes lignes suivies, et d'établir déjà un premier bilan aussi incomplet soit-il.

D'abord pour ce qui est de la présentation et l'infographie de la Revue. La structure et les rubriques se sont adaptées au contenu de chaque numéro, et la maquette reprend le logotype (dont la valeur symbolique a bien été relevée), le format et le design commun à toutes les Revues du GERFLINT. Ces caractéristiques, apparemment anecdotiques, soulignent l'appartenance au réseau et invitent à explorer les précédents numéros de *Synergies Espagne* mais aussi les publications *Synergies* des autres pays, toutes en ligne et de libre accès, écrites en français et parfois dans la langue du pays, ce qui souligne que le projet entend développer des *synergies* et œuvrer à la revendication et défense du statut de langue internationale du français sans pour autant s'imposer comme langue dominante, et encore moins d'exclusion. Ce faisant, c'est à l'esprit même de la Revue que le lecteur est introduit : il peut ainsi en mesurer la portée dans son propre vécu. Il y a lieu à cet égard de souligner la clarté et la simplicité d'accès aux itinéraires offerts par le réseau ainsi constitué.

Quelques exemples concernant les sujets abordés illustrent bien l'intérêt de cette *application* (au sens que le terme a pris en informatique) internationale du français. Pouvoir relire Ch. Bally (*Synergies Espagne N° 6*) en le situant dans la visée de la didactique des langues ajoute à l'importance de son œuvre, mais la lecture qui en est faite depuis Toulouse ou depuis Zagreb ouvre de nouvelles perspectives et en augmente encore l'intérêt. Que des analyses en français qui adoptent le point de vue typologique pour rendre compte de *l'agentivité* (*Synergies Espagne N° 8*) puissent être mises en parallèle avec les cas où dans les traductions du chinois « la voix passive de la phrase ... *est à privilégier* » (*Synergies Chine N° 12*), ou que l'on puisse aisément avoir accès à l'étude de Claude Germain sur Comenius (*Synergies France, N° 10*), et pouvoir s'informer « en un click » de la prise en compte de la dimension interculturelle de l'enseignement des langues - en présentant, par exemple, les expériences poursuivies au Brésil (*Synergies Brésil N° 12*) et en Europe (*Synergies Pays germanophones N° 10*) - ne constituent qu'un échantillon infime des domaines abordés (les références pourraient être multipliées), mais qui est déjà suffisant pour illustrer l'originalité du projet et les perspectives de développement de cette visée plurielle du français langue internationale.

Outre l'apport informatif d'un réseau ainsi conçu, il y a lieu de relever également, et de souligner, la valeur heuristique de la démarche.

Les études concernant les réalisations et expériences dont les publications *Synergies* - et *Synergies Espagne*, en particulier - rendent compte se sont avérées,

en effet, particulièrement efficaces et représentatives du fait même que la langue française a été à la fois objet des dites études et instrument de recherche. Michel Serres déclarait que pour lui « *l'écriture [par opposition à la spontanéité de l'oral] avait une valeur cognitive* » ; écrire en français, du fait même qu'il s'établit une distance par rapport à la réalité « normalement » saisie et interprétée dans une autre langue, ajoute encore à cette valeur cognitive de la mise en écriture.

D'aucuns pourront arguer que cette « distance » entre le système linguistique utilisé pour appréhender et analyser « *une réalité et une praxis humaine mises en forme* (Gustave Guillaume) *dans une autre langue* » s'établit quelles que soient les langues concernées. Cela va sans dire. Mais, alors que le processus de mondialisation gagne tous les domaines - économiques, sociaux ou culturels -, ce n'est pas manifester une quelconque velléité suprémaciste, et encore moins adhérer aux idées d'Arthur Gobineau que de reconnaître et revendiquer la vocation internationale de la langue française, car

- en tant que langue de partenariat (Raymond Renard, *Une éthique pour la Francophonie*), et non, selon le mot de Nebrija « *compañera del Imperio* », le français est un atout majeur pour contrecarrer l'imposition du monolinguisme anglais dans les relations internationales, et partant la mort des langues (Claude Hagège) qui s'ensuit souvent ;
- dans l'histoire des connaissances et des idées, en particulier pour ce qui est des sciences humaines et sociales, la langue française s'avère particulièrement porteuse ; nombreuses sont les notions et les valeurs devenues aujourd'hui universelles qui se sont d'abord définies et forgées en langue française. De la notion de laïcité à la caractérisation des régimes politiques par Montesquieu, des revendications sociales des chansons de toile à la pléiade des écrivains et des poètes-compositeurs-chanteurs « contemporains » qui se sont exprimés en français (parfois sans que ce soit leur première langue), de l'engagement pour la tolérance qui parcourt la ligne de crête de la littérature française de Montaigne à Camus en passant par Pierre Bayle ou Voltaire aux prises de position pour l'égalité et la libération des femmes chez Montesquieu, Olympe de Gouges ou Condorcet, les références pourraient être multipliées qui traduisent la contribution des auteurs de langue française à la définition de la conception éthique et morale du citoyen du XXI^e siècle, et qui s'avèrent essentielles aujourd'hui, y compris au plan sociopolitique, pour gérer le vivre ensemble.

Ainsi situé, le projet éditorial du GERFLINT prend tout son sens et la revendication du français comme langue internationale ne se définit pas « contre » (« *contre* » l'anglais, « *contre* » les langues de faible diffusion, « contre » l'accès au statut

de langue officielle des langues minoritaires dans un pays, etc.) mais « en faveur de », comme contribution à la défense de valeurs. L'emploi de la langue française comme langue internationale est posé comme un moyen fort de défense desdites valeurs qui président à notre conception actuelle de la citoyenneté. La démarche s'inscrit par là-même dans la lignée des prises de position internationales sur le plurilinguisme.



La Convention qui, après la Deuxième Guerre Mondiale, instituait l'UNESCO, dont le siège comme il est notoire est à Paris, spécifiait que l'Organisation avait entre autres « buts et fonctions » de développer et multiplier les relations entre les peuples, en particulier pour ce qui est de l'Éducation et de la Culture. Ladite Convention précisait en outre que cette initiative entendait ainsi « agir sur les esprits » au service de la paix, et lors de la création de son Institut pour l'Éducation, dont le siège est à Hambourg, le Conseil exécutif de l'Organisation lui assignait comme tâche prioritaire d'œuvrer au développement de l'enseignement des langues car « Il va de soi tout d'abord [sic] que la connaissance de langues vivantes constituera un instrument de coopération internationale ».

Il y a déjà dix ans, la même année où paraissait le premier numéro de *Synergies Espagne*, la Commission de l'Union Européenne adressait au Parlement européen, au Conseil, au Comité Économique et Social européen et au Comité des Régions, une Communication intitulée « Multilinguisme : un atout pour l'Europe et un engagement commun » [COM (2008) 566 final du 18 septembre 2008]. Cette prise de position de la Commission a été suivie de plusieurs dispositions institutionnelles qui reprennent les orientations antérieures et constituent des avancées importantes en matière d'aménagement linguistique des pays membres, car elles visent à définir des mesures concrètes pour instaurer et généraliser le multilinguisme et faire en sorte que le citoyen européen soit plurilingue.

Mais comme souvent pour ce qui est de l'application des orientations de politique culturelle et/ou d'éducation, il y a loin de la coupe aux lèvres, et quoique ces dispositions sont le fait d'institutions qui ne sont pas situées en territoire anglophone, force est de reconnaître qu'en guise de multilinguisme, leur langue de travail est souvent exclusivement l'anglais. Dans le domaine de l'éducation, tout particulièrement en Espagne, la plupart du temps, les Administrations qui ont la charge d'établir les cursus et de définir l'ordonnancement des études circonscrivent l'enseignement-apprentissage des langues à l'anglais.

Synergies Espagne se veut aussi une initiative qui contribue à combler cette lacune. La fonction et l'espace accordés à une préface ne permettent pas de

mentionner toutes les contributions qui s'inscrivent dans cette démarche, mais le corpus constitué au cours des dix années traduit la volonté récurrente de la Revue d'être à la fois une plate-forme éditoriale et une tribune pour les enseignants et chercheurs qui œuvrent à la diffusion de la langue française et pour qu'elle soit reconnue comme langue internationale.



Dans cette perspective à visée à la fois scientifique, institutionnelle et pédagogique, il est dans la logique du projet qu'un nombre important des contributions publiées concernent l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère, en particulier à un public hispanophone, et ce N° 11 de la revue y accorde effectivement une grande place.

Mais déjà dans ce domaine, et d'emblée, la Revue a fait œuvre originale en ouvrant ses pages à des enseignants et chercheurs qui ont ciblé leurs travaux sur le constat proclamé par Emilio Alarcos Llorach que « les langues ont une manifestation normale et primaire qui est phonique ». Les auteurs, loin de se laisser emporter par les courants formalistes de la description des langues ou par les tendances en vogue de type plus ou moins conductiviste ou skinnérien en Méthodologie et en Didactique des Langues et des Cultures, sont ainsi restés fidèles à l'héritage saussurien qui posait l'exigence pour le linguiste de « s'affranchir [sic] du mot écrit », exigence que confirment les développements de la neurolinguistique et qui se doit, bien évidemment, d'être reprise dans l'enseignement des langues.

La prise en compte de l'oral et la publication de recherches ayant trait à son statut et à ses manifestations dans l'activité langagière (en communication ou en didactique des langues) sont par ailleurs des exemples forts de la mise en pratique de la *Politique éditoriale de Synergies Espagne* : alors qu'encore aujourd'hui, bien souvent, l'oral - quand il est pris en compte... - est envisagé dans une perspective mécaniciste (caractérisation phonétique « articulatoire » ou « acoustique ») qui réduit la parole à ses dimensions physiques, la plupart des études parues dans la Revue envisagent les langues dans une perspective qui convoque l'ensemble des capacités communicatives de l'être humain. Les contributions publiées concernant la problématique des relations entre parole et musique et qui constituent des références internationales dans le domaine, sont à cet égard un exemple de l'application du *principe de synergies* entre champs de recherche.

Il y a lieu de souligner par ailleurs qu'en se référant d'une manière systématique à l'ensemble de l'être communicant, les travaux publiés tout au long des dix années de la Revue concernent non seulement la matière linguistique *stricto sensu* (au plan phonique, lexical, grammatical, textuel ou pragmatique, et dans une

approche synchronique ou diachronique) mais également la dimension affective, psychologique, cognitive et sociale des langues, la problématique de leur enseignement et diffusion (en particulier du français, il va de soi), ainsi que les dispositions administratives et même politiques afférentes qui concernent l'enseignement et les programmes d'aménagement linguistique ou les mesures de coopération linguistique et culturelle.

L'ensemble traduit une remarquable cohérence et permet de relever des relations - i.e., des *synergies* - entre domaines de recherche qui s'avèrent complémentaires et souvent convergents, y compris pour ce qui est des protocoles d'analyse et de recherche. Bien évidemment les travaux sur la traduction et la traductologie ont toute leur place et rejoignent les analyses contrastives et/ou les avancées qui se sont produites en lexicologie, lexicographie et terminologie, mais aussi les études sur les « manifestations artistiques des langues » (P. Guberina), i.e. sur la littérature. Les articles consacrés à l'histoire de l'éducation présentent des expériences qui permettent de suivre un fil conducteur qui va de l'éducation des sourds à l'atelier théâtral, et au recours à l'informatique - les TICs - dans l'enseignement et la recherche. Les contributions relatives à la situation de la langue française dans les différents pays concernent non seulement le cadre administratif mais également les procédures didactiques et la prise en compte des identités linguistiques comme problématique sociétale, en particulier chez les migrants.

Les exemples pourraient être multipliés qui, tout particulièrement du fait de l'usage commun du français comme objet et moyen de recherche, traduisent les *synergies* entre les différents travaux réalisés en Espagne, mais également avec des recherches poursuivies dans d'autres pays. Située dans cette perspective la langue française s'avère un outil particulièrement efficace pour faire émerger les implications réelles, au plan culturel, du processus de mondialisation et, dans bien des cas, à en dénoncer certaines dérives. L'action pour le français langue internationale s'avère certes ainsi un plaidoyer pour la défense d'une langue et en faveur du plurilinguisme, mais elle consiste au premier chef à œuvrer par le français, au moyen de la langue française, pour défendre une conception humaniste de l'être humain et de la société.



À la relecture des contributions parues dans *Synergies Espagne*, en retrouvant les grandes lignes des recherches et analyses publiées concernant l'enseignement-apprentissage du français et la défense de son statut de langue internationale, une anecdote personnelle m'est venue à l'esprit. J'avais été engagé par l'Universitat Autònoma de Barcelone (UAB), et il y avait à peine trois semaines que j'avais

commencé à travailler lorsque j'ai été convoqué par le Recteur, le Dr. Vicent Villar Palasí (frère du ministre de l'Éducation d'alors...), ce qui n'avait pas éveillé en moi un sentiment de satisfaction pour ce qui pourrait être une marque de considération, mais plutôt des interrogations sur les motifs de cette convocation et, pour tout dire, une certaine inquiétude. Après une bonne demi-heure de dialogue anodin qui me semblait bien longue en guise de *captatio benevolentiae*, car je me doutais bien que si j'avais été convoqué ce devait être pour une raison concrète, d'autant plus que pendant les deux années précédentes j'avais été inclus dans les listes d'enseignants de l'UAB, mais ma mutation à Barcelone ne s'étant pas produite, j'étais resté aux Asturies. Tout à coup, je me suis vu interpellé par le message suivant, prononcé d'une voix forte mais qui m'a semblé vouloir être confidentielle : « *Mire, Murillo, puede estar tranquilo* [y aurait-il des raisons pour que je ne le sois pas ?], *le he convocado para decirle que, para nosotros, no ha venido Ud. a trabajar 'a' la Universidad Autónoma, ni 'a' Barcelona o 'a' Cataluña* [ce qui, comme entrée en matière m'a plus qu'étonné, car j'avais déjà mon contrat...], *tampoco 'para' la Universidad Autónoma ni 'para' Barcelona o Cataluña : le hemos llamado para que pueda trabajar 'desde' Barcelona, 'con' la Universidad Autónoma de Barcelona* ».

Je n'étais pas alors conscient de la portée de la formule, et qu'il s'agissait d'un avertissement sur les risques que l'on encourait, en venant à Barcelone, de se voir enfermé dans un espace identitaire réduit et provincial. Heureusement il n'en était rien : cette conception réductrice et localiste, qui paradoxalement se traduisait pour ce qui est de la politique d'aménagement linguistique par le slogan « bilingüisme, si: anglès-català! », était le fait de militants actifs mais très minoritaires, et dans le domaine des applications didactiques, de la formation des enseignants et des recherches sur l'enseignement-apprentissages des langues, des opérations importantes ont pu être programmées et menées à terme sous l'égide et avec l'appui de différentes Associations, Administrations et Institutions locales, régionales, nationales et internationales (UNESCO, Francophonie, AUF, représentations diplomatiques de pays francophones, Ministerio de Educación y Ciencia, Generalitat de Catalunya, Universitat Autònoma de Barcelona, Associations d'enseignants, Cercles de l'Alliance Française, Centres et Institutions de recherche en Didactique des Langues et des Cultures, etc.). Dans les limites inhérentes à ces activités, la langue française a été à la fois lieu de recherche et de rencontre, et moyen de communication efficace : sa dimension internationale, souvent déterminante, se voyait ainsi confortée et les implications sociétales et éthiques de cette prise en compte de la langue française allaient bien au-delà des « métiers des langues ». Il ne s'agissait pas, bien sûr, comme rappelé plus haut, de s'imposer aux autres langues, ou de renoncer à l'anglais dans les relations internationales,

mais de reconnaître à la langue française la place qui lui revient comme outil de communication internationale. Pour nous en tenir à l'université, alors que certaines « revendications » à courte vue prétendaient en limiter le champ d'action au territoire environnant et aux aspects identitaires, économiques, administratifs ou culturels - en particulier d'aménagement linguistique -, ces initiatives ont contribué également, aussi modestement que ce soit, à ce que l'institution reste fidèle à sa vocation essentiellement universaliste.

Francisco Giner de los Rios, le fondateur de la *Institución Libre de Enseñanza*, qui a joué en Espagne, au cours des premières décennies du XX^e siècle, un rôle essentiel dans la vie culturelle et la formation des élites du pays, assignait à l'Université une triple fonction : transmettre les savoirs, participer à la création des savoirs, former des citoyens.

Au cours de ses dix années d'existence *Synergies Espagne* a joué ce triple rôle. Dans la lignée des travaux du GERFLINT, qui constituent des références solides, la Revue est devenue, et pas seulement en Espagne, un outil capital pour tous ceux qui œuvrent à la diffusion du français, à sa reconnaissance comme langue internationale et par là-même à la défense des valeurs humanistes devenues aujourd'hui universelles.

Merci au GERFLINT, merci à l'équipe éditoriale, et merci aux auteurs.

Bellaterra Octobre 2018



GERFLINT

ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

De ce onzième numéro

Sophie Aubin

Universitat de València, Espagne

sophie.aubin@uv.es

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

Ce onzième numéro de *Synergies Espagne* est solidement ancré entre les résultats encourageants de cette première décennie d'édition scientifique francophone (2008-2018) et la perspective de la construction des numéros à venir¹. Il s'ouvre sur la préface du Professeur **Julio Murillo Puyal** que nous remercions tout particulièrement pour ce prologue essentiel à double titre : il montre non seulement la pertinence de la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone* menée en Espagne, depuis la mise en marche du projet il y a une douzaine d'années, mais aussi la valeur du réseau des revues Synergies du Groupe d'études et de recherches pour le français langue internationale (GERFLINT).

L'objectif principal de ce numéro était de parvenir à mettre l'accent, à l'occasion du 10^e anniversaire de la revue, sur sa Mission première : la promotion et la diffusion de travaux de chercheurs espagnols souhaitant exprimer leur pensée scientifique en français travaillant pour une institution (université, école, laboratoire, groupe de recherche, etc.) espagnole. Nous avons donc projeté un numéro constitué uniquement d'articles rédigés en langue française de chercheurs francophones professionnellement rattaché à l'Espagne ou ayant fait leurs/des études françaises dans ce pays, développant leurs recherches dans des domaines porteurs et variés (didactique de la langue-culture française, littérature, théâtre, traductologie, éthique) afin d'apporter une preuve de la *Vitalité de l'expression scientifique francophone en Espagne*.

Force est de constater que la plupart des auteurs de ce onzième numéro sont de jeunes chercheurs doctorants, post-doctorants, ce dont on ne peut que se réjouir, toujours en rapport avec la mission première de la revue. Il compte même, nous le verrons plus loin, sur la participation de quelques étudiants en 4^e années d'études universitaires, attirés et intéressés par la lecture et l'expression de la pensée scientifique en langue-culture française, ayant les compétences suffisantes pour débiter dans ce genre d'exercice. 12 articles et 5 comptes rendus ont ainsi été sélectionnés, 20 auteurs en tout ont contribué à ce numéro.

L'obtention de ce volume d'articles et de contributions apporte une preuve supplémentaire de l'existence, de la persistance, de l'activité d'un foyer de chercheurs et jeunes chercheurs francophones bien présents en Espagne et sur la scène francophone internationale, malgré un contexte éducatif officiel² de base généralement peu (voire pas du tout) tourné vers l'enseignement-apprentissage du français dès l'école primaire et même dans le secondaire, contexte aléatoire qui risque de se solder, au bout de plusieurs décennies, par un affaiblissement de la capacité d'expression en français scientifique, didactique, littéraire avec une difficulté croissante d'atteindre les niveaux requis.

Les auteurs de Valencia sont les plus représentés au sommaire de ce onzième numéro. Il est alors rassurant de constater que ce sont de nouveaux auteurs dans la revue, ce qui est un bon indicateur de cette *vitalité* que nous cherchions à montrer car, comme nous le savons, de nombreux obstacles jalonnent toujours le parcours de l'« apprenant-combattant » de français dans la Communauté valencienne (comme dans d'autres régions d'Espagne), dans tous les cycles et étapes du système éducatif.

Les articles de ce onzième numéro s'organisent en trois parties thématiques, chacune contenant plusieurs pôles reliés : la première réunit didactique et langue-culture française, la deuxième théâtre et littérature, la troisième Éthique et éducation.

La première partie, intitulée *Didactique de la langue-culture française en Espagne : histoire récente et dynamisme actuel*, contient 6 articles importants pour la formation initiale des professeurs de français et la réflexion en didactologie-didactique au quotidien et à long terme.

Elle est inaugurée par la recherche de **Gemma Sanz Espinar** menée à l'Université Autonome de Madrid sur le *Master de formation des professeurs de français de l'enseignement secondaire* en Espagne. L'obtention de ce master, dont nous fêtons également, pure coïncidence, le 10^e anniversaire de sa fondation, est obligatoire en Espagne pour toute personne ayant au moins achevé ses quatre premières années d'études universitaires (Bac+4) et souhaitant ou pouvant se présenter, un jour, aux concours publics de l'enseignement secondaire et des Ecoles Officielles de Langues (EOI). L'étude de Gemma Sanz Espinar se centre sur la pertinence de la recherche-action pour ces *apprenants-chercheurs-enseignants* et sur certains résultats présentés dans les mémoires de fin de master produits au cours de ces dix dernières années, corpus désormais de plus en plus volumineux. À l'issue de la lecture de cet article, l'idée s'impose de développer aujourd'hui et dans les années à venir bilans, analyses et recherches comparatives portant sur ce master-clé pour le français et

les résultats de ses travaux partout où il existe en Espagne. Riches d'enseignements pour les enseignants-chercheurs dans ce domaine, ce master possède, en effet, un rôle stratégique à plus d'un titre : poser les bases de la formation professionnelle des professeurs de français en Espagne et initier à la recherche en didactique de la langue-culture française, tout en permettant de mesurer, chaque année, la vitalité du choix du français comme axe de la construction de projets professionnels et du renouvellement des générations...

L'article de **Elena Macías Otón** ne s'éloigne pas de ces contextes de formation et d'évaluation didactiques. L'auteur étudie un texte fondamental pour les futurs professeurs de français : la *programmation didactique* en français dans le cadre des épreuves du concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire en Espagne. Une analyse linguistique de ce *texte programmeur* met en lumière une complexité originale et permet aux acteurs éducatifs, politiques, juridiques, aux membres de jury et aux candidats au concours de mieux connaître cette *programmation* et, au mieux, de coordonner leurs actions sans oublier la réalité des établissements et de la classe.

Les trois recherches suivantes se fixent sur les contacts, transferts, interférences, contrastes entre les langues en cours d'enseignement-apprentissage pour de meilleures analyses, compréhensions, préventions, évaluations, traitements des erreurs recueillies notamment dans des corpus de productions écrites d'apprenants.

Paula Lissón et **Verónica C. Trujillo-González** développent les notions d'*interlangue*, de *transfert*, d'*influence translinguistique* entre l'espagnol langue maternelle (L1), l'anglais (L2) et le français (L3), ce qui correspond au profil d'un grand nombre d'apprenants de nos jours en Espagne et forge la progression d'un statut intéressant à suivre pour le français dans le contexte actuel : le Français Troisième Langue. Une meilleure connaissance des rôles de l'espagnol et de l'anglais en tant que « fournisseur de structures » pour l'acquisition du français et la compréhension des sources des erreurs compte parmi les principaux objectifs des auteurs dans l'analyse de leur corpus de productions (écrites notamment) d'étudiants de français en milieu universitaire.

María Luisa Fernández Echeverría approfondit la problématique de l'autocorrection d'interférences phonologiques enregistrées dans des écrits d'étudiants, en tenant compte de très nombreux critères dont l'influence des nouveaux modes et contextes de communication numérique. Elle propose d'avoir recours à une méthode individualisée, **élaborée et testée**, fondée sur la segmentation phonologique des erreurs constatées.

Charlotte Defrance, au moyen d'une démonstration très méthodique et documentée, se consacre à la comparaison des périphrases progressives française et espagnole « *Être en train de + infinitif* » et « *estar + gérondif* » dans une perspective historique, défendant que cette approche diachronique favoriserait, de nos jours, de meilleures descriptions et connaissances de ces points grammaticaux et par conséquent, une maîtrise supérieure de ces constructions par des étudiants hispanophones. L'article s'inscrit dans le sillage de *Synergies Espagne* n° 9 (2016) : *Pour une contextualisation de la grammaire du français en Espagne*³.

Pour clore cette première partie, l'article de **Sonia Rut Badenas Roig** oriente les regards de la didactique des langues vers la littérature en général et le conte en particulier. Rappelant la place qui a été accordée à la littérature dans l'histoire des méthodologies, elle insiste sur la grande compatibilité du conte de nos jours non seulement avec la didactique du français langue générale mais aussi en didactique du français sur objectifs spécifiques, donnant un exemple pratique d'exploitation possible en classe de la *Parure* de Guy de Maupassant.

La deuxième partie, intitulée *Explorations théâtrales et littéraires* se déroule au théâtre du XVIII^e au XX^e siècle en s'arrêtant longuement sur le XIX^e. Les auteurs explorent successivement les mécanismes de mondes extraordinaires dès qu'ils sont mis en scène : les objets, l'exotisme, l'humour et la complexité linguistique de Samuel Beckett.

Carolina Fernández Correjes, ayant constaté le manque d'études exhaustives portant sur le fonctionnement des objets dans le théâtre et les comédies de Marivaux, s'inscrit dans la pertinence des thèses selon lesquelles les objets théâtraux ont une valeur sémiologique notamment et jouent des rôles de premier plan. Elle entreprend alors de nous montrer l'importance du repérage, de l'observation et de l'analyse de ces « acteurs inanimés », sans doute souvent oubliés et qui demeurent essentiels dans la construction du théâtre et de l'univers marivaudiens.

Entre Occident et Orient, au cœur du Romantisme, de l'exotisme, de la colonisation, **María Teresa Lajoinie Domínguez** décrypte les curieuses mises en scènes de l'animalité en tant que vecteur de la construction du discours impérialiste du XIX^e siècle. C'est en analysant la pièce *Les éléphants de la pagode* (1845) d'Amable de Saint-Hilaire et Anicet Bourgeois que l'auteur montre l'art et la manière de répondre aux souhaits du public de l'époque.

Carlos Martínez Rodríguez s'interroge sur l'origine du rire et l'influence de la culture dans le déclenchement de cette réaction. S'appuyant sur l'œuvre de Bergson *Le rire* (1922), il centre l'attention sur des situations de pièces de théâtre du vaudeville et sur la problématique de leur traduction et adaptation en espagnol.

En dessinant *Le rire, clef de voûte du vaudeville*, l'auteur établit une relation directe et nécessaire entre le rire, le rire théâtral, leurs traductions et le bonheur dans la communication humaine.

Alexis Solé dresse un profil de Samuel Beckett dans ses dimensions linguistiques, culturelles, autotraductologiques, mais aussi personnelles et familiales, repérant ses « périodes linguistiques », ses va-et-vient entre l'anglais et le français langues d'écriture, la mise en scène de ses propres pièces, analysant le rapport qu'il entretient avec les langues qu'il domine et utilise. Loin d'être automatique, l'auteur montre combien l'autotraduction, chez Samuel Beckett, est une entreprise complexe qui aboutit à une sorte de création littéraire.

Les travaux réunis dans la troisième partie de ce onzième numéro, intitulée *Éthique, audiodescription et éducation*, se situent dans deux domaines de recherche en plein essor actuellement, où des retards, selon les auteurs, sont à combler et où le traitement des images et textes originaux n'est pas toujours celui que l'on est en droit d'espérer : il s'agit de l'audiodescription en traduction audiovisuelle et de la lutte contre le *cyberplagiat* académique et scientifique.

En audiodescription pour le public non voyant ou malvoyant, **Raquel Sanz-Moreno** soulève la problématique de l'(auto)censure dans la verbalisation des contenus sexuels. Les travaux du descripteur se trouvent confrontés à la recherche d'un équilibre entre la fidélité de l'audiodescription par rapport aux images originales et le risque de tromper le public concerné s'il perçoit mal l'information, le tout dans le respect nécessaire des normes européennes qui régissent cette activité. L'auteur analyse alors l'audiodescription réalisée du film *La vie d'Adèle* d'Abdelatif Kechiche et obtient un nombre important de données objectives susceptibles d'entraîner d'autres recherches.

Cinta Gallent Torres et **Isabel Tello Fons** nous livrent leurs recherches sur le plagiat académique et l'extension rapide du *cyberplagiat*, l'un des problèmes fondamentaux de tout système éducatif aujourd'hui. Après une *révision théorique* de ces notions pour une meilleure compréhension du sens, de l'origine, de l'évolution récente de ce phénomène, elles centrent leur action sur le contexte de l'éducation supérieure en Espagne, une connaissance plus approfondie des causes de ces mauvaises pratiques et la proposition de mesures concrètes pour une prévention collective de ces comportements et actes illicites.

Ce onzième numéro s'achève sur la section : *Lectures scientifiques francophones : comptes rendus d'un ouvrage reçu et de deux articles choisis*. Après le compte rendu de l'ouvrage *Présences et interférences franco-ibériques. Langue, littérature et culture* dont les éditrices scientifiques sont Maria Teresa Garcia

Castanyer, Lluna Llecha-Llop Garcia, Alicia Piquer Desvaux, l'accent est mis sur la nécessité de promouvoir le compte rendu de lecture scientifique rédigé par les auteurs francophones les plus jeunes, considérés comme de futurs auteurs d'article en formation. À ce stade, l'article scientifique, contrairement à des ouvrages entiers, offre un format idéal pour cette lecture et cette écriture.

Ainsi, nous présentons les résultats les plus intéressants d'une expérience menée à la fin de l'année universitaire 2017-2018 auprès d'étudiants spécialisés en français, ayant achevé leur cursus de *langue française* des filières de *Langues Modernes et Littératures* ou de *Traduction et Médiation interlinguistique* de l'Universitat de València. La consigne avait été donnée aux étudiants d'utiliser le moteur de recherche de la Base du GERFLINT⁴ et de choisir (en consultant de préférence les articles de la revue *Synergies Espagne* à l'occasion de son dixième anniversaire), un article scientifique dont ils aimeraient faire un compte rendu ou des notes de lecture. Toutes les étapes de recherches, lecture et écriture originale étaient à réaliser chez eux dans des conditions de travail personnel.

Nous avons d'abord retenu le compte rendu de **Diana Requena Romero**, portant sur l'article d'Inmaculada Cuquerella Madoz dont le thème est malheureusement toujours d'actualité : *Albert Camus et la réflexion sur le terrorisme aujourd'hui*⁵.

Puis nous avons eu l'agréable surprise de constater que trois étudiantes avaient choisi le même article, celui d'Edgar Morin, Président d'Honneur du GERFLINT, intitulé *Pourquoi enseigner la compréhension humaine ?* et publié dans le n° 1 de la revue *Synergies Espagne*⁶. Or il y a 10 ans, nous avons justement placé, en grande partie, la fondation thématique de la revue sous le signe de la *compréhension humaine* et cet article ouvrait le premier volet de ce premier numéro sous le titre général : *Musiques, langues, cultures et didactique pour l'apprentissage de la compréhension humaine*⁷. Nous publions par conséquent les 3 comptes rendus de ce même article, rédigés individuellement par 3 étudiantes : **Olimpia Mailat**, **Marina Rippol Izquierdo**, **Carmen Tarín León**. Sans doute ont-elles été séduites par une matière innovante à leurs yeux, éloignée de leur réalité académique quotidienne, dans laquelle elles auraient aimé pouvoir s'inscrire au cours de leurs études universitaires.

Il me reste à remercier, à l'occasion de cette étape importante et motivante dans la vie de *Synergies Espagne*, tous les chercheurs et collaborateurs qui apportent à cette publication leur précieuse contribution : le Professeur Jacques Cortès (Fondateur et Président du GERFLINT et Directeur de publication), le Professeur Julio Murillo Puyal (Président d'Honneur de *Synergies Espagne* depuis sa fondation), tous les membres des comités de rédaction, scientifique et de lecture,

les coordinateurs et évaluateurs scientifiques invités, les auteurs des préfaces, d'articles, comptes rendus, les institutions qui l'ont soutenue et la soutiendront, les partenaires du GERFLINT dans les domaines des indexations⁸ et de la diffusion internationale des contenus.

Notes (Pages consultées le 30 octobre 2018)

1. Voir en annexe de ce numéro le projet thématique pour le n° 12 de l'année 2019 et l'appel à contributions permanent : https://gerflint.fr/images/revues/Espagne/appel_permanent_synergies_espagne.pdf
2. Voir l'Introduction au n° 7 / 2014 : « La situation du français (encore) ou Sisyphe heureux en Espagne » par Joaquín Díaz-Corrales Conde, <https://gerflint.fr/Base/Espagne7/Introduction.pdf>
3. Molina Romero, M^a Carmen, Suso López, J. (Coord.) <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/Espagne9.html>
4. <https://gerflint.fr/Base/base.html>
5. *Synergies Espagne* n° 6 / 2013, https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article12Inmaculada_Cuquerella.pdf
6. Ce texte était à la base, la transcription d'une conférence prononcée par Edgar Morin, le 20 octobre 2006. <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/morin.pdf>
7. N° 1, Année 2008, Numéro coordonné par Sophie Aubin, <https://gerflint.fr/Base/Espagne1/Espagne1.html>
8. Rappelons que dans la liste des indexations de *Synergies Espagne* se trouvent Scopus et Erih Plus : <http://miar.ub.edu/issn/1961-9359>

Synergies Espagne n° 11 / 2018

Didactique
de la langue-culture
française en Espagne :
histoire récente
et dynamisme actuel



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Dix ans d'approche du français en Espagne par des enseignants en formation : la recherche-action

Gemma Sanz Espinar

Universidad Autónoma de Madrid, Espagne

gema.sanz@uam.es

<https://orcid.org/0000-0003-0639-5712>

Reçu le 01-05-2018 / Évalué le 03-07-2018 / Accepté le 26-07-2018

Résumé

Dix ans de mémoires de master (TFM en espagnol) sur la didactique du Français langue étrangère (FLE) dans une perspective très particulière, celle des enseignants en formation dans le cadre d'une recherche-action, format de recherche qui est prôné dans les objectifs du TFM au master universitaire en formation des enseignants du secondaire en Espagne. Dans un premier lieu, nous allons présenter l'ensemble des mémoires de master soutenus à l'Universidad Autónoma de Madrid pendant cette décennie. Dans un deuxième lieu, il nous intéresse de mettre en lumière des résultats issus d'un certain nombre de ces recherches à propos des premiers stades de l'acquisition du français langue étrangère chez des adolescents hispanophones.

Mots-clés : acquisition du français langue étrangère, recherche-action, formation de formateurs, didactique du français langue étrangère, enseignement secondaire

Diez años de acercamiento al francés en España por profesores en formación: la investigación-acción

Resumen

Diez años de trabajos de fin de máster (TFM) en el campo de la Didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE) en una perspectiva muy singular, la de los profesores en formación en el marco de una investigación-acción, formato de investigación propuesto por la guía docente de TFM del máster de formación de profesores de educación secundaria en España. En primer lugar, haremos una presentación general de los trabajos de fin de máster defendidos en la Universidad Autónoma de Madrid durante esta década. En segundo lugar, nos interesa poner de relieve algunos resultados de estas investigaciones en relación con los primeros estadios de la adquisición del francés como lengua extranjera por adolescentes hispanohablantes.

Palabras clave: adquisición del francés como lengua extranjera, investigación-acción, formación de formadores, didáctica del francés como lengua extranjera, enseñanza secundaria

Ten years of approaching French in Spain by teachers in training: action research

Abstract

We will review the research projects written and presented during the first ten years of the Master in Teaching at Secondary Level in French as a Foreign Language. They follow a special approach: an action research carried out by student trainees, as it is proposed in the Master's program. First, we will talk about the research projects presented at *Universidad Autónoma de Madrid* during the first ten years of the Master's Degree. Then, we will expose some interesting results of several projects that approach the initial stages of French as a Foreign Language acquired by Spanish teenagers.

Keywords: French as a foreign language acquisition, action research, training of trainers, French as a foreign language teaching, secondary education

Introduction : nous sommes tous nés apprenants et chercheurs

En 2007, une nouvelle loi a été approuvée (MECD, 2007) pour la formation des enseignants du secondaire en Espagne. Tout comme d'autres universités, l'Universidad Autónoma de Madrid (UAM) a mis en marche cette formation au niveau du master. En 2018, le master en formation des enseignants du secondaire (MESOB) créé à l'UAM fête donc ses 10 ans. Cette formation annuelle propose un entraînement à l'innovation pédagogique et à la pratique réflexive en classe de Français langue étrangère (FLE), et, en ce qui concerne le mémoire du master (en espagnol, TFM, « trabajo de fin de máster »), on propose une modalité de recherche spécifique pour les sciences humaines, adaptée aux disciplines pratiques : la *recherche-action* (Lewin, 1946), que nous voudrions mettre en exergue.

Nous voudrions également exprimer, dès le départ, notre positionnement cognitiviste et constructiviste vis-à-vis de la formation des enseignants de FLE à travers la recherche. *Nous sommes tous nés polyglottes*, disait le titre de l'ouvrage de Tomatis (1994). Nous sommes tous nés avec la capacité d'apprendre, avec de la curiosité et donc par conséquent avec l'esprit de recherche (Tonucci, 2008). Ces idées sont tout à fait révolutionnaires et pour l'Histoire de l'Humanité et pour l'histoire personnelle de chaque apprenant-chercheur-enseignant. Cependant, ces capacités innées sont parfois inhibées par le système éducatif lui-même et la méconnaissance de la nature psychologique de l'apprentissage humain, non seulement de la part des profanes, mais aussi de certains chercheurs en psychologie de l'apprentissage ou en didactique des langues qui, au long de l'histoire,

ont essayé de fournir des explications du processus d'apprentissage. Cela dit, il y aura toujours des enseignants, des chercheurs, des futurs enseignants qui ne seront pas partants de la recherche dans le domaine de la pratique enseignante, de par le caractère « opposée » de la théorie et la pratique, schisme que le modèle de la recherche-action essaie de réparer. À notre avis, le travail des formateurs et des encadreurs de recherche doit tenir compte de cet état des lieux lorsque l'on vise le développement de la compétence à enseigner les langues étrangères et de la compétence à faire des recherches dans ce domaine.

1. La recherche-action à la base de l'innovation pédagogique et de la pratique réflexive

La *recherche-action* est une modalité de recherche (Nunan, 1992 ; Imbernon, 2002 ; Macaire, 2011), où la pratique réflexive est le point de départ. C'est-à-dire que l'enseignant se base sur l'observation de sa pratique enseignante pour décider ce qu'il voudrait ou pourrait modifier (innovation pédagogique). Ainsi, l'enseignant-chercheur devient également sujet d'observation et de recherche dans la situation qui veut être observée, au même titre que les autres sujets avec lesquels il interagit (en l'occurrence, les apprenants). On peut identifier plusieurs phases :

Phase 1 : On constate un certain phénomène X_{t0} dans la classe de FLE, un fait à observer et à modifier. On récolte des données sur la situation de départ.

Phase 2 : On planifie une intervention pédagogique, qui introduira des modifications sur certains facteurs censés être à l'origine de la situation de départ St_0 .

2.1 On mène l'intervention pédagogique.

2.2 On récolte des données sur l'intervention en vue de décrire la nouvelle situation St_1 créée et les effets sur le phénomène étudié X_{t1} .

Phase 3 : On réfléchit à la relation existant entre les paramètres modifiés et les résultats obtenus dans la situation modifiée en dressant des hypothèses explicatives ou interprétatives autour de l'intervention pédagogique.

Dans ce type de recherche, les groupes de sujets sont réduits et les généralisations sont forcément limitées. Les résultats obtenus sont normalement bornés au groupe et à la situation d'enseignement-recherche telle qu'elle a été menée. La recherche est forcément centrée plutôt sur du qualitatif, étant donné que le quantitatif ne sert pas à garantir des généralisations. Tout de même, un minimum de quantification est nécessaire de façon à identifier les changements qui ont eu

lieu et à évaluer objectivement ces changements, bien qu'avec une très grande précaution dans leur interprétation et généralisation. C'est ainsi que la recherche-action, en tant qu'outil toujours à la portée et au service de l'enseignant, joue son rôle dans le *changement dans l'éducation* (Elliot, 1991).

À l'heure actuelle, les principaux objectifs d'une recherche dans le cadre de la didactique du FLE doivent être exprimés en tant que compétences à développer, ce que nous appellerons ici globalement la *compétence* à enseigner *la langue étrangère*. La façon de concevoir cette compétence a évolué au long des années. C'est pourquoi nous essaierons d'explicitier en quoi consisterait cette compétence, étant donné le progrès des différentes disciplines impliquées dans l'enseignement-apprentissage du FLE, notamment la linguistique, la didactique et les domaines qui tâchent de décrire le processus d'apprentissage et d'acquisition d'une langue étrangère (la psychologie de l'apprentissage, la recherche en acquisition des langues étrangères -la RALE-). Par ailleurs, nous allons nous placer dans la perspective de la pratique, donc de l'action. C'est ainsi qu'en tant qu'action, l'enseignement du FLE consiste à faire et à communiquer (prendre des décisions, évaluer, interagir avec les élèves, prendre la parole), mais aussi à entreprendre un exercice de pensée : réfléchir, concevoir, en vue de modifier la pratique, dans la perspective de la *pratique réflexive* de Schön (1991).

Pour des raisons de clarté, nous allons diviser la *compétence* à enseigner *le FLE* en micro-compétences. Cela rendra plus aisée l'explicitation d'un certain parcours de développement de la compétence, puis, à mieux comprendre le rôle qu'y joue la recherche-action.

1. Connaître, comprendre et pouvoir manier l'objet d'étude à enseigner : le français comme *instrument de communication*.
2. Connaître, comprendre, être capable d'observer, de décrire de façon objective, d'analyser et d'évaluer quantitativement et qualitativement un processus d'acquisition de langue étrangère en tant que processus dynamique, diachronique, *cognitive et constructiviste* qui a lieu chez l'apprenant de langues étrangères ; être capable d'y jeter un regard critique et objectif, au-delà du subjectif ;
3. Connaître, comprendre et être capable de participer (agir) dans un processus d'enseignement-apprentissage à travers différentes méthodologies d'enseignement en prenant conscience des acteurs qui y participent (interagissent) à différents niveaux : dans la société, dans l'établissement scolaire, dans la salle de classe ; en jetant un regard réflexif sur les différentes méthodologies d'enseignement à mettre en place dans différents contextes, notamment des méthodologies *actives*.

4. *Devenir autonome* dans la pratique, dans la *réflexion* sur la pratique et dans la recherche sur la *pratique enseignante*.

Nous avons introduit certains concepts dans cette description de la compétence à enseigner qui orientent nettement l'approche que nous voulons prioriser dans trois domaines qui sont forcément présents dans le métier, à savoir, a) la linguistique, b) la psychologie et la RALE et c) la didactique. Il s'agit de l'approche pragmatique par rapport à la conception de la langue, de l'approche cognitive et constructiviste par rapport au processus d'acquisition/apprentissage et des méthodologies actives par rapport au processus d'enseignement proprement dit.

Quant à la quatrième micro-compétence, *l'autonomie dans le processus d'apprentissage du métier d'enseignant*, elle puise dans la perspective du praticien-réflexif, de l'enseignant-réflexif, de l'enseignant-chercheur (Schön, 1992) et c'est donc à ce niveau que l'on peut placer la *sous-compétence à mener une recherche*, notamment une recherche-action et sa mise en forme via un écrit académique (TFM)¹.

2. Dix ans de mémoires de master en Didactique du Français langue étrangère en Espagne : Universidad Autónoma de Madrid (2008-2018)

La rédaction d'un mémoire de master (TFM), s'inscrit dans la compétence à mener une recherche, dans laquelle nous pouvons identifier trois micro-compétences :

1. acquérir (comprendre, mettre en contexte et employer) une série de concepts liés à la *description du processus d'acquisition, le processus d'enseignement-apprentissage des langues-cultures étrangères*. Il s'agit d'une terminologie scientifique, du jargon de différentes disciplines ;
2. acquérir (connaître, évaluer et mettre en œuvre) des outils pour la *mise en place d'une expérimentation* : phases, types d'épreuves, questionnaires ;
3. acquérir (connaître, savoir choisir et mettre en place) des procédures et des conventions pour la *rédaction d'un travail de recherche*, en l'occurrence, un mémoire de master.

Les mémoires de master soutenus à l'Universidad Autónoma de Madrid de 2008-09 à 2017-18 sont au nombre de 86 jusqu'en juin 2018. Dans ce corpus de textes, il nous intéresse d'analyser 6 aspects que nous allons considérer des indices de la compétence à enseigner une langue étrangère (n° 1-3) et de la compétence à mener une recherche (n° 4-6) :

Indices de la compétence à enseigner d'une langue étrangère

1. présence d'une conception pragmatique de la langue
2. présence d'une conception cognitivisme/constructivisme vs behaviorisme de l'apprentissage
3. les méthodologies proposées dans les interventions pédagogiques

Indices de la compétence à mener une recherche

4. utilisation du métalangage relatif à la langue et à son usage, à l'acquisition, à la méthodologie d'enseignement
5. type de recherche mené : recherche-action
6. études quantitatives vs qualitatives

Indice 1. Conception pragmatique de la langue

Mis à part les trois mémoires de master dont la visée s'avère exclusivement théorique, tous les autres se sont lancés dans la création de séquences pédagogiques pour l'enseignement du FLE. La plupart des étudiants ont créé des matériaux de cours conçus expressément pour des objectifs communicatifs (tâches communicatives selon le CECR). Cependant, il y a quelques exceptions rares (5 cas) où les étudiants n'ont pas vraiment créé, mais réutilisé, des matériaux (les raisons pouvant être la non expertise de l'étudiant, ou le vœux du tuteur professionnel dans l'établissement où le stage a eu lieu). La création de nouvelles activités de langue est donc le cas le plus fréquent. Dans les cas des interventions pédagogiques concernant des tâches communicatives, nous retrouvons la mention d'une conception pragmatique de la langue, mais il y a tout de même des difficultés chez un bon nombre d'étudiants à mener par la suite l'analyse des données en gardant le point de vue « pragmatique ». Nous y reviendrons dans l'indice 2. Par ailleurs, lorsque le but du travail se centre sur les compétences linguistiques (grammaticale, lexicale, phonologique et orthoépique), la conception pragmatique de la langue peut faire défaut, notamment dans la plupart des mémoires portant sur la phonologie et l'orthoépique, ainsi que dans de nombreux travaux sur le lexique. Pour ce qui est des mémoires centrés sur la grammaire, la plupart essaie de se ranger du côté d'une approche actionnelle de façon explicite, quoi que certaines séquences pédagogiques ne contiennent pas d'exercices permettant de travailler le niveau pragmatique. Bref, nous pouvons souligner la difficulté, chez les étudiants-enseignants en formation, de mettre en relation les niveaux formels avec les niveaux pragmatiques lors de la création de matériaux, rapport qu'il est essentiel de développer chez l'enseignant, si l'on veut travailler dans une approche actionnelle.

Indice 2. Conception de l'apprentissage : approche cognitiviste/constructiviste vs behavioriste

Nous avons pu observer que la conception cognitiviste et constructiviste de l'apprentissage ou de l'acquisition de la langue étrangère est difficile à maintenir dans les différentes parties du mémoire de master. D'une part, peu d'étudiants explicitent dans le cadre théorique la conception de l'apprentissage de langues étrangères qu'ils se donnent d'une façon solide à l'aide de lectures de base. Puis, dans la proposition d'exercices on voit souvent des exercices structurels qui amènent à des réponses fermées, limitées. Enfin, dans la partie consacrée aux analyses, même dans le cas d'exercices communicatifs, les réponses à ces exercices sont souvent analysées en termes de *correct/incorrect*, ou ne font que conter les erreurs, avec peu de chances de retrouver des analyses qualitatives fines de ce qui est dit *incorrect*. Il faut penser qu'au niveau pragmatique, il faudrait parler plutôt d'autres types d'étiquettes pour l'analyse : *adéquat/non adéquat à la situation de communication, complet/incomplet, suffisant/insuffisant, pertinent/non pertinent*, et pour l'analyse sémantique *notions exprimées, traits sémantiques*. Enfin, nous avons remarqué non seulement l'absence fréquente d'interprétation des erreurs, mais aussi la difficulté à accepter la présence ou la permanence de l'erreur. On s'aperçoit ainsi que les erreurs sont rarement traitées et conçues par les étudiants du master comme les hypothèses qui rendent compte du travail d'acquisition chez l'apprenant de FLE. En effet, les étudiants sont, en général, mal à l'aise avec les erreurs des élèves et le rythme de l'acquisition de la langue étrangère, et ne trouvent pas plaisir à observer le processus naturel d'acquisition de la langue, se plaignant du fait qu'incompréhensiblement, des erreurs persistent.

Indice 3. Méthodologies proposées dans les interventions pédagogiques

La plupart des titres des mémoires indiquent une ou deux approches méthodologiques. L'approche actionnelle est très présente dans les mémoires, ainsi que la pédagogie collaborative ou coopérative (soit par projets), l'approche inductive et déductive, en ce qui concerne la grammaire, et l'approche ludique. Il y a tout de même d'autres approches minoritaires : simulations globales, approches non conventionnelles pour l'apprentissage de la phonologie (exercices de relaxation).

On peut signaler à ce sujet que l'approche classique structuraliste est souvent présente dans les interventions pédagogiques des enseignants en formation, mais elle n'est pas citée dans le cadre théorique des mémoires. En outre, certaines approches sont peu décrites dans le cadre théorique. En effet, en ce qui concerne l'approche actionnelle, les étudiants mentionnent souvent les descripteurs des niveaux de langue et la définition de « tâche » d'après le Cadre européen (Conseil

de l'Europe, 2000), mais ils n'explicitent pas en quoi cela consiste du point de vue méthodologique (l'approche actionnelle), à quelques exceptions près.

Indice 4. Maîtrise du métalangage linguistique, acquisitionnelle, psycholinguistique, didactologique

On observe une présence importante du métalangage scientifique dans le cadre théorique, mais il diminue de façon remarquable dans le chapitre méthodologique où l'on fournit la description et justification de l'intervention pédagogique, ainsi que dans le chapitre d'analyse, où le métalangage fait souvent défaut. On remarque aussi que les concepts utilisés dans les chapitres méthodologiques ou d'analyse ne se retrouvent pas forcément dans le cadre théorique. De même, on voit assez clairement cette diminution du jargon lorsque l'on fait la lecture de l'abstract, de l'introduction ou la conclusion. À notre avis, cela pourrait être en rapport avec une appréhension partielle de ce lexique, qui est disponible pour le cadre théorique (activité de résumé, citation) mais encore en voie d'acquisition et, par conséquent, rare ou absent du discours de l'étudiant-chercheur.

Indice 5. Type de recherche mené : recherche-action plus ou moins accomplie ?

À l'exception de quatre mémoires, on peut retrouver un schéma de recherche-action plus ou moins accompli dans la plupart des mémoires. Cependant, on retrouvera l'explicitation du type de recherche, en particulier dans les mémoires de master les plus récents. Dans les premières promotions, cela n'était pas explicité. Par ailleurs, nous avons noté que la mention de ce type de recherche n'est pas toujours accompagnée d'une définition de *recherche-action* ni de sources bibliographiques et qu'elle n'est souvent mentionnée que dans les conclusions. Le programme de la matière contient pourtant des références bibliographiques renvoyant à ce concept.

Indice 6. Études quantitatives vs qualitatives

Environ deux tiers des mémoires contiennent des études quantitatives à partir des résultats analysés. Nous avons trouvé des mémoires où les analyses quantitatives et leur commentaire interprétatif sont plus ou moins équilibrés, mais il y a aussi d'autres tendances : a) l'absence d'analyses quantitatives dans les études sur des tâches de compréhension, production (où il semblerait que l'étudiant n'a pas su analyser des catégories sémantico-pragmatiques), b) le manque de commentaires des tableaux de chiffres et des graphiques. Notre première interprétation de ce fait tient au peu de temps que les étudiants consacrent à ce mémoire de master (un mois et demi de rédaction, en moyenne, après le retour du stage). Il faut dire que l'interprétation de résultats requiert du temps de réflexion et des lectures ; le

passage d'une conception de l'erreur formelle (à quantifier, à banir) à un modèle d'erreur comme marque et indice d'apprentissage exige forcément du temps de maturation.

3. Recherches menées par les étudiants-chercheurs : Les premières étapes de l'acquisition du français langue étrangère par des adolescents hispanophones

Cet article se veut aussi un hommage à ces petites recherches-actions menées par des étudiants-chercheurs, par des praticiens-réflexifs, des futurs enseignants en FLE qui ont débuté dans leur formation avec des outils qui, de façon généralisée, ne sont à la portée des enseignants que depuis quelques années dans l'histoire de l'enseignement des langues.

Malgré les « limitations statistiques » de ces petites recherches-actions, nous avons trouvé que certaines d'entre elles montrent des résultats intéressants vis-à-vis de la description de l'acquisition de la langue étrangère par des élèves adolescents hispanophones et nous font réfléchir à des méthodologies et des progressions plus efficaces pour certains contenus selon le niveau de langue des apprenants ou les groupes d'élèves.

Plus précisément, notre intérêt s'est centré sur un aspect de grammaire présent dans douze mémoires : l'acquisition du *passé composé*. Voici, en effet, un sujet qui intéresse les étudiants et qui a été travaillé avec des approches grammaticales (López, 2015), dans des tâches de production-interaction écrite dans le cadre de l'approche actionnelle, Flaus (2011), Romera (2012), Martín (2012), chez Doménech (2013), Nicolás (2013), Escobar (2013), Píriz (2015), Galián (2016), López-Cepero (2017), ou dans des tâches de traduction écrite (Juárez, 2013). Enfin, certains d'entre eux opposent les approches classiques déductives à d'autres approches (inductives, par analogie), comme le fait Rodríguez (2012).

Ces recherches ont permis de mettre en évidence des méthodologies plus réussies que d'autres pour l'acquisition de ce temps verbal et de son usage et de montrer des tendances diverses dans la progression de l'acquisition du passé composé. Voyons quelques premières constatations.

Dans les cas où on a comparé des méthodologies diverses : par exemple, la méthodologie déductive vs d'autres (inductive...), la méthodologie déductive n'a pas donné le meilleur résultat. Dans les cas où une approche actionnelle a été mise en pratique, le niveau textuel s'est amélioré (début et fin du texte approprié, augmentation du nombre de mots), mais aussi le niveau lexical (augmentation de verbes en nombre et en types différents). Par ailleurs, les étudiants qui ont

travaillé avec des élèves dits « moins bons » ont trouvé assez souvent que les résultats étaient meilleurs, ou au moins aussi bons, avec ces groupes qu'avec les groupes dits « bons ». Ce qui donne à réfléchir sur la raison cachée des étiquettes de « bon élève » ou « mauvais élève » et nous fait penser à des méthodologies éventuellement plus adéquates à certains profils d'apprenant.

Il y a un autre aspect que ces recherches ont permis d'éclaircir en ce qui concerne l'apprentissage des niveaux linguistiques (grammaire, lexique, orthographe...) : le fait qu'il ne faut pas vouloir trouver « une seule » tendance dans le processus d'acquisition et surtout le fait que l'acquisition n'est pas « linéaire ». En fait, le niveau de langue a une influence déterminante sur les « tendances » observées dans le processus d'acquisition. Ainsi, lors des tâches de rédaction d'un texte narratif les apprenants de FLE peuvent montrer les tendances suivantes :

a) si les apprenants n'ont pas l'habitude de travailler dans une approche actionnelle et l'expérience pédagogique propose cette méthodologie, les premières rédactions obtenues (épreuve diagnostique préalable) manquent souvent de cohérence (par exemple, manque de phrases pour initier ou clore le récit) et de cohésion (peu ou pas de connecteurs). Normalement, elles ne comportent pas non plus le nombre de mots requis et on voit une certaine difficulté à construire des phrases longues ou complètes. Par ailleurs, l'usage des temps verbaux pourra faire défaut (utilisation du présent au lieu du passé composé, pas d'imparfait, pas de passé composé,...), ainsi que d'autres éléments grammaticaux ou le lexique.

b) Dans les cas d'apprenants avec un niveau moyen, après l'intervention pédagogique, le niveau d'erreurs formelles dans le passé composé peut diminuer, mais parfois au détriment d'une plus large variété lexicale (moins d'erreurs formelles, mais moins de verbes différents). Il se peut tout de même que le récit devienne plus long, mais les erreurs formelles augmentent et en même temps augmente aussi le nombre de verbes utilisés. Normalement, si on a un certain niveau de départ, l'usage du passé composé devient plus conforme à l'usage de la langue cible ;

c) Si les apprenants ont un niveau de langue élémentaire, on trouvera des erreurs tout à fait variées au niveau formel (si l'élève prend le risque), voire une grave difficulté à rédiger des phrases complètes. Dans ces cas, après les interventions pédagogiques, le niveau d'erreurs formelles augmente, de même que la richesse lexicale, c'est-à-dire, le nombre de verbes différents (plus d'occurrences du passé composé, plus de verbes différents utilisés). Après l'intervention pédagogique, les apprenants finissent par réussir à construire des phrases.

Enfin, ces constatations montrent le fait que l'apprentissage de la forme et de l'usage en discours suivent des chemins différents, qu'il y a une relation entre

l'acquisition du lexique verbal et de la grammaire du verbe et que, dans l'acquisition de la grammaire et du lexique, il y a des moments d'expansion (incorporation et réutilisation foisonnée de nouveaux éléments de grammaire et de lexique ; espèce de tâtonnement, de procédé de type essai-erreur dans le discours) et des moments de centration (fixation de la forme « correcte » et de l'usage « adéquat » ces éléments). Ainsi, on pourra constater plus de verbes utilisés, éventuellement avec plus d'erreurs formelles, ce qui, en même temps, permet à l'élève de mettre à l'épreuve ses hypothèses de fonctionnement sur la forme et le fonctionnement du passé composé. Par conséquent, il pourra et il devra faire plus d'erreurs. Par contre, si l'évolution montre une diminution des verbes utilisés, normalement on retrouvera en même temps une plus grande correction formelle ou adéquation d'usage, ce qui peut être observé souvent chez les niveaux moyens.

Conclusion

En guise de conclusion, à partir de notre analyse des indices de la compétence d'enseignement et de la compétence à mener une recherche dans 86 mémoires de master, nous avons pu constater que l'acquisition de la compétence à enseigner une langue étrangère est en cours et que nous retrouvons des indices d'une innovation pédagogique chez les enseignants-chercheurs en formation. En effet, ils se rendent compte de la dimension de l'enseignement et de la recherche, sont conscients de ce qu'ils ont appris, de ce qui leur manque, et sont capables de signaler ce qu'ils ont raté, leurs erreurs d'enseignant novices et de chercheurs novices. Dans bon nombre de mémoires, nous avons également remarqué une forte tendance chez les enseignants en formation à se juger et à juger les apprenants de FLE sans nuances (en termes de bon/mauvais, correct/incorrect). Certains ont du mal à voir ce qui a été appris par les élèves au cours de 3-5 séances de classe ; ils s'étonnent devant un apprentissage formel trop lent chez les apprenants de FLE, voire à cause de résultats quantitatifs montrant une évolution « négative » (plus d'erreurs à la fin de leur intervention en classe). De ce fait, ils expriment leur insatisfaction vis-à-vis des résultats d'apprentissage, en même temps qu'ils auraient voulu élargir leurs interventions pédagogiques pour pouvoir montrer des meilleurs résultats. Dans d'autres cas, ils sont trop optimistes, à partir de résultats quantitatifs issus des enquêtes de satisfaction (si les élèves sont contents, ils sont aussi contents). Ces cas de figure montrent enfin les zones de fragilité dans la compétence à enseigner la langue étrangère.

Par ailleurs, cette étude nous a permis de montrer non seulement la pertinence des recherches-actions dans la formation des enseignants en tant qu'outil pour le développement de la compétence à enseigner une langue étrangère et de l'autonomie à travers la pratique réflexive.

D'autre part, nous avons pu montrer comment ces petites recherches réussissent à fournir un savoir utile pour les enseignants de langue étrangère, puisqu'elles mettent en lumière des tendances dans l'acquisition du FLE (comme on l'a vu pour l'acquisition du passé composé). Force est de constater que l'apprentissage de la langue étrangère se produit toujours dans ces petites interventions pédagogiques, mais les étudiants ont du mal à voir où se trouvent les marques de l'apprentissage, car on peut enseigner la grammaire du verbe tout en déclenchant une amélioration dans la compétence textuelle ou dans le lexique verbal, qui augmente en nombre et en richesse en provoquant par la suite plus d'erreurs grammaticales ou orthographiques. En effet, selon la méthodologie d'enseignement, notamment si la méthodologie est actionnelle, l'apprentissage peut se produire dans plusieurs niveaux : non seulement de la grammaire et de son usage, mais aussi au niveau lexical, textuel, pragmatique. Cela nous semble un apprentissage important pour le futur enseignant, le fait qu'apprentissage il y a, mais pas forcément où l'on s'y attend.

Enfin, en tant que formateur de formateurs, il nous semble essentiel de prendre conscience de ce qui est au cœur de la définition de la compétence à enseigner une langue étrangère : les processus concernant « connaître », « comprendre » ou « agir/manier/interagir » sont logiquement progressifs, et la compétence à enseigner est à considérer comme un développement ou apprentissage pour toute la vie.

Bibliographie

- Bucheton, D., Chabanne, J.-C. 2015. *Parler et écrire pour penser et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : PUF.
- Cadet, L., Rink, F. (éds) 2014. *Le français aujourd'hui*, n° 184.
- Catroux, M. 2014. « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, Vol. XXI N° 3/2002 <<http://journals.openedition.org/apliut/4276>> [consulté le 30 mars 2018].
- Doménech, M. 2013. *La producción escrita en francés en 3º de la ESO. Preparación del DELF A2*. Mémoire de master. UAM.
- Elliott, J. 1991. *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press .
- Escobar, E. *Propuestas de estrategias y actividades para el aprendizaje de la interacción escrita en 4º de la ESO*. Mémoire de master. UAM.
- Flaus, A. 2011. *Evolución de la competencia escrita en 3º de la ESO (sección bilingüe de francés) en las clases de preparación al DELF A2 mediante la puesta en marcha de estrategias específicas*. Mémoire de master. UAM.
- Galián, A. 2016. *Desarrollo de la producción escrita (cuento popular) en la clase de francés segunda lengua extranjera, 1º de Bachillerato siguiendo una metodología cooperativa, inductiva y deductiva con un enfoque orientado a la acción*. Mémoire de master. UAM.
- Germain, C., Netten, J. 2011. « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *Synergies Chine*, n° 6, p. 25-36. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Chine6/germain.pdf> [consulté le 30 mars 2018].

- Imbernon, F. (coord.) 2002. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, Graó.
- Juárez, A. 2013. *Las presentaciones activas e interactivas y la traducción inversa: herramientas para el tratamiento del error en 3º de la E.S.O.* Mémoire de master. UAM.
- Lewin, K. 1946. « Action Research and Minority Problems ». *Journal of Social Issues*, n°2, p.34-36.
- López, C. 2015. *Diseño de estrategias didácticas para alumnos de 1º de Bachillerato con el fin de preparar con éxito el ejercicio de producción escrita del DELF Junior*. Mémoire de master. UAM.
- López-Cepero, Á. 2017. *Propuesta de mejora de la producción escrita en un grupo de 4º de la ESO de sección lingüística aplicando un enfoque orientado a la acción: el caso práctico de la redacción de un correo narrando un acontecimiento en pasado*. Mémoire de master. UAM.
- Macaire, D. 2012. « Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement ». In : Muriel Molinié (dir.). *Démarches portfolio en didactique des langues et des cultures : enjeux de formation par la recherche action*. Encrege éd., p. 113-124 < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541> > [consulté le 30 mars 2018].
- Martín, N. 2012. *El passé composé: un enfoque orientado a la acción en 2º de la ESO*. Mémoire de master. UAM.
- MECD 2007. «Orden ECI/3858/2007, de 27 de diciembre». *BOE*, n°312 (29 diciembre 2007).
- Nicolás, L. 2013. *Preparación de la prueba de producción escrita en la EOI en el nivel básico 1*. Mémoire de master. UAM.
- Noyau C. 1998. Le développement de la temporalité dans le récit : processus de morphologisation et construction du texte. *SILTA (Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata)* n°1/1998, p.111-132.
- Noyau C. 2001. « Typologie et dynamiques des langues : les études acquisitionnelles sur les processus de morphologisation », *LINX* n°45, p. 177-186.
- Nunan, D. 1992. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Píriz, R. 2015. *Evolución de la competencia escrita en la clase de francés, segunda lengua extranjera de 1º de Bachillerato: el relato de viaje - Enfoque orientado a la acción*. Mémoire de master. UAM.
- Rodríguez, L. 2012. *Estudio sobre metodologías para la enseñanza-aprendizaje de la competencia gramatical en 3º de la ESO*. Mémoire de master. UAM.
- Romera, L. 2012. *Una experiencia del enfoque por proyectos en el aprendizaje del francés segunda lengua extranjera en 3º de la ESO y su impacto en la motivación de los alumnos*. Mémoire de master. UAM.
- Sanz Espinar, G. 2010. « L'observation et l'expérimentation comme systèmes d'information et développement professionnel de l'enseignant de Français Langue Étrangère ». In: Carmen Guillén (coord.). *Francés. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona: Ministerio de Educación/Graó. Vol. III-7, p. 57-76.
- Sanz Espinar, G. 2012. « La recherche-action, outil pour la formation des enseignants de FLE », *Les Langues modernes*, 2/2012, p. 48-55.
- Schön, D.A. 1992. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona : Paidós.
- Tomatis, A. 1993. *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris : Livre de poche.
- Tonucci, F. (comp.) 2008. *A los tres años se investiga*. Barcelona: Losada.
- Trabajo de la argentina de Noyau.
- Williams, M., Burden, R.L. 2008. *Psicología para profesores de idiomas*. Madrid : Edinumen.

Note

1. Nous voudrions signaler une nouvelle voie de recherche autour de ce que l'on a appelé les écrits académiques, les écrits universitaires, les écrits de recherche, voire les écrits intermédiaires (Cadet, Rink, 2014, Bucheton, Chabanne, 2015), qui est en rapport avec les nouveaux objectifs d'enseignement de la langue comme instrument de communication et de pensée et comme voie d'accès au « développement » des connaissances, voire de l'auto-connaissance.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Un exemple de texte programmeur hybride : la programmation didactique en français

Elena Macías Otón

Universidad de Murcia, Espagne

elena.macias@um.es

<https://orcid.org/0000-0002-8696-7161>

Reçu le 30-03-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 01-10-2018

Résumé

Dans cet article, nous analysons les singularités que présente la rédaction en français d'une programmation didactique dans le cadre du concours pour le corps de professeurs d'enseignement secondaire. C'est un texte qui pose quelques difficultés aux candidats, puisqu'il est rédigé par des francophones, mais pas nécessairement des locuteurs natifs, et il est soumis aux règles d'élaboration en espagnol imposées par la législation en matière d'éducation. Pour cela, nous présentons les caractéristiques phrastiques, textuelles et discursives de la programmation didactique comme un type de texte encadré dans le genre discursif programmeur. Ces textes remplissent une fonction pragmatique importante dans la mesure où ils sont destinés à imposer de manière organisée une série d'instructions, c'est-à-dire à exécuter une action (effet perlocutoire de l'acte de parole pour arriver à convaincre le jury et mettre en pratique le processus d'enseignement). De plus, ce sont des textes hybrides du point de vue sémantique (ils contiennent des champs sémantiques différents) et discursif (ils sont réglementaires et procéduraux). Pour ces raisons, l'adéquation présente formelle et matérielle de cette action programmée contribue au succès et à l'efficacité de la programmation didactique.

Mots-clés : discours programmeur, plan du texte, programmation didactique, professeurs de l'enseignement secondaire, didactique du français

Un ejemplo de texto programador híbrido: la programación didáctica en francés

Resumen

En este artículo analizamos las singularidades que presenta la redacción en francés de una programación didáctica en el ámbito de las oposiciones para el cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria. Se trata de un texto que plantea una serie de dificultades para los candidatos, ya que es redactado por hablantes francófonos, pero no necesariamente nativos, y que está sujeto a unas normas de elaboración en castellano impuestas por la legislación en materia de educación. Para ello, presentamos las características oracionales, textuales y discursivas de la programación didáctica como un tipo de texto enmarcado en el género discursivo programador. Estos textos cumplen una función pragmática importante en tanto en cuanto van

destinados a hacer cumplir de una forma organizada una serie de instrucciones, es decir, a ejecutar una acción (efecto perlocutivo del acto de habla para convencer al tribunal y poner en práctica el proceso de enseñanza). Además, son textos híbridos desde el punto de vista semántico (contienen campos semánticos diferentes) y discursivo (son reguladores y procedimentales). Por estas razones, la adecuada presentación formal y material de esta acción programada contribuye al éxito y a la eficacia de la programación didáctica.

Palabras clave: discurso programador, plan textual, programación didáctica, profesores de Enseñanza Secundaria, didáctica del francés

An example of hybrid procedural text: the teaching syllabus in French

Abstract

In this article we analyse the singularities of French when writing and phrasing a teaching syllabus (teaching programme) for the state exams to become a teacher at the Secondary Education level. This is a text that lays out some difficulties for the candidates, since it is drafted by French speakers, but not necessarily native speakers, and it is subject to the Spanish writing rules imposed by law in the field of education. For that purpose, we present the phrasal, textual and discursive characteristics of the teaching syllabus as a type of text framed in the procedural discursive genre. These texts fulfil an important pragmatic function insofar as they are intended to enforce an organized series of instructions, that is, they intend to execute an action (perlocutionary effect of the speech act to convince the selection board and put into practice the teaching process). In addition, they are hybrid texts from the semantic (they contain different semantic fields) and discursive (they are regulatory and procedural) point of view. For these reasons, the adequate formal and material presentation of this programmed action contributes to the success and effectiveness of the didactic programming.

Keywords: procedural speech, textual plan, teaching syllabus, teachers of Secondary Education, didactics of French

Introduction

Dans les concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire de français en Espagne, il y a une phase au cours de laquelle on présente en français à l'oral et à l'écrit une programmation didactique conçue pour un niveau éducatif choisi par le candidat. Cette programmation doit répondre à un projet pédagogique qui guide le processus d'enseignement-apprentissage. Ce projet organise les contenus et les standards d'apprentissage et les rattache à la méthodologie, aux instruments d'évaluation et aux critères d'évaluation. Pour élaborer une programmation didactique dans le contexte du concours, il est exigé une maîtrise de la législation applicable en matière éducative, afin d'identifier les contenus exigés

dans la convocation, ceux de l'étape éducative à travailler, ainsi que les standards spécifiques du français langue étrangère.

Cette programmation peut s'inscrire dans le cadre des textes programmeurs. Partant de la réflexion d'Adam (2001 : 15) à propos des typologies textuelles, cette catégorisation est basée sur des « critères de groupements d'attributs d'importance variable ». À cet égard, il faut considérer les faits apparentés (régulation et programmation d'actions) permettant de l'identifier et l'assimiler aux textes de la même catégorie (programme électoral, manuel d'utilisation, lettre administrative, règlement, guide, manuel de savoir-vivre, etc.).

Dans ce sens, les caractéristiques internes et externes de la programmation didactique coïncident avec celles des textes programmeurs : hyperstructure organisée par une segmentation typographique ; superstructure canonique marquée par des consignes légales ; une macrostructure globale et d'autres macrostructures locales ; et, enfin, des microstructures au service de la représentation des actions envisagées. Il s'agit de textes hybrides où s'imbriquent des notions juridiques, sociologiques, didactiques et de langue française, et ils sont également hybrides sur le plan discursif, puisque ce document sert à réguler et à dire comment procéder pour accomplir la fonction des actions programmées.

1. La programmation didactique dans le concours de recrutement de professeurs d'enseignement secondaire

La programmation didactique est le document qui oriente le déroulement du processus d'enseignement-apprentissage et prévoit des directrices concernant divers aspects. Ce document est élaboré au début de l'année scolaire, supervisé par la direction de l'établissement scolaire et mis à disposition des professionnels impliqués dans le processus d'enseignement.

Bien que cette programmation ait un contenu plutôt uniforme dans les établissements d'enseignement secondaire des différentes Communautés autonomes (structurée en unités didactiques et celles-ci organisées en blocs, contenus...), ce n'est pas le cas des programmations présentées dans les concours de recrutement de professeurs de l'enseignement secondaire : un arrêté de convocation de chaque Communauté autonome en ordonne le contenu pour l'examen. Conséquemment, la programmation peut avoir un nombre différent d'unités didactiques et incorporer d'autres éléments demandés par la *Consejería* d'Éducation.

D'ailleurs, contrairement à la programmation didactique mise en pratique dans le contexte scolaire réel, sauf exception, celle qui est préparée pour le concours de

recrutement de professeurs de français langue étrangère est rédigée en français. Dans ce sens, il s'agit d'une situation d'énonciation irréaliste par rapport à la pratique quotidienne des professeurs du secondaire. Ainsi, les candidats, notamment des locuteurs non-natifs, rédigent un texte en français à partir des instructions de plusieurs textes normatifs rédigés en espagnol : d'une part, l'arrêté de convocation du concours ; et d'autre part, le reste de textes de la législation éducative auxquels il faut soumettre la préparation de la programmation didactique (*Loi organique pour l'amélioration de la qualité de l'éducation, curriculum de l'enseignement secondaire et du baccalauréat, réglementation de l'attention à la diversité et de vie en commun*¹, programmation générale de l'établissement scolaire, etc.). Par conséquent, à l'exception des articles académiques et des textes rédigés par les enseignants préparateurs du concours, il n'y a pas de références et de sources rédigées en français pour guider la rédaction et la préparation de l'épreuve.

Cette épreuve fait partie d'un groupe d'examens dans le cadre du concours de recrutement des professeurs de l'enseignement secondaire. Pour ce faire, les candidats préparent à l'avance la programmation à l'écrit et, une fois qu'ils ont passé l'épreuve de connaissances spécifiques, ils peuvent défendre à l'oral l'épreuve d'aptitude pédagogique à partir de leur texte écrit. La première épreuve du concours, l'épreuve de connaissances spécifiques, est composée de deux exercices (normalement dénommés Partie A et Partie B) orientés vers la maîtrise du niveau de connaissances du programme officiel ou curriculum de la matière de français. Une deuxième épreuve d'aptitude pédagogique vise à vérifier les connaissances en méthodologie didactique du candidat et sa maîtrise des techniques d'enseignement. L'épreuve d'aptitude pédagogique est organisée en deux parties. La première partie consiste à présenter et soutenir une programmation didactique devant le jury ; la deuxième partie concerne l'élaboration écrite et la présentation orale d'une unité didactique. Dans le cas des candidats enseignants du secondaire, la programmation et l'unité didactique peuvent se référer aussi bien au cycle de l'enseignement secondaire obligatoire ou non obligatoire (cycle du baccalauréat) qu'aux cycles de formation professionnelle.

D'après l'arrêté de convocation, la programmation didactique doit préciser, au moins, les objectifs, les contenus, les standards d'enseignement, le calendrier de travail, la méthodologie, les procédures d'évaluation, les critères de qualification, la gestion et l'utilisation appropriée des technologies de l'information et de la communication appliquées au français, ainsi que les stratégies pour assister, en matière de soutien éducatif, les élèves ayant des besoins spécifiques. La programmation est développée dans le cadre de deux projets au niveau de l'établissement scolaire : le Projet éducatif d'établissement et le Projet curriculaire d'étape. Ce

dernier est « élaboré et révisé par la Commission de coordination pédagogique et établit les lignes directrices et les propositions globales d'intervention éducative qui facilitent l'application du curriculum à la réalité éducative et spécifique de chaque établissement » (Polo, Puertas, 2017 : 4). Le Projet éducatif d'établissement décrit, en termes généraux, les caractéristiques de l'environnement social et culturel de l'établissement, les valeurs, les objectifs et les priorités de l'action éducative, la concrétion des curricula, le traitement des thèmes transversaux, l'éducation aux valeurs, la prise en compte de la diversité des étudiants, l'action du tutorat et le plan de convivialité.

Le système d'enseignement et, par conséquent, la programmation didactique, sont soumis à certaines exigences légales, socio-éducatives et à des restrictions économiques dérivées des politiques éducatives. Même si ce document est flexible, le nombre d'élèves par groupe et d'autres décisions éducatives sont imposées par les pouvoirs publics sans faire attention aux besoins réels de la classe.

Les conditions objectives dans le travail quotidien d'un professeur de français ont été identifiées par San Ginés (2004 : 694). Ces conditionnements sont principalement les suivants : les conditions du lieu (de l'établissement scolaire et des salles de classe) qui doivent offrir le minimum pour que l'élève puisse suivre le professeur, la méthode choisie, le temps réel d'étude (qui est marqué par les objectifs proposés, freiné par les lois et conditionné par les capacités économiques et environnantes de l'élève), le nombre d'élèves de français dans une classe (qui repose sur des décisions prises par l'établissement scolaire et par les indications de la *Consejería*, même si, pour l'apprentissage correct et le respect du rythme d'étude de chacun, il ne faudrait pas dépasser les quinze élèves), le temps d'apprentissage (assez réduit, le nombre d'heures d'enseignement des langues secondes est de deux à trois heures par semaine, de soixante à soixante-dix heures par année scolaire à peu près).

De ce fait, il s'avère indispensable de réviser la programmation pour vérifier son efficacité, même si c'est une tâche difficile à cause de ces facteurs multiples qui ne peuvent être ni surmontés ni ignorés par les enseignants. L'activité de révision des textes programmeurs est nécessaire, d'autant plus que « le texte programmeur est un type de texte particulièrement adapté à l'activité de révision » (Ganier, 2006). Lors de la conception de ces documents, des problèmes peuvent survenir au niveau de la compréhension, de la planification du calendrier, de l'adéquation des tâches, des activités, des ressources ou de la méthodologie, etc. C'est pour cela que « les textes procéduraux devraient être conçus pour faciliter l'activité de compréhension, afin de permettre à l'utilisateur de mobiliser ses ressources attentionnelles et cognitives au profit de la réalisation de la tâche » (Ganier, 2006 : 73).

2. La programmation didactique dans le cadre du discours programmeur

Le discours programmeur est référé aux textes qui organisent et exposent des programmes d'actions. Ce sont le résultat d'une « pratique socio-discursive concernant une sphère de l'activité humaine [qui se différencie d'autres types de discours] par leurs régularités spécifiques » (Adam, 2001).

La terminologie utilisée pour leur dénomination est variée et on identifie quelques étiquettes terminologiques déjà analysées par Adam (2001) : textes instructionnels-prescriptifs (Werlich, 1975), textes procéduraux (Longacre, 1982 et Adam, 2001), textes programmeurs (Greimas, 1982), ergotrope (Isenberg, 1984), textes injonctifs-instructionnels (Adam, 1987), textes régulateurs (Mortara Garavelli, 1988), modes d'emploi et conseils (Lüger, 1995), textes du discours jussif ou textes qui disent de et comment faire (Adam, 2001)². Nous y ajoutons également la terminologie adoptée par Vigner (1990) qui a choisi la dénomination « textes programmatifs », l'expression « textes procéduraux » récupérée par Heurley (2001), et celle de Ganier (2006) qui les appelle « textes procuraux ». Parmi eux figure Isenberg, qui inclut les leçons dans la catégorie d'ergotrope, remarque intéressante pour encadrer la programmation didactique dans l'analyse des textes programmeurs.

Nous nous sommes servi des considérations théoriques d'Adam, Heurley, Vigner et Ganier et de la terminologie de Greimas pour orienter l'analyse de la programmation didactique en tant que texte programmeur d'actions.

La programmation d'actions « s'inscrit dans une relation énonciative particulière, le scripteur représente un programme d'actions que le lecteur va devoir réaliser » (Vigner, 1990 : 109). Dans ce sens, la programmation didactique est un programme d'actions que le scripteur lui-même (le candidat) va devoir réaliser et appliquer, « la place du destinataire reste vacante, elle est destinée à être occupée par le lecteur lui-même, appelé à devenir sujet-agent » (Adam, 2001 : 13). Ainsi, la programmation didactique répond aux exigences des textes programmeurs, essentiellement parce que c'est un texte dont la visée pragmatique marque son efficacité et sa mise en pratique. Ce texte comporte « une organisation séquentielle canonique », c'est-à-dire « un plan préétabli » par l'arrêté de convocation du concours et « une segmentation typographique qui joue un rôle primordial » (Adam, 2001 : 17). Ce que l'on observe dans ce genre discursif, ce sont des « régularités compositionnelles (plan du texte), une homogénéité sémantique (liée au domaine ou domaines considérés) et micro-linguistique » (*ibid.*). Concrètement, la programmation didactique partage des régularités avec les textes programmeurs, mais présente quelques particularités concernant son caractère hybride qui se reflètent sur le lexique (organisé en différents champs sémantiques) et sur le genre discursif.

D'après ces considérations, voyons comment les aspects pragmatiques, textuels et discursifs du genre programmeur sont présents dans la programmation didactique.

2.1. La situation d'énonciation de la programmation didactique

Du fait de sa visée pragmatique, la programmation didactique est un acte de langage perlocutoire avec une finalité pratique qui essaie d'agir sur l'environnement par les mots, elle est « destinée à faciliter et à assister la réalisation d'une tâche ou macro-action du sujet qui est chargé de l'accomplir » (Adam, 2001 : 12). Cependant, la situation d'énonciation présente quelques particularités par rapport à d'autres textes du genre programmeur et par rapport à la pratique pédagogique réelle.

En premier lieu, contrairement à la rédaction d'un manuel scolaire ou d'une programmation didactique dans un lycée où il y a d'autres personnes impliquées, l'émetteur ou auteur de la programmation du concours prévoit une macro-action (processus d'enseignement) pour un destinataire ou utilisateur qui est lui-même, le candidat au concours. Le cadre spatial du « destinataire du texte » d'une programmation dans le contexte scolaire serait occupé par les professeurs du Département de français (destinataires réels de la programmation) et les étudiants. Toutefois, dans la programmation du concours, cet espace est occupé par le candidat lui-même et par le jury d'examen qui doit lire la programmation et écouter la soutenance pour l'évaluer. Lors de la conception et l'application du texte, les problèmes de l'émetteur et du destinataire sont différents. Pour l'auteur, le problème est de « se mettre à la place de l'utilisateur pour identifier ses besoins et tenter d'y répondre de la manière la plus appropriée » alors que pour l'utilisateur, il s'agit d'une « véritable activité de résolution de problèmes » (Heurley, 2001 : 66). Les tâches de l'émetteur et du destinataire sont aussi différentes : tandis que l'émetteur « doit en quelque sorte externaliser, c'est-à-dire transformer tout ou partie d'une représentation mentale interne en une représentation linéaire externe, le texte », le destinataire « doit en quelque sorte réaliser l'opération inverse, à savoir transformer le texte, représentation linéaire externe, en une représentation mentale aussi proche que possible de celle de l'auteur, puis utiliser cette représentation pour agir en vue de réaliser une tâche donnée » (*ibid.*). Ce sont, en somme, deux activités de codage et de décodage : externaliser le programme et internaliser l'action programmée.

En deuxième lieu, il y a un autre aspect de l'énonciation qui sépare la programmation du concours de la programmation de la pratique quotidienne des enseignants, c'est la finalité communicative. Le but de la programmation dans le concours est de planifier l'enseignement mais aussi de montrer un savoir pédagogique et des compétences méthodologiques pour devenir enseignant, alors que l'objectif, dans un établissement éducatif, est de planifier le processus d'enseignement-apprentissage qui va se dérouler pendant les cours avec un calendrier de distribution temporelle des unités didactiques tout au long de l'année académique.

En troisième lieu, nous constatons qu'il faudrait faire une distinction entre la situation d'énonciation (production du texte écrit par un auteur pour un destinataire dans un moment et un lieu déterminés), la situation de communication (mise en pratique de la programmation didactique lors du concours ou de l'activité d'enseignement) et le contexte de traitement, à savoir « l'ensemble des informations actives et en état de pré-activation contenues dans les différents systèmes de mémoire de l'auteur ou de l'utilisateur en action (Richard, 1995, Sinclair, 1993, Tiberghien, 1998, cités dans Heurley, 2001 : 67). Ainsi, lorsque la programmation est appliquée (contexte de traitement), elle est conditionnée par l'expérience de l'enseignant qui pourrait modifier les activités programmées à partir de sa propre information active et l'adapter aux attentes, besoins et intérêts des élèves.

En quatrième lieu, le fonctionnement de la programmation didactique montre son caractère hybride dans le cadre des textes du genre programmeur (genres régulateurs et genres procéduraux), puisque le « caractère d'obligation et l'échelle de contrainte des actes du discours jussif varient d'un genre à un autre » (Adam, 2001 : 13). Par exemple, dans un guide d'utilisation d'un objet ou d'un dispositif, le fonctionnement du texte est plutôt limité à une ou deux fonctionnalités qui doivent mener à un nouvel état (comment l'utiliser, le faire démarrer, l'installer...). Dans une recette de cuisine, il y a une liste avec les ingrédients et les tâches à réaliser avec ceux-ci, le texte fonctionne dans le sens d'instruire pour préparer le plat choisi. Cependant, dans la programmation didactique, il existe une multifonctionnalité dans la mesure où les tâches sont aussi multiples : organiser et programmer pour suivre une procédure en respectant une méthode pédagogique et des consignes pour les élèves. Pour Adam (2001 : 12) « cette transformation, qui doit mener à un nouvel état, ne peut s'accomplir qu'au moyen d'une suite plus ou moins longue d'actions programmées ».

| | |
|--|--|
| Régulateur : organisation des contenus et des standards d'apprentissage | Procédural : développement du processus d'enseignement-apprentissage |
| ↓ | ↓ |
| Programmeur : programme temporelisé de l'action éducative | Instructionnel : méthode à suivre, consignes et instructions pour l'enseignement |

Tableau 1. Fonctionnement de la programmation didactique sous l'angle du discours programmeur

En dernier lieu, et du point de vue de l'action langagière, la programmation didactique dans le concours de l'enseignement secondaire est aussi un acte perlocutoire avec des conséquences très précises. Il provoque d'autres effets au-delà de la situation de communication. Le jury vise des effets métalinguistiques car ses membres, en évaluant le candidat, doivent déterminer s'il est bien préparé pour avoir accès au corps des professeurs.

2.2. Plan de texte de la programmation didactique

Le texte programmeur peut également être évalué à partir de la structure textuelle (aspects textuels, phrastiques et discursifs). Les niveaux d'organisation textuelle (hyperstructure, superstructure, macrostructures et microstructure) aident à hiérarchiser et regrouper l'information pour une cohérence séquentielle et une articulation logique du plan de texte.

Dans l'hyperstructure, « la segmentation typographique tend à découper les actions par des sous-ensembles pratiques et à les regrouper en paragraphes » et « la forte unification configurationnelle [...] explique l'homogénéité scripte-visuelle et pragmatico-sémantique des différents genres du discours » (Adam, 2001 : 12-19). Dans les programmations, les unités didactiques sont présentées dans des tableaux qui montrent d'une façon graduelle les contenus d'apprentissage et les autres éléments du programme d'enseignement.

Dans ce sens, le plan des textes programmeurs possède « *une particularité commune : la vi-lisibilité, c'est à dire une très forte segmentation typographique : usages de corps de caractères variés, fréquence des indications alphanumériques et/ou alinéas plus ou moins sur-marqués [...], présence quasi obligatoire de composantes iconiques, photographiques ou info-graphiques (cartes, schémas, encadrés, etc.) qui vont de l'illustration à l'information majeure* » (Adam, 2001 : 25).

En ce qui concerne la superstructure de la programmation didactique (structure formelle ou squelette du texte), celle-ci comprend quelques rubriques bien différenciées : justification et contexte géographique et socio-économique de

l'établissement scolaire, programmation temporelle des contenus dans les unités didactiques et évaluation, méthodologie, ressources didactiques et bibliographie. A cet égard, il faudrait faire deux précisions.

D'une part, l'épreuve d'aptitude pédagogique (soutenance à l'oral de la programmation didactique) est évaluée en fonction de sept critères, le premier concernant l'écrit et les autres concernant le contenu de l'exposé oral de la programmation. Quant à la présentation écrite, elle doit être : conforme aux indications énoncées dans l'arrêté de convocation, correctement structurée (avec index et annexes) avec une présentation claire, nette et propre, correcte du point de vue de l'orthographe et la ponctuation, originale et réalisée de façon individuelle, avec une bibliographie adéquate. Les critères applicables à l'oral donnent quelques informations aussi sur la structure du texte, celui-ci doit contenir une introduction et une contextualisation, des objectifs, des compétences de base, des contenus, une méthodologie, le processus d'évaluation et les critères d'évaluation.

D'autre part, l'arrêté de convocation du concours précise que la programmation didactique doit respecter des aspects formels et spécifiques, cela fait référence également à l'hyperstructure commentée ci-dessus. Quant aux aspects formels, la programmation doit être rédigée, originale et copie, à caractère personnel, et élaborée individuellement par le candidat respectant le contenu de l'index et de la couverture, et les consignes de police de caractère ; elle doit contenir au moins 12 unités didactiques qui doivent être séquencées et numérotées dans l'index de la programmation. Les aspects spécifiques pour l'enseignement obligatoire sont référés au développement des compétences de base et leur acquisition à la fin du niveau choisi pour la programmation. De plus, dans les spécialités de langue moderne, pour l'enseignement secondaire et dans les écoles officielles de langues, la programmation sera entièrement rédigée dans la langue choisie.

En définitive, et tenant compte de ces aspects formels et spécifiques, les grandes sections (la superstructure) de la programmation didactique seraient les suivantes :

- 1) Contexte socio-économique, géographique et législatif de l'établissement scolaire ;
- 2) Contenus, compétences de base, standards d'apprentissage, instruments décrits et énumérés et critères d'évaluation pour apprécier l'acquisition des standards d'apprentissage ;
- 3) Méthodologie à suivre lors du processus d'enseignement-apprentissage avec précision des ressources, activités, communication avec les familles, mesures d'attention à la diversité, emploi des technologies de l'information et de la communication³ et bibliographie.

Dans l'introduction et la contextualisation, il faut faire référence aux programmes en vigueur dans la Communauté autonome, à l'adéquation au cycle d'apprentissage, à l'éducation intégrale et l'éducation en valeurs, au contexte socio-économique et géographique de l'établissement scolaire, et au cadre théorique de références pour les langues étrangères (implications des différentes sources dans un programme de français langue étrangère, les approches théoriques dans l'apprentissage en général et dans l'apprentissage des langues étrangères en particulier). Dans ce sens, « les situations de conception/rédaction et d'utilisation s'inscrivent dans des cadres plus larges -institutionnel, linguistique, religieux, économique, etc.- qui définissent les multiples contraintes externes » (Heurley, 2001 : 67). C'est ainsi que les champs sémantiques présents dans cette partie de la programmation didactique sont variés :

- Géographie (physique, humaine et économique...);
- Économie (environnement, travail, culture, secteurs économiques et industrie...);
- Action sociale (prestations sociales, travail social, éducateurs spécialisés, action sociale, inégalités sociales, religion...);
- Domaine juridique (arrêté, décret royal, loi organique...);
- Apprentissage des langues étrangères (cadre stratégique européen Éducation et Formation 2020, promotion du plurilinguisme, rapport d'Eurydice, durée moyenne d'étude...).

2) Au niveau des microstructures, la substantivation et certaines formes verbales marquent la présentation de l'information distribuée en blocs, contenus, critères d'évaluation, standards d'apprentissage, instruments et compétences. Chacun de ces éléments est défini dans l'article 2 du Real Decreto 1105/2014 et s'énonce avec une expression linguistique préétablie. Ces microstructures sont présentées ci-dessous dans le tableau 2⁴.

Les blocs sont composés d'une explication en trois ou quatre phrases qui représentent les grandes divisions des habiletés qu'il faut développer pour maîtriser une langue (production orale et écrite, expression orale et écrite).

Les contenus, divisés en indispensables et complémentaires, sont organisés en respectant le programme (*curriculo*) de la Communauté autonome. Ils sont introduits par des substantifs et classés par la fonction communicative ou la compétence qu'ils définissent. Ils constituent l'ensemble des connaissances, compétences, aptitudes et attitudes qui contribuent à la réalisation des objectifs de chaque étape d'enseignement et d'éducation et à l'acquisition de compétences. Les contenus sont organisés en matières, qui sont classées en domaines, selon les étapes éducatives ou les programmes auxquels les élèves participent. Les objectifs représentent

deux rapports : l'un entre les objectifs généraux de l'étape éducative et du cycle ; et, l'autre, entre les objectifs spécifiques du domaine éducatif ou de la matière éducative.

Les critères d'évaluation sont des actions de résultats exprimées avec des verbes à l'infinif. Ils constituent le référent spécifique pour évaluer l'apprentissage des élèves. Ils décrivent ce qu'il faut valoriser et ce que les élèves doivent réaliser en termes de connaissances et de compétences. Ils répondent à ce que l'on veut atteindre dans chaque matière. Les critères et le processus d'évaluation prévoient des critères généraux d'évaluation gradués, séquencés et avec une valeur appropriée, des critères généraux de rattrapage et des critères d'évaluation liés aux compétences de base. L'évaluation est conçue comme une tâche continue et globale qui prévoit des mécanismes pour donner une information continue aux élèves et aux familles, des mesures d'évaluation de la pratique pédagogique, des critères et instruments de qualification adaptés à la programmation et à l'âge des élèves et qui soient cohérents avec le reste des propositions de la programmation. Dans cette partie, il est nécessaire d'envisager des instruments pour aborder la diversité des étudiants, ainsi que des mécanismes pour rendre efficaces les possibles changements issus de l'évaluation.

Les standards d'apprentissage évaluable sont les spécifications des critères d'évaluation qui permettent de définir les résultats d'apprentissage, et qui précisent ce que l'élève doit savoir, comprendre et savoir-faire dans chaque matière. Ils doivent être observables, mesurables et évaluable et permettre de graduer la performance ou les résultats obtenus. Leur conception devrait contribuer et faciliter la conception de tests standardisés et comparables. Ces spécifications sont exprimées avec des verbes à la troisième personne du présent de l'indicatif et sont numérotées en conformité avec la loi.

Les compétences sont les capacités d'appliquer de manière intégrée le contenu de chaque étape d'enseignement et d'éducation, afin de mener une réalisation adéquate des activités et la résolution efficace des problèmes complexes. Les compétences de base doivent être en rapport avec les objectifs du domaine éducatif, car ceux-ci contribuent au développement des compétences. Les sept compétences générales doivent être développées dans la matière de français :

- Communication linguistique (CL) ;
- Compétence mathématique (CM) et compétences de base en science et technologie (CST) ;
- Compétence numérique (CN) ;
- Apprendre à apprendre (AA) ;

- Compétences sociales et civiques (CSC) ;
- Sens de l’initiative et de l’esprit d’entreprise (SIEE) ;
- Sensibilisation et expression culturelles (SEC).

| | |
|---------------|----------------------------|
| IES... | Année scolaire : 2017/2018 |
| Programmation | |

| | |
|---|--|
| Matière : SFR1E | Deuxième langue étrangère : Français (LOMCE) |
| Cours : 1 ^{er} | |
| ÉTAPE : Enseignement secondaire obligatoire | |
| Plan général annuel | |

| UNITÉ UF1 : Unité 1 | | Date début prév. : 15/09/2017 | | Date fin prév. : 30/10/2017 | | Séances prev. : 17 |
|------------------------|--|---|---|--------------------------------------|----------------------------|---|
| Blocs | Contenus | Critères d'évaluation | Standards | Instruments | Valeur max. standard | Compétences |
| | Bloc de production de textes oraux : expression et interaction. Les textes seront brefs, de structure simple et claire. Ils pourront être produits face à face ou par d'autres moyens techniques. FC. 3. Narration d'événements passés ponctuels et habituels, description d'états et de situations présents, et expression d'événements futurs. | a) Distinguer la/les fonction(s) communicative(s) la/les plus importante(s) du texte et un répertoire de ses exposants les plus communs, ainsi que des patrons discursifs d'emploi fréquent par rapport à l'organisation textuelle (introduction de thème, développement et changement thématique, et fermeture textuelle). | 2.1.3. L'apprenant utilise la langue étrangère comme instrument pour communiquer avec ses camarades et avec l'enseignant. | Échelle d'observation 100% | 0,909 | Communication linguistique. Compétences sociales et civiques. |

Tableau 2. Illustration de la segmentation typographique d'une programmation didactique contenant la planification temporelle des blocs de contenus et mis en rapport avec l'évaluation et les compétences

3) La méthodologie prévoit les principales lignes méthodologiques des activités d'enseignement et d'apprentissage. Pour cela, les propositions doivent être créatives et originales, les activités cohérentes avec les objectifs, les groupements d'étudiants justifiés dans le contexte des activités du cours, l'organisation du temps justifié par rapport au total d'heures de cours, les TIC bien employées comme ressource méthodologique, et, enfin, les activités extrascolaires et complémentaires appropriées et cohérentes. En somme, différentes activités sont exigées pour répondre à la diversité des besoins, des intérêts et des motivations des élèves.

En effet, nous constatons que les différentes parties de la programmation⁵ présentent une condensation lexicale par champs sémantiques appartenant au droit, à la géographie, à la didactique et à l'enseignement des langues. D'après Vigner (1990), les textes programmeurs suivent un algorithme interne qui peut être de transformation, d'organisation textuelle, ou de relation/condensation sémantique. Les algorithmes de transformation et de condensation lexicale sont observables dans la mesure où la loi détermine la superstructure et le lexique de base. Concrètement, les programmations didactiques obéissent à un algorithme de transformation où il y a une suite ordonnée d'opérations permettant de passer d'un état initial théorique (instructions légales, consignes pédagogiques et contenus de l'enseignement) à un état de pratique finale (exposition et affermissement des connaissances). Cette structure peut être également assimilée à un processus de condensation lexicale où il y a un passage d'un état initial présenté comme une liste de contenus (description des contenus et des standards d'apprentissage qu'il faut atteindre) à un état postérieur descriptif et explicatif au moyen de verbes d'action lors de la mise en pratique de la programmation didactique.

Conclusion

La programmation didactique est la représentation linguistique et langagière d'une action d'enseignement-apprentissage et elle revêt une importance particulière dans le déroulement du concours de recrutement pour le professorat de l'enseignement secondaire. Les caractéristiques apparentées avec les textes programmeurs permettent de l'assimiler aux textes de ce genre. Il s'agit d'un texte fortement structuré qui est élaboré à partir d'un plan textuel préétabli. Cependant, les aspects pragmatiques diffèrent en quelque sorte de l'énonciation d'autres textes du même genre. Ainsi, il y a des effets métalinguistiques au-delà de la situation de communication (fonction perlocutoire de la programmation ou effet attendu) quand le jury peut conclure de façon positive ou négative si le candidat aura accès au corps des professeurs.

La difficulté de ce type de texte repose sur la tâche de traduction et les déterminants dans l'élaboration du texte. La structure et le contenu de la programmation sont conditionnés par des contraintes légales concernant des domaines spécialisés avec une terminologie appartenant à des champs sémantiques de plusieurs domaines de connaissance : droit, économie, géographie, didactique des langues étrangères. Le candidat dispose de modèles rédigés en espagnol qui répondent aux impératifs légaux, mais, bien évidemment, il se trouve face à la rédaction d'un document qui doit remplir les exigences éducatives et servir à convaincre les examinateurs. Le résultat est un texte avec une forte activité de condensation lexicale et de traduction de terminologie étrangère à l'enseignement du français.

Le caractère essentiellement hybride de la programmation didactique nous a incité à essayer d'identifier ses caractéristiques terminologiques et textuelles en l'encadrant dans le genre des textes programmeurs et ainsi contribuer, autant que possible, à l'élaboration du plan d'action et de rédaction respectant les consignes de l'épreuve et les contraintes légales.

Bibliographie

- Adam, J.-M. 2001. « Types de textes ou genres de discours ? Comment classer les textes qui disent de et comment faire ? ». *Langages*, n°141, p. 10-27.
- Ganier, F. 2006. « La révision de textes procuraux. La révision de texte. Méthodes, outils et processus ». *Langages*, n° 164, p. 71-85.
- Heurley, L. 2001. « Du langage à l'action : le fonctionnement des textes procéduraux ». *Langages*, n° 141, p. 64-78.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- Polo Martínez, I., Puertas Bescós, G. 2017. «Guía para la elaboración de una programación didáctica en las etapas de educación primaria y secundaria. Avances en supervisión educativa». *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, n° 27, p. 1-31.
- Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- San Ginés Aguilar, P. 2004. L'apprentissage du français : « tout est bon ». In : *Le français face aux défis actuels : histoire, langue et culture*. Granada : Editorial Universidad de Granada.
- Vigner, G. 1990. « Un type de texte : le dire de faire. Programmation d'actions et distribution du lexique ». *Pratiques : théorie, pratique, pédagogie*, n° 66, p. 107-124.

Notes

1. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) ; Decreto n.º 221/2015, de 2 de septiembre de 2015, por el que se establece el currículo del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia ; Decreto n.º 359/2009, de 30 de octubre, por el que se establece y regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

2. Les auteurs qui ont proposé les différentes dénominations ne figurent pas dans la bibliographie de cet article. Ces dénominations ont été extraites des recherches d'Adam (2001).
3. La méthodologie est définie par l'article 2 du Real Decreto 1105/2014 comme « l'ensemble de stratégies, procédures et actions organisées et planifiées par les enseignants, de manière consciente et réfléchie, afin de permettre aux étudiants d'apprendre et d'atteindre les objectifs fixés ».
4. Cet exemple de segmentation typographique a été élaboré à partir de la programmation didactique du lycée IES Jiménez de la Espada (Cartagena). Je remercie énormément tous les membres du Département de Français pour leur aide et leur soutien précieux à cet article.
5. Les sections qui font partie de la programmation didactique ont été publiées dans l'arrêté de convocation qui contient les critères d'évaluation des épreuves du concours dans la Région de Murcie : Orden de 13 de marzo de 2015.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Détection des transferts interlangues chez des apprenants universitaires de français troisième langue

Paula Lissón

Département de Linguistique, Université de Potsdam, Allemagne
paula.lisson@uni-potsdam.de

<https://orcid.org/0000-0003-4750-2553>

Verónica C. Trujillo-González

Instituto Universitario de Análisis y Aplicaciones Textuales,
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Espagne
veronica.trujillo@ulpgc.de

<https://orcid.org/0000-0003-3492-8061>

Reçu le 21-03-2018 / Évalué le 05-07-2018 / Accepté le 01-10-2018

Résumé

Le rôle des influences translinguistiques occupe une place de plus en plus remarquable dans les recherches menées dans le domaine de l'acquisition des troisièmes langues. Cet article se propose, à travers l'étude des transferts lexicaux et syntaxiques, de mettre en lumière le rôle joué par l'espagnol en tant que langue maternelle (L1) et l'anglais deuxième langue (L2) dans l'acquisition du français troisième langue (L3). Notre étude est basée sur un corpus constitué par des productions écrites réalisées, tout au long d'un semestre, par des étudiants hispanophones en première année de la filière Langues Modernes de l'Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC). Ce travail vise à identifier les difficultés que ce contexte multilingue d'apprentissage peut avoir chez nos apprenants afin d'établir un diagnostic précoce qui permettra d'entreprendre les stratégies pédagogiques précises et adaptées à leurs besoins.

Mots-clés : corpus d'apprenants, interlangue, français troisième langue

Detección de las transferencias interlingüales en los aprendices universitarios de francés como tercera lengua

Resumen

El estudio de las transferencias multilingües ocupa un lugar cada vez más importante en la investigación de la adquisición de terceras lenguas. Este artículo presenta, a través del análisis de las transferencias léxicas y sintácticas, el papel que desempeñan el español L1 y el inglés L2 en la adquisición del francés L3. Este trabajo se centra en el análisis de un corpus de producciones escritas realizadas por estudiantes universitarios hispanófonos de primer año del Grado de Lenguas Modernas de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. El presente artículo tiene por objetivo la identificación de las dificultades que este contexto multilingüe

de aprendizaje puede suponer en nuestros alumnos, con el fin de establecer un diagnóstico precoz que nos permita desarrollar estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades.

Palabras clave: corpus de aprendices, interlengua, francés tercera lengua

On the detection of interlingual transfers in University learners of French as a third language

Abstract

The study of cross-linguistic influences is becoming more and more important in third language acquisition research. This article presents, through the study of lexical and syntactic transfers, the role played by Spanish L1 and English L2 in the acquisition of French L3. The present study focuses on a corpus of written productions by Spanish university students enrolled in the degree of Modern Languages at the Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. This paper aims to identify the difficulties that this multilingual context entails for our learners, in order to establish an early diagnosis that will allow us to develop pedagogical strategies adapted to their specific needs.

Keywords: learner corpus, interlanguage, French as a third language

Introduction

Le système linguistique développé par les apprenants d'une langue étrangère lors du processus d'apprentissage, l'*interlangue* ou langue des apprenants (Selinker, 1972), se caractérise par une structure spécifique et systématique, différente de celle de la langue maternelle de l'apprenant et par la langue cible (Selinker, 2014 : 200). Il s'agit donc d'un système qui a ses propres règles et qui évolue au fur et à mesure que l'apprenant progresse dans l'acquisition de la langue étrangère. Ainsi, les productions orales et écrites des apprenants (*output*) deviennent-elles l'objet d'étude par excellence pour la caractérisation de l'*interlangue*.

Depuis l'apparition du concept d'*interlangue*, de nombreuses études portant sur l'analyse de la langue des apprenants ont été proposées. Ces études, focalisées sur l'analyse d'erreurs (Corder, 1982), ont largement évolué ces dernières décennies grâce à l'apparition de l'analyse contrastive de l'interlangue (Contrastive Interlanguage Analysis, CIA, (Granger, 1996)) et à la diffusion des corpus d'apprenants (Granger, Gilquin, Meunier, 2015). D'après Granger (Granger, 2012), l'étude des caractéristiques de l'*interlangue* d'une population donnée (c'est-à-dire, d'un groupe d'apprenants ayant la même langue maternelle) passe par la comparaison avec des échantillons provenant d'autres populations d'apprenants, voire de natifs.

À ce propos, l'emploi de corpus d'apprenants, entendus comme des compilations numériques de « productions langagières attestées écrites ou orales » (Poudat, Landragin, 2017) se révèle particulièrement utile pour la caractérisation des traits de l'interlangue.

Un des phénomènes qui a un étroit rapport avec le développement de l'interlangue des apprenants est ce que l'on appelle en acquisition des langues étrangères le *transfert*. Les transferts langagiers sont, d'après Selinker (1991 : 29), un type d'influence interlinguistique. Comme le souligne Wlosowitz (Wlosowicz, 2010 : 162), une certaine confusion terminologique règne pour la notion de *transfert* : certains chercheurs postulent que les *transferts* interlangues sont des calques d'une langue à une autre, et que ces transferts peuvent être positifs, si la structure calquée existe dans la langue cible ; ou négatifs, si la structure calquée induit à une erreur dans la langue cible. De Angelis & Selinker (2001) de leur côté, postulent que les influences d'une langue étrangère sur une autre langue étrangère sont un type spécifique de transfert, nommé *transfert interlangue*, tandis que Granger (1996) emploie le terme « cross-linguistic interference (CLI) » en référence aux transferts provenant d'autres langues, que ce soit la langue maternelle ou pas. Dans cet article, nous adoptons le point de vue de Granger (1996) et nous considérons comme transfert interlangue toute influence langagière provenant de la L1 et aussi de la L2.

Nous nous proposons de savoir si, chez nos apprenants, il existe des influences translinguistiques et, le cas échéant, quel rôle elles jouent dans l'apprentissage du français L3. Pour cela, nous visons à identifier et analyser les transferts syntaxiques et lexicaux liés à la L1 et à la L2 dans des productions écrites. Un des objectifs de cette analyse est de montrer que les transferts diffèrent en fonction de leur source. Ainsi, si l'espagnol, la L1, peut être considérée comme la langue de référence qui joue un rôle de fournisseur des structures et d'accélérateur ou de frein dans l'acquisition de la L3 (Alvarado-Gutierrez, 2016), le rôle de l'anglais L2 ne saurait être négligé, car il devient le fournisseur des structures qui sont, dans certains cas, très éloignées de la L3. Nous entendons montrer que les transferts de la L2 sont vraisemblablement sous-estimés au vu des résultats obtenus. Notre étude semble indiquer une « division du travail » pour les influences translinguistiques : la majorité des transferts lexicaux sont empruntés à l'espagnol L1, mais plusieurs calques syntaxiques viennent de l'anglais L2.

Ce travail s'articule de la manière suivante : dans un premier temps, nous proposons un état des lieux de la littérature la plus récente sur l'acquisition de la L3. Ensuite, nous détaillons la méthodologie de recueil des données (et, en particulier le contexte d'enseignement), qui sont constituées de la première vague du corpus COFLE3 (Corpus de Français comme Troisième Langue). La deuxième partie

de ce travail présente l'analyse qualitative et le dépouillement de ces données. Pour cela, nous avons identifié et analysé les transferts langagiers au niveau lexical et syntaxique repérés dans les copies des étudiants. Enfin, nous exposons les conclusions et nous proposons quelques pistes pour de futurs travaux.

1. Les influences translinguistiques à travers les théories d'acquisition en L3

De nombreuses propositions sur l'acquisition de la L3 sont apparues ces dernières décennies, notamment des théories qui avancent que l'acquisition de la L2 et de la L3 devrait inclure des processus d'apprentissage différents, ce qui implique que chacun de ces processus doit être étudié séparément. Même si, traditionnellement, les influences translinguistiques ont été surtout centrées sur l'influence de la L1 sur la L2 (Bardel, 2006), la plupart des études récentes montrent des transferts provenant de la L1, mais aussi de la L2 (Falk, Lindqvist, et Bardel, 2015). La question qui se pose, dans le cadre de l'acquisition d'une L3, est de savoir si la source potentielle des transferts langagiers relève davantage de la L1 ou de la L2. Parmi les différentes théories qui analysent le transfert langagier dans l'acquisition multilingue, on peut distinguer selon la source des transferts ; ainsi Rothman (2015) propose-t-il la classification des théories selon les cas de figure suivants :

- a) il n'y a pas de transferts,
- b) il y a un transfert absolu de la L1 vers la L3,
- c) il y a un transfert absolu de la L2 vers la L3,
- d) il y a des transferts de la L1 et/ou de la L2 vers la L3.

Parmi ces approches, nous pouvons signaler le *Cumulative Enhancement Model* (CEM), le *Typological Primacy Model* (TPM), le Full Transfer/Full Acces (FT/FA) et le L2 *Status Factor Hypothesis* (LSFH).

Le *Cumulative Enhancement Model* (Flynn, Foley, Vinnitskaya, 2004; Berkes, Flynn, Cabrelli Amaro, Flynn, Rothman, 2012) soutient que la L1 n'est pas la seule source de transfert lors de l'apprentissage de la L3, et que l'étude de la L3 relève de nouvelles pistes sur le processus d'acquisition de langues étrangères. D'après Flynn *et al.* (2004), ces pistes ne sont pas forcément présentes dans l'étude de la langue maternelle ou de la L2.

Une approche différente est celle soutenue par Rothman et Cabrelli Amaro (2010); Judy et Rothman, 2011; et Rothman (2015) : le *Typological Primacy Model*, TPM. Cette approche, basée sur la proximité typologique des langues, vise à montrer que l'apprenant aura tendance à réaliser des transferts vers la L3 selon la proximité entre les langues connues par les sujets.

Quant à la théorie de la *L2 Status Factor Hypothesis* (LSFH), elle préconise que la L2 sera davantage la source des transferts langagiers lors de l'apprentissage d'une L3 (Bardel et Falk, 2007), surtout dans les cas où la structure syntaxique de la L2 est plus proche de la L3. Cette théorie se fonde sur le principe selon lequel la L2 et la L3, dans un contexte d'apprentissage formel (par exemple, des cours de langue à l'université), partagent certains traits qui ne sont pas présents dans l'acquisition de la langue maternelle, tels que la conscience métalinguistique ou l'âge des apprenants (des adolescents ou des adultes en L2/L3 vs. des enfants pour la L1).

On trouve une position un peu différente des approches précédentes dans *Le Model du Full Transfer/Full Acces* (FT/FA), proposé par Schwartz et Sprouse (1996). Cette théorie considère que, dès les premiers stades de l'acquisition de la L2 ou de la L3, il y a un transfert complet de la L1. Ce modèle, basé sur la grammaire générative, considère que, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, les apprenants auront recours à leur première système linguistique déjà développé, c'est-à-dire, leur langue maternelle (Tavakol et Jabbari, 2016).

Comme nous venons de le montrer, il existe des théories très diverses sur l'acquisition des L3 ; la divergence entre l'une et l'autre se trouve dans les approches différentes déployées, mais toutes ont en commun la même idée : l'acquisition d'une L3 exige des approches et des stratégies spécifiques, différentes de celles de l'acquisition d'une deuxième langue. L'intérêt d'une approche fondée sur corpus est de mettre en évidence les stratégies d'apprentissage utilisée par les apprenants, et notre étude révèle l'importance des transferts de la L2 anglais sur leurs productions en français L3.

2. Contexte et problématique

La filière Langues Modernes de l'Université de Las Palmas de Gran Canaria propose une formation BAC+4 dont l'objectif principal est de former des étudiants en langue, littérature et civilisation dans trois langues étrangères avec des niveaux différents, en fonction des langues étudiées. Néanmoins, malgré les différentes combinaisons linguistiques possibles, l'anglais reste la langue principale de la formation et les étudiants sont censés intégrer la première année avec un niveau B1 d'anglais pour atteindre à la fin de cette même année le B2. Quant à la deuxième langue, les étudiants peuvent choisir entre le français et le chinois. Par ailleurs, aucun niveau préalable n'est requis pour l'étude d'une de ces deux langues, car le cursus commence au niveau débutant. Ainsi, pour obtenir le diplôme à la fin de la quatrième année, les étudiants de la filière anglais - français doivent avoir atteint un niveau, d'après le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001), C1 en anglais et B1+ en

français. Le décalage entre les deux langues est présent dès la première année et continue tout au long de la formation, car le nombre d'heures hebdomadaires des cours en anglais est de douze face à seulement quatre en français. De surcroît, il faut également tenir compte du fait que les étudiants ont souvent leurs cours de langue en anglais et en français dans la même journée, voire l'un immédiatement après l'autre.

Malgré cette différence de niveau entre la L2 (anglais) et la L3 (français), à la fin de la quatrième année, les étudiants doivent rédiger un mémoire de fin d'études en anglais ou en français. Ainsi, les étudiants qui choisissent de rédiger leur mémoire en français se trouvent, non seulement face au défi d'écrire leur premier travail de recherche dans une langue étrangère, mais également en décalage face à ceux qui décident de le faire en anglais. La difficulté que pose donc la rédaction en français d'un travail de ce type nous a conduit à mener une étude semi-longitudinale des productions écrites de nos étudiants. Un des objectifs principaux de cette recherche est de transmettre aux étudiants, dès les premiers temps, des stratégies et des outils pédagogiques adaptés, afin qu'ils maîtrisent le mieux possible leur compétence écrite.

Ce contexte plurilingue dans lequel les étudiants sont soumis à une forte présence de l'anglais exige, de la part de l'enseignant, des stratégies pédagogiques adaptées pour favoriser les transferts positifs dans l'acquisition de la troisième langue. Nous partons donc de l'hypothèse suivante : le contexte plurilingue d'enseignement fait que les apprenants présentent d'importantes influences translinguistiques. À partir de cette hypothèse, nous formulons les questions de recherche suivantes :

Est-ce que l'on trouve plutôt des phénomènes de transfert de la langue maternelle, comme prédit par le *Typological Primacy Model* (TPM), vu la proximité linguistique qui existe entre la L1 et la L3 des étudiants ? Les transferts liés à la L2 de nos étudiants seront-ils purement anecdotiques ? Ou est-ce qu'au contraire, comme Bardel et Falk (2007) le soutiennent dans la théorie du *Status Factor Hypothesis* (LSFH), la L2 de nos apprenants a un rôle déterminant sur leurs influences translinguistiques ? En définitive, serait-il possible de déterminer le rôle de chaque langue dans les transferts linguistiques présents chez nos étudiants ?

Nous avançons, entre autres, que l'identification des influences translinguistiques et du rôle de chaque langue dans le processus d'apprentissage peut favoriser le développement de la conscience métalinguistique des apprenants. De même, la consolidation de cette conscience métalinguistique devrait favoriser la mise en place de différentes compétences liées à la condition plurilingue de ces étudiants en leur permettant d'acquérir plus facilement cette troisième langue.

2.1. Description du corpus

Pour réaliser cette étude, nous avons analysé, tout au long d'un semestre, les productions écrites d'apprenants hispanophones débutants dont la troisième langue est le français. Dans un premier temps, les productions qui constituent la première vague de notre corpus¹ ont été collectées par écrit et transcrites ultérieurement en format *txt*. Nous avons choisi le format *txt* parce qu'il facilite l'interopérabilité entre notre corpus et de nombreux logiciels qui permettent l'interrogation, l'exploitation et l'exploration statistique, comme les concordanciers du type AntConc (Anthony, 2011) ou Sketch Engine (Kilgarriff *et al.*, 2004), ainsi que des logiciels qui permettent l'exploration textométrique de tradition française tels que Le Trameur (Fleury et Zimina, 2014) ou Le Gromoteur (Gerdes, 2014), ou encore sous le langage de programmation R (R Core Team, 2016) qui propose, à la fois, les mêmes fonctionnalités que les concordanciers outre un traitement statistique des données et des métadonnées du corpus plus avancé (Gries, 2009; Ballier, à paraître).

Quant aux caractéristiques concrètes de ce corpus, il faudrait signaler qu'il s'agit d'un projet en phase d'élaboration, dont le but est de devenir un corpus longitudinal sur deux ans, correspondant à une formation de cinq modules de langue française et de culture francophone sur quatre semestres. En ce qui concerne l'exploitation de ces premières données, nous avons décidé d'analyser 66 productions de 60 à 100 mots environ. Chaque apprenant a rédigé trois textes (octobre - novembre - décembre). Les sujets et thèmes demandés étaient liés au contenu des unités du manuel de FLE utilisé, *Saison 1*. Concrètement, il s'agit de trois textes descriptifs portant sur leur maison, la vie d'une célébrité et l'argument d'un film, respectivement.

2.2. Méthodologie

Le but de notre étude est d'identifier les erreurs liées à un transfert langagier de la L1 ou de la L2². Dans une phase préalable, nous avons d'abord classifié les erreurs en suivant la typologie proposée par Dupleix *et al.* (2015), qui distingue entre les erreurs *inter* et *intra* langues. Ainsi, les erreurs *intra*langues sont propres au processus d'apprentissage de la langue cible, quelle que soit la langue maternelle, tandis que les erreurs *inter*langues sont celles qui présentent l'influence de la langue maternelle et/ou d'autres langues connues par l'apprenant. Étant donné la dimension plurilingue de nos apprenants et la forte présence de l'anglais dans le volume horaire hebdomadaire du cursus suivi par les étudiants (entre 12 et 16 heures en anglais, contre 4 en français), nous avons décidé d'analyser dans ce travail les transferts présents dans les erreurs interlangues repérées.

Lors de ces premières phases de compilation et d'analyse, nous avons procédé à un dépouillement et à une classification manuelle des erreurs. De même, afin de bien identifier chaque sujet de notre étude et la production écrite où l'erreur a été commise, nous avons établi une nomenclature qui met en rapport chaque erreur avec le sujet qui l'a commise et avec la production correspondante (ex. s5p2 correspondrait à une erreur commise par le sujet 5, dans la production 2, celle de novembre).

2.3. Analyse du corpus

Dans les exemples qui suivent, nous allons analyser les erreurs interlangues repérées. Pour cela, l'analyse a été organisée en deux parties : d'abord, nous étudions les adaptations et les emprunts lexicaux de l'anglais et de l'espagnol et, ensuite, nous examinons les calques syntaxiques opérés depuis ces deux langues. Dans notre étude, nous distinguons deux types de transferts principaux : des *emprunts*, et des *calques* (aussi nommés *adaptations*). Ces deux transferts sont fréquemment repérés dans le domaine de l'acquisition de langues étrangères (Coşereanu, 2010). Ainsi, tandis que les emprunts consistent à employer un ou plusieurs mots provenant d'une autre langue, les calques sont des adaptations lexicales ou syntaxiques où les termes ne sont pas employés dans la langue originale. Par exemple, l'adaptation de la structure anglaise du génitif anglo-saxon dans une phrase écrite en français serait un calque, puisque la structure a été, en quelque sorte, adapté au français.

Il faut signaler que les résultats présentés dans ce travail font partie d'un projet de recherche plus large qui s'étend sur plusieurs années. Nous espérons, cependant, que ces premiers résultats contribueront à montrer la complexité des influences translinguistiques pour l'acquisition d'une troisième langue.

2.3.1. Calques et emprunts lexiques de la L1 et de la L2

Malgré la différence entre les trois langues, notamment, entre l'anglais, langue germanique, et l'espagnol et le français, toutes deux langues romanes, il faut souligner que les trois langues possèdent comme trait commun le fait de partager dans leur lexique un important nombre de mots issus du latin et du grec, ce qui fait, par exemple, que les vocabulaires français et anglais ont des milliers de mots communs (Van Roey *et al.*, 1998). De fait, ces deux langues ont en commun une histoire complexe : suite aux invasions normandes au XI^e siècle, la langue anglaise a subi une importante influence du français.

Ainsi, l'analyse des données montre une certaine tendance à l'adaptation de quelques mots, ce qu'on peut dénommer comme un certain processus de francisation. Il faut tenir compte, toutefois, que certains de ces mots existent déjà en français, mais l'usage qu'en font les étudiants démontre qu'ils en méconnaissent le sens. Ainsi, par exemple, le mot « habitation » au lieu de « chambre » (s6p1 - s23p1), un calque clair du mot espagnol *habitación*; « un cadre » au lieu de « tableau » (s5p1 - s11p1), également un calque du mot espagnol *cuadro* ; « plante » au lieu de « étage » (s12p1), de l'espagnol *planta* ; « sillons » au lieu de « canapés » (s6p1) ; dans ce dernier cas, le sujet a emprunté le mot espagnol en ajoutant un « s » pluriel et en élevant l'accent tonique « ó », car en espagnol on écrit *sillón* ou *sillones* (pl.). Ainsi, nous avons constaté que la plupart des transferts lexicaux repérés s'opèrent entre la L1 et la L3 : « pansement », *pensamiento* en espagnol, au lieu de « pensée » (s22p1) ; « graver », *grabar* en espagnol, au lieu de « enregistrer » (s2p2 - s10p2) ; « elle mange un grand plateau », en espagnol *plato* au lieu de « assiette » (s5p2) ou « le bain de la première plante » (s13p1) au lieu de « la salle de bain du premier étage » ; dans ce cas, on trouve, d'un côté, la même erreur qu'a commise le sujet 12 (s12p1) par rapport au mot « étage » et, de l'autre, l'emploi du mot « bain », *baño* en espagnol, au lieu d'employer « salle de bain ». À notre avis, ces adaptations lexicales sont étroitement liées à la proximité entre le français et l'espagnol, ce qui favorise une certaine tendance à l'emploi des « faux amis ».

De même, nous avons trouvé un certain nombre d'emprunts de l'anglais, comme « morning group » (s21p1 - s5p2 - s20p2), « sportwear » (s11p2), et une seule adaptation de l'anglais, le mot « insupportable » au lieu de « insupportable » (s16p1). Il semblerait donc qu'au niveau lexical, nos étudiants ont tendance à réaliser des emprunts plutôt que des calques quand il s'agit de l'anglais, tandis que les calques sont prédominants dans les transferts provenant de l'espagnol.

2.3.2. Les emprunts et calques syntaxiques de la L1 (espagnol)

Dans l'analyse des transferts liés aux structures syntaxiques de la L1 et de la L3, nous avons relevé principalement deux phénomènes : a) l'omission du sujet dans la L3 et b) le calque des régimes prépositionnel des verbes espagnols. Les erreurs syntaxiques ici analysées relèvent des calques des structures propres à la langue espagnole. Nous avons dressé un tableau récapitulatif afin de mieux montrer les structures calquées produites par les apprenants, cf. Tableau 1.

| Structure française | Production des sujets | Structure calquée |
|--|--|--|
| Sujet + verbe + compléments | « est un film... » (s4p3 – s9p3 – s22p3) | Phrase sans sujet. |
| « Les gens sont très riches » | « La gens est très riche » (s10p3) | «La gente es muy rica» |
| « on célèbre une fête » ou « ils célèbrent une fête ». | « quelque temps plus tard, se célèbre une fête... » (s6p3) | «Se celebra una fiesta». Usage du «se» impersonnel espagnol. |
| « où on fait des barbecues » | « où ils sont faits grils » (s13p1) | «donde se hacen barbacoas» |
| « ma cuisine est petite mais elle a un four » | « ma cuisine est petite mais a four » (s20p1) | « mi cocina es pequeña pero tiene horno ». Phrase sans sujet (ellipse) |
| « à droite » | « à la droite » (s3p1 – s12p1) | « a la derecha » |
| « il a dû » ; « il a fallu qu'il... » | « il a eu que produire sa propre nourriture », « il a eu que se protéger » (s16p3) | « tener que + infinitivo » |
| « aller + infinitif ». Futur proche. | « À midi, il va à manger » (s7p2) ; « elle va à dormir » (s22p2) | « ir a + infinitivo » |
| « chez moi il y a trois pièces » | « chez moi a trois pièces » (s20p1) | « mi casa tiene tres habitaciones » |
| « qui vient de sortir de prison ». Passé récent. | « qui a fini de sortir de prison » (s14p3) | « acabar de + infinitivo » |

Tableau 1 : tableau récapitulatif des structures erronées ou agrammaticales dont l'origine est la L1

Comme nous l'avons mentionné antérieurement, la plupart des structures calquées de l'espagnol sont très similaires aux structures françaises. Nous voudrions, cependant, faire quelques remarques par rapport à deux erreurs qui ont attiré notre attention :

En premier lieu, il nous semble intéressant que le même sujet, dans la même production écrite, alterne une construction grammaticale française correcte avec une construction très similaire calquée de l'espagnol : « il va travailler à la disquographie. À midi, il va à manger » (s7p2). Comme nous pouvons l'observer, dans la première partie, l'apprenant a employé le futur proche correctement. Alors que, dans la deuxième partie, l'apprenant a fait un calque de la construction espagnole « ir a + infinitivo ». Cette alternance entre la construction correcte du futur proche

et une construction erronée, dont la base est la langue maternelle de l'apprenant, conduit à avancer qu'il s'agit d'un manque d'assimilation complète de la règle française.

En second lieu, nous croyons qu'il y a une erreur qui présente une certaine ambiguïté et qui peut être expliquée de deux façons différentes. Le sujet 20 (s20p1) a écrit la phrase suivante : « chez moi a trois pièces ». Dans un premier moment, cette erreur nous a fait penser à l'hypothèse du calque de la structure espagnole : « mi casa tiene tres habitaciones ». Si nous acceptons cette hypothèse, nous supposons que l'apprenant a traduit « chez moi » comme « mi casa » et qu'il n'a pas considéré que « chez » est une préposition qui ne correspond pas au substantif « casa ». Mais, il est également possible d'interpréter cette erreur comme une méconnaissance de la structure « il y a ». La phrase « chez moi il y a trois pièces » aurait été correcte. Nous avançons, toutefois, qu'il s'agit plutôt d'un calque, puisque, à notre avis, la phrase est une traduction directe de la structure espagnole.

En plus des calques montrés dans le Tableau 1, l'une des structures syntaxiques qui pose le plus de problèmes à nos étudiants est la construction « il y a ». Ainsi, les exemples suivants montrent que nos apprenants ont tendance à employer le verbe « être » au lieu de la construction française « il y a » : « dans l'autre **sont** des ordinateurs » (s1p1) ; « À côté de la télévision **est** une grande librairie » (s2p1) ; « à côté de la salle du séjour **est** la salle à manger » (s3p1) ; « à la droite **est** la porte de la terrasse » (s3p1) ; « dans sa chambre il **est** une petite cour » (s10p1). Si l'on prend, par exemple, la première phrase « dans l'autre **sont** des ordinateurs », nous voyons que l'apprenant a fait un calque de la structure espagnole : « en la otra están los ordenadores », ou la phrase « à la droite **est** la porte de la terrasse » (s3p1) dont l'origine serait la phrase espagnole « a la derecha está la terraza ». Le sujet choisit donc le verbe « être » pour traduire le verbe « estar » espagnol ; bien que ce choix soit en principe correct, car « ser et estar » se traduisent normalement par « être » en français, dans ce cas concret la phrase est agrammaticale.

2.3.3. Les emprunts et calques syntaxiques de la L2 (anglais)

Le tableau suivant présente les emprunts et calques syntaxiques de la L2 de nos étudiants, cf. Tableau 2. Un des exemples les plus révélateurs des structures complètement étrangères au français et, d'ailleurs, aussi à l'espagnol, est l'utilisation du génitif saxon. Ainsi, par exemple, le sujet 23 parle de « Le Pape Francis routine » et le sujet 10 de « ma parents chambre ». D'autres exemples montrent un calque des structures anglaises en plaçant l'adjectif devant le substantif : « elle porte un vert vêtement » (s5p2) ; « qui chante pop musique » (s10p2) ; « une fantastique bande sonore » (s15p3).

| Structure française | Production des sujets | Structure calquée |
|--|--|--|
| « un petit quartier de Telde » ; « elle mange un fruit » ; « une séance de photos » ; « un tour » ; « une révolution » | « à petit quartier de Telde. » (s4p1) ; « elle mange a fruit » (s5p2) « a séance du photo » (s5p2) ; « an tour » (s10p2) ; « a revolution » (s5p2) | Usage de l'article indéfini anglais « a/an » au lieu de l'article indéfini français « un/une » |
| « groupe du matin » | « matin groupe » (s5p1 – s5p2 –s20p2) ; « morning group » (s21p1) | « morning group » |
| « la chambre de mes parents » ; « la routine du Pape François » | « ma parents chambre » (s10p1) ; « Le Pape Francis routine » (s23p1) | Génitif anglais |
| « elle porte un vêtement vert » ; « qui chante de la musique pop » ; « une bande sonore fantastique » | « elle porte un vert vêtement » (s5p2) ; « qui chante pop musique » (s10p2) ; « une fantastique bande sonore » (s15p3) | Placement de l'adjectif qualificatif avant du substantif |
| « tomber amoureux de quelqu'un » | « tomber en amour pour » (s3p3) | « to fall in love with someone » |
| « le directeur est Ridley Scott et... » | « le directeur est Ridley Scott and... » (s23p2) | Confusion entre la conjonction anglaise « and » et la conjonction française « et » |
| « aller à... » | « aller to un village » (s2p3) | « go to... ». Confusion entre la préposition anglaise « to » et la préposition française « à » |

Tableau 2 : tableau récapitulatif des structures erronées ou agrammaticales dont l'origine est la L2.

Parfois, on trouve des constructions qui montrent une certaine assimilation des structures françaises, mais, en même temps, elles traduisent l'influence importante de la langue anglaise sur les apprenants. Dans la phrase suivante, nous voyons que l'étudiant a traduit l'expression anglaise «to fall in love with someone », presque mot à mot : « tomber **en amour** pour » (s3p3). On peut apprécier également la grande influence de l'anglais chez nos apprenants dans cette phrase : « le directeur est Ridley Scott **and...** » (s23p2). Dans ce cas, le sujet introduit la conjonction « and » au lieu de la conjonction de coordination « et ».

Conclusions de l'étude

Les résultats obtenus confirment que les transferts vers la L3 chez les étudiants plurilingues étudiés ont comme source leur L1 et aussi leur L2. De même, nous avons montré qu'en général, les apprenants ont tendance à calquer et à adapter les structures et le vocabulaire de la langue la plus proche à la L3, ce qui, en partie, soutiendrait la théorie sous-jacente du modèle TPM. D'ailleurs, d'après les résultats de notre étude, les transferts liés à L3 montrent une tendance importante à l'adaptation, voire à ce qu'on a appelé la francisation des termes espagnols. En ce qui concerne le lexique, il faut remarquer, en outre, qu'un des phénomènes repérés, à plusieurs reprises, est l'emploi de faux amis à travers le calque de certains mots. Ainsi, étant donné la proximité de leur L1 et de la L3, les étudiants utilisent comme termes équivalents des mots qui existent dans les deux langues, mais dont le sens est différent.

Quant aux calques syntaxiques de l'espagnol, l'analyse montre qu'une des structures qui pose le plus de problèmes aux apprenants est la construction impersonnelle « il y a ». D'après l'analyse réalisée, une des raisons qui pourraient expliquer cette difficulté serait le problème de la traduction des deux verbes espagnols « ser » et « estar », étant donné que le français a un seul verbe « être ». Cependant, au vu de certains exemples tirés du corpus, il ne suffit pas d'apprendre aux étudiants l'emploi du verbe être pour remplacer « ser » et « estar », car, comme nous l'avons vu antérieurement, dans l'exemple du sujet 3 (s3p1), l'emploi du verbe « être » menait à une phrase agrammaticale, puisque celle-ci exigeait l'emploi de la construction « il y a ». Il semble que l'influence de l'espagnol soit plus nette sur le système verbal, là où l'influence syntaxique de l'anglais soit plus nette sur les syntagmes nominaux et la coordination. Peut-être la deuxième vague du corpus permettra-t-elle de dégager des tendances plus fines.

Bien que ces résultats soient similaires à ceux qui ont été obtenus par Amaro et al. (2015), dans certains cas, les apprenants montrent des transferts qui ne peuvent pas être expliqués par le modèle TPM. L'emprunt des certains termes issus de l'anglais démontre ainsi que les sujets de notre étude sont également sensibles à l'influence de leur L2. Par ailleurs, en ce qui concerne les transferts liés aux calques syntaxiques de la L2, nous avons trouvé un cas remarquable dans l'emploi du génitif anglais : l'adaptation du génitif anglais en français L3, par des locuteurs natifs hispanophones (e.g. « mes parents' chambre ») constitue un exemple de transfert où l'apprenant a privilégié le calque d'une structure de la L2 qui est typologiquement moins proche de sa L3 que de sa langue maternelle. Ainsi, selon le modèle TPM, l'apprenant aurait dû produire la phrase correctement en français L3 (« la chambre de mes parents »), vu que la construction syntaxique est la même

qu'en espagnol (« la habitación de mis padres »). Par conséquent, nous voudrions signaler que, même si une grande partie des erreurs analysées renforce le modèle TPM, certains pourraient être classées parmi les autres théories. Cela montre donc le besoin d'adopter des approches mixtes pour mieux comprendre la source des transferts des apprenants.

L'analyse montre l'utilité de l'exploration des données des apprenants, en particulier, en ce qui concerne le dépistage des transferts translinguistiques des étudiants plurilingues. Outre cette finalité, nous croyons que le développement des corpus locaux comme le nôtre (COFLE3), adaptés à des communautés d'apprenants spécifiques (dans notre cas, des étudiants universitaires plurilingues dans le cadre d'un diplôme en langues), peuvent aider à la création de ressources pédagogiques adéquates aux besoins particuliers de chaque groupe d'étudiants. Suivant cette approche, d'autres travaux pourraient être entrepris pour approfondir cette démarche exploratoire. Adopter, par exemple, en salle de classe des approches liées aux théories de l'apprentissage « basé sur des données », ce qu'en anglais on appelle *data-driven-learning*, pourraient favoriser un apprentissage plus individualisé et plus approfondi de la langue. Ainsi, par exemple, les étudiants pourraient utiliser ce corpus pour identifier certains de ces transferts et, à l'aide des outils informatiques tels que des concordanciers, évaluer leurs propres erreurs et les comparer avec de grandes bases de données natives afin d'obtenir des réponses concrètes dans des contextes authentiques.

Bibliographie

- Amaro, J. C., Amaro, J. F., Rothman, J. 2015. « The relationship between L3 transfer and structural similarity across development ». *Transfer effects in multilingual language development*, 4, 21.
- Anthony, L. 2011. *AntConc (Version 3.2. 2)[Computer Software]*. Tokyo, Japan: Waseda University.
- Bardel, C. 2006. « La connaissance d'une langue étrangère romane favorise-t-elle l'acquisition d'une autre langue romane? ». *Influences translinguistiques dans la syntaxe en L3. Acquisition et interaction en langue étrangère*, (24), p. 149-179.
- Bardel, C., Falk, Y. 2007. « The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax ». *Second Language Research*, 23(4), p. 459-484.
- Berkes, É., Flynn, S., Cabrelli Amaro, J., Flynn, S., Rothman, J. 2012. « Further evidence in support of the Cumulative-Enhancement Model ». *Third language acquisition in adulthood*, 46.
- Corder, S. P. 1982. *Error analysis and interlanguage* (Vol. 198). Oxford University Press.
- Coşreanu, E. 2010. « Transferts interlinguistiques dans des tâches d'écart d'information chez des apprenants de FLE ». *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 7(7-2). [En ligne] : <https://doi.org/10.4000/rdlc.2111> [Consulté le 15 mars 2018].
- De Angelis, G., Selinker, L. 2001. « Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind ». In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Éd.), *Cross-linguistic*

- Influence in Third Language Acquisition* (p. 42-58). Bilingual Education and Bilingualism.
- De l'Europe, C. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Paris: Didier.
- Ellis, R., Barkhuizen, G. P. 2005. *Analysing learner language*. Oxford University Press, USA.
- Falk, Y., Lindqvist, C., Bardel, C. 2015. « The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state ». *Bilingualism: Language and cognition*, 18(2), p. 227-235.
- Flcury, S., & Zimina, M. 2014. « Trameur: A Framework for Annotated Text Corpora Exploration ». (p. 57-61). Présenté à COLING (Demos).
- Flynn, S., Foley, C., Vinnitskaya, I. 2004. « The cumulative-enhancement model for language acquisition: Comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses ». *International Journal of Multilingualism*, 1(1), p. 3-16.
- Gerdes, K. 2014. « Corpus collection and analysis for the linguistic layman: The Gromoteur ». Présenté à Proceedings of JADT.
- Granger, S. 1996. « From CA to CIA and back: An integrated approach to computerized bilingual and learner corpora ». In: K. Aijmer (Éd.), *Languages in Contrast. Text-based cross-linguistic studies* (p. 37-51). Lund University Press.
- Granger, S. 2012. « Learner corpora ». In: *The encyclopedia of applied linguistics* (p. 3235-3242). Oxford, UK: Wiley-Blackwell: In: Chapelle, C.A. (ed.). [En ligne]: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0669/full> [Consulté le 15 mars 2018].
- Granger, S., Gilquin, G., Meunier, F. (Éd.). 2015. *The Cambridge handbook of learner corpus research*. Cambridge University Press.
- Gries, S. 2009. *Quantitative corpus linguistics with R. A practical introduction*. New York-London: Routledge.
- Kilgarriff, A., Rychly, P., Smrz, P., Tugwell, D. 2004. « The sketch engine ». In: *Proceedings of Euralex* p. 105-116.
- Poudat, C., Landragin, F. 2017. *Explorer un corpus textuel: Méthodes-pratiques-outils*. De Boeck Supérieur.
- R Core Team. 2016. R: A language and environment for statistical computing. (Version 3.3.1 (2016-06-21)). Vienna, Austria.: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/> [Consulté le 15 mars 2018].
- Rothman, J. 2015. « Linguistic and cognitive motivations for the Typological Primacy Model (TPM) of third language (L3) transfer: Timing of acquisition and proficiency considered ». *Bilingualism: Language and Cognition*, 18(2), p.179-190.
- Rothman, J., Cabrelli Amaro, J. 2010. « What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state ». *Second Language Research*, 26(2), p.189-218.
- Rothman, J., Iverson, M., Judy, T., Rothman, J. 2011. « L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The typological primacy model ». *Second Language Research*, 27(1), p.107-127.
- Schwartz, B. D., Sprouse, R. A. 1996. « L2 cognitive states and the Full Transfer/Full Access model ». *Second language research*, 12(1), p. 40-72.
- Selinker, L. 1972. « Interlanguage ». *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), p. 209-232.
- Selinker, L. 2014. « Interlanguage 40 years on: Three themes from here ». In : Z. Han & E. Tarone (Éd.), *Interlanguage: Forty years later* (Vol. 39, p. 221-246). John Benjamins Publishing Company.
- Tavakol, M., Jabbari, A. 2016. « Syntactic transfer in the initial stages of adult third language and fourth language acquisition ». *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 5(2), p.186-198.

Van Roey, J., Granger, S., Swallow, H. 1998. *Dictionnaire des Faux Amis/Dictionary of Faux Amis Français-Anglais English-French*.

Wlosowicz, T. M. 2010. « Le transfert et les interférences entre L1, L2 et L3 dans la production des cognates aux terminaisons différentes ». *Synergies Espagne*, n°3, p.159-170.
[En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne3/wlosowicz.pdf> [Consulté le 15 mars 2018].

Notes

1. Il s'agit d'un corpus qui est encore en construction, à cause de sa conception longitudinale. Dans ce travail, nous avançons les premières conclusions auxquelles nous sommes arrivées lors des premières analyses du corpus. Nous croyons que la conception longitudinale du corpus permettra de tirer des conclusions sur des aspects aussi importants que l'évolution de l'acquisition d'une troisième langue en général, ou l'acquisition du vocabulaire. Cependant, au-delà de ces aspects, nous concevons aussi notre corpus comme un outil d'apprentissage et donc, nous avons voulu que, dès le début, tous les participants puissent en bénéficier, ce qui ne peut se faire que par le biais d'une exploitation des données dès les premiers temps.

2. Cette étude se centre sur l'analyse linguistique des productions des apprenants, sans considérer l'intention communicative des étudiants. Nous envisageons pour la deuxième vague du corpus d'intégrer des métadonnées qui fassent plus directement appel à l'intention de communication des apprenants (par exemple, par des questions plus réflexives sur le contenu). Néanmoins, l'appréciation de la pertinence d'une production dans une perspective actionnelle ne saurait se dispenser d'une analyse de la correction formelle, qui est la perspective que nous avons adoptée dans cet article.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Médiation et autocorrection des interférences phonologiques : cas d'étudiants en langue-culture française en Espagne

María Luisa Fernández-Echevarría
Université Complutense de Madrid, Espagne
luisafernandez@ucm.es

<https://orcid.org/0000-0002-1282-6390>

Reçu le 19-03-2018 / Évalué le 07-05-2018 / Accepté le 12-09-2018

Résumé

Ce travail présente une expérience de correction d'expression écrite fondée sur un modèle de fiche conçu sur une segmentation phonologique des énoncés. La mobilité professionnelle, les programmes inter-universitaires et les MOOCs suggèrent une réflexion sur le rôle de l'évaluation et de l'évaluateur, surtout en contexte universitaire ou professionnel. L'analyse d'un corpus écrit d'étudiants universitaires de français langue étrangère montre l'influence grandissante des formes d'expression médiatique dans la production des écrits. La variété des atypies constatées invite à faire intervenir l'apprenant dans l'évaluation pour remédier aux difficultés d'expression. Les interférences entre la/les langues dominantes et la langue cible, peuvent être détectées et corrigées à l'aide de fiches ayant pour objectif de rendre évidente l'importance des récurrences phonologiques dans l'acquisition de structures syntaxiques. Le métalangage de la grammaire est alors plus universel car basé sur des processus de syllabation communs à toute mise en verbe.

Mots-clés : autocorrection, expression écrite, FLE, ortho-phonologie, syllabation

Mediación y auto-corrección de interferencias fonológicas: el caso de estudiantes de lengua y cultura francesas en España

Resumen

Presentamos en este trabajo una experiencia de corrección de expresión escrita basado en un modelo de ficha elaborado de acuerdo con una segmentación fonológica de enunciados. La movilidad profesional, los programas inter-universitarios y los MOOCs invitan a reflexionar sobre la evaluación y el papel del evaluador, sobre todo en los contextos universitarios o profesionales. El análisis de un corpus de producciones escritas de estudiantes universitarios de francés lengua extranjera muestra la influencia creciente de las formas de expresión mediática en la producción de los escritos. La variedad de formas atípicas sugiere la implicación del estudiante en la evaluación para superar las dificultades de expresión. Las interferencias entre la/ las lenguas dominantes y la lengua meta, se detectan y corrigen por medio de fichas cuyo objetivo es resaltar la importancia de las recurrencias fonológicas en la adquisición de estructuras sintácticas. El metalenguaje de la gramática resulta así más universal al estar basado en procesos de silabación comunes a toda verbalización.

Palabras clave: autocorrección, expresión escrita, FLE, orto-fonología, silabación

Mediation and self-correction of phonological interferences: a sample study of students in French language and culture in Spain

Abstract

This paper presents a model of writing skills correction based on a work-sheet conceived upon phonological segmentation of utterances. Occupational mobility, inter-university cooperation online programs and MOOCs, invite us to reflect on evaluation and on the role of the evaluator, specially in university and professional contexts. The analysis of a body of writing productions from FFL university students shows the ever-increasing influence of media communication on writing skills. This suggests that students should be involved in evaluation to resolve their writing difficulties. The interferences between dominant language(s) and the target language can be recognised and corrected by the students themselves, with the support of the proposed worksheets. The interest of these work-sheets is to show how phonological recurrences are important for the acquisition of syntactic structures. Thus, grammar meta-language becomes more universal because it is based on syllabification processes, common to any verbalization.

Keywords: auto-correction, writing skills, FFL, ortho-phonology, syllabification

Introduction

Nous présentons des instances énonciatives atypiques d'un corpus d'expression écrite d'étudiants de langue et culture française ayant atteint un niveau intermédiaire large (B1/B1+). L'enseignant/évaluateur en langue étrangère (LE) affronte au quotidien une diversité de groupes qui exige l'application de critères d'évaluation précis et novateurs. Le nouveau « compagnon » du CECR publié en 2018 en français¹, et l'activité des équipes qui conforment le travail, témoignent de cet enjeu. La réadaptation des pratiques didactiques autour du concept de médiation implique de plus en plus l'apprenant, en raison de la profusion des ressources internet ; interaction et approche actionnelle font intervenir aujourd'hui de nouvelles variables dans l'apprentissage par l'hétérogénéité des groupes d'étudiants due à la mobilisation dans tous les domaines sociaux. Les *paysages linguistiques* (Rispaïl, 2011) sont d'ailleurs aussi multipliés aujourd'hui par le web. Les critères, descripteurs, niveaux, compétences nécessitent une adaptation constante par l'instabilité des espaces virtuels (réseaux et sites web de professionnalisation, flou des cibles numériques, invasion des ressources internet dans les institutions...). La linguistique de corpus a été favorisée par ce contexte de communication et les limites entre enseignant/apprenant s'effacent. Les apprenants gagnent en protagonisme et demandent de plus en plus un apprentissage programmé à leur mesure. C'est le cas dans les cours de la Formation Ouverte et à Distance (MOOC), des pratiques

didactiques des classes inversées (*flipped classrooms*), des *capsules pédagogiques* qui favorisent la participation des entreprises médiatiques dans les universités et à la fois rendent l'apprenant plus autonome.

Les questions qui se posent aujourd'hui sont les suivantes :

L'évaluation est-elle possible dans une multiplicité de pratiques et de modèles parfois très différents ?

L'apprenant peut-il devenir le médiateur des différentes étapes de son apprentissage ?

Peut-il établir les liens entre ses productions atypiques et un modèle qui n'est pas encore maîtrisé ?

Le locuteur/producteur d'un texte en langue étrangère est bien conscient de ces limitations. Mais le défi, c'est d'aller au-delà : suivre le fil de l'origine de l'incohérence syntaxique. Selon notre hypothèse, il s'agit d'une origine dans l'articulation de l'énoncé au niveau de la syllabation par manque d'habitude à certaines constantes qui ne sont pas présentes dans la langue maternelle, et qui sont donc d'ordre phonologique. L'image acoustique de la syllabe de la langue étrangère n'est pas encore opérative dans la mémoire et elle produit de fausses routes sémiologiques déjà au niveau du syntagme.

Dans cette perspective, nous présentons une nouvelle approche de l'évaluation des compétences de l'écrit en nous basant sur un corpus de 48 fiches d'étudiants de Langue Française à l'Université Complutense de Madrid inscrits dans un niveau post-intermédiaire/avancé (B1+B2) en 2015/2016. Nous constatons que la variété des déviations, loin d'être déroutante, révèle des constantes syllabiques très significatives si nous admettons une « médiation » des constantes phonologiques de la langue maternelle. Nous avons analysé le corpus par séquences de différente longueur en considérant les influences des habitudes de prononciation mal maîtrisée sur le code écrit. Des appariements évidents indiquent que les difficultés d'expression sont dues à des confusions déjà dans l'énoncé minimal. Mais la difficulté pour la remédiation est l'hétérogénéité des étudiants qui ne permet pas d'aborder les mêmes interférences pour tous. Si notre corpus d'hispanophones pour la plupart a permis de remédier à quelques problèmes, cela devient impossible dans un cours multinational. Or notre corpus comprend des nationalités diverses (portugais, brésiliens, allemands, anglais, chinois, arabophones), et leur situation curriculaire hétérogène produisent des mises en texte très différentes ; il faut ajouter à cela des questions concernant la diversité des inscriptions (Erasmus, Langue étrangère maior ou minor, échanges temporaires, stagiaires, bilingues en quête d'un diplôme...). Pour pouvoir autonomiser l'étudiant pour remédier aux problèmes d'expression, nous avons défini un nouveau critère de correction basé sur le repérage externe

(évaluateur ou un autre étudiant) d'atypies et leur catégorisation dans une fiche d'évaluation contractuelle à remplir individuellement par l'étudiant. La diversité des typologies des productions rend possible ce travail, parce que c'est la diversité même qui construit la norme dans le groupe. L'évaluateur final, dans ce contrat, ne tient pas compte du texte original mais du texte reconstruit après toute la procédure décrite.

Notre travail est organisé en trois parties : dans un premier moment, nous expliquons les critères servant à élaborer les catégories de la grille d'évaluation pour l'étudiant. La deuxième partie présente un échantillon des formes atypiques du corpus qui montrent des récurrences de suppléments (une lettre pour une autre : *coordonner** vs coordonner), d'ajouts (*la élévation* vs l'élévation), et d'éliminations morphologiques (ils parle* vs ils parlent). On veut montrer qu'il ne s'agit pas de simples erreurs orthographiques, mais qu'elles relèvent d'une maîtrise insuffisante du code syllabique écrit qui produit des incohérences dans la construction du texte car elles favorisent les interférences entre langue maternelle et langue cible. Dans la transmission du sens, ces mêmes erreurs empêchent les appariements sémantiques (Collet, 2000 : 156-158) si nécessaires dans l'apprentissage du Français sur Objectifs Universitaires et/ou Spécifiques (Mangiante, Parpette, 2011). Dans un dernier temps, nous présentons précisément la fiche autocorrective.

Il s'agit d'une approche ortho-*phonologique* puisqu'elle est basée sur la syllabation et la production d'énoncés avant de s'occuper des *appariements* sémantiques nécessaires à tout étudiant de langue-culture française censé connaître le code écrit du français. La méthode appliquée responsabilise les étudiants qui apprennent à rectifier leurs propres productions et elle s'adapte bien aux procédures transdisciplinaires évoquées dans les travaux sur le FOU et le FOS.

1. L'(auto)évaluation dans le contexte du FOU et du FOS : faisabilité, fiabilité

L'importance, dans l'évaluation, des conditions de faisabilité et de fiabilité sont mises au premier plan dans le CECR. Or dans le cas des compétences d'expression il *est malheureusement toujours impossible de tester directement les compétences [...] on ne peut alors que se fonder sur l'évaluation d'un ensemble de performances à partir desquelles on s'efforce de généraliser à propos de la compétence.* (CECR, 2001 : 142).

L'évaluation des performances dans le domaine de langue-culture doit être fondée sur le besoin explicatif de scripteurs inexperts qui abordent des textes littéraires très complexes ; le problème est de bien pouvoir interpréter l'information d'un étudiant qui n'a pas encore atteint les *pouvoir-faire* d'un niveau

avancé (niveau C du CECRL). Paradoxalement, sa compétence en réception est souvent très développée, mais la difficulté de l'autocorrection (travail de relecture conseillé systématiquement) relève des choix insuffisants qu'un apprenant peut effectuer dans un axe paradigmatique très peu développé dans la langue cible. Reformulons le problème par une question à l'époque où la *médiation* est devenu bien plus qu'une réalité dans le domaine pédagogique : un apprenant peut-il être médiateur de ses propres productions ? La fiche d'autoévaluation de l'écrit² que nous avons conçue, sert à rendre capable l'apprenant de repérer les transgressions de l'axe paradigmatique et à reformuler les faits de langue dans l'axe syntaxique. Nous privilégions donc la formation du lexique dans l'acte d'écriture. L'évaluateur extérieur, indispensable dans un premier moment, signalera seulement les enchaînements atypiques, confiant à l'auteur du texte premier la tâche de revenir, avec des ressources variées, sur les taxèmes du lexicon qui répondent le mieux à ses besoins d'expression. Il reconstruit et implémente ainsi son axe paradigmatique en voie d'acquisition.

Dans une première lecture, on n'évalue donc pas la grammaire car la langue est en reconstruction et la syntaxe instable. Privilégiant la segmentation depuis les éléments nucléaires universels (clusters syllabiques), on reconduit les éléments de langue selon une ortho-syntaxe qui impose alors sa morphologie dans la langue cible et élimine les éléments parasites de la langue source. Ce processus met en concurrence les syllabations et interdit les transferts (barbarismes) typiques dans l'apprentissage d'une langue étrangère pour des questions phonologiques. Il s'agit de reconstruire le groupe prosodique à la base de l'articulation syntagmatique pour rendre compte du contenu et non pas l'inverse : évaluer le contenu à travers une langue en construction. L'évaluateur final ne doit évaluer alors que le texte reconstruit, après le travail de reformulation confié à l'auteur premier qui devient ainsi médiateur de sa propre production.

Dans les domaines de langue de spécialité (FOS) ou universitaire (FOU), privilégier l'axe paradigmatique sur les catégorisations grammaticales, c'est rendre possible l'autocorrection. Apprendre une langue étrangère, c'est bien assimiler les récurrences lexicales typifiées, prédéterminées par des habitudes de syllabation qui, en termes de faits de langue (*endophasie*³), construisent le texte oral ou écrit. C'est un fait constaté par tout apprenant d'une langue étrangère que plus l'apprentissage du lexique avance, plus les marqueurs syntaxiques semblent incomplets et arbitraires et commencent à rendre difficile l'élaboration du discours. Les différents pidgins ou *intra*langues instables⁴ mais nécessaires, devront être reconduits sans cesse tant que la compétence expressive va s'améliorant jusqu'à devenir efficace.

Obliger le scripteur à reconstituer son propre texte implique qu'on le confronte à ses besoins expressifs. S'il est assez normal qu'une bonne construction textuelle

contienne des imprécisions, cela n'implique pas, de toute évidence, que, sur une base ortho-phonologique mal acquise, puisse être échafaudé un texte efficace. Sans une bonne acquisition des normes de syllabation qui régissent l'énonciation, on ne pourra pas faire avancer les compétences d'expression. Notre objectif est de justifier cette affirmation par les résultats obtenus après l'application des catégories proposées par l'outil d'autocorrection que nous présentons.

1.1. Instances ortho-phonologiques et constitution de la fiche de travail

L'acte de verbalisation active des automatismes phonologiques de syllabation dans une situation de communication « S^t » qui tient compte, dans un domaine d'apprentissage institutionnel x , de *la tâche à réaliser*. Il s'agit en quelque sorte de *parvenir à une compréhension commune du construct en question* (CECR: 143) dans une approche actionnelle. Il faut ainsi tenir compte tant d'un destinataire virtuel imposé par la tâche à réaliser, que du correcteur/évaluateur. Les périodes de mise en discours, périodes d'énonciation ou de mise en discours (*PE*)⁵ sont sujettes à des normes ortho-phonologiques depuis l'articulation syllabique jusqu'à la prise en charge des fonctions morphémiques dans la constitution des lexies.

L'appropriation et mémorisation de ces séquences de plus en plus complexes conforment la phrase, le paragraphe et les constructions discursives. Les phénomènes de supplétion (transferts), d'éliminations et d'ajouts de notre corpus permettent de paramétrer les opérations discursives déviantes de l'énoncé nucléaire jusqu'aux segments les plus complexes. On n'attribue les valeurs syntaxiques de la prédication dans le sens de Culioli (1999: 51) que dans un deuxième moment. Les énoncés sont alors instables dans l'étape d'écriture, dépourvus de leur valeur fonctionnelle finale. Par impératif didactique, et de contrat établi par le document de correction, les segments énonciatifs atypiques par rapport au français standard devront être étiquetés de déviants par rapport à la norme ortho-phonologique. Nous remplacerons alors la valeur de S_1 de Culioli, par S^t (pour indiquer l'absence d'interprétation sémantique qui transformerait l'énoncé en syntagme). Il s'agit, en effet de les traiter comme des *amorces* de verbalisation dans le temps de l'acte d'énonciation (S^t) instable (falsifiable selon un relecteur x), par référence à l'interprétation (S_x) du/des relecteur(s) : $S^t=S_0$, $S_x=S^t$; $\rightarrow S_x = S_0^6$. Cette réinterprétation du syntagme comme étant une instance syntaxique encore agrammaticale implique une *a-sémantisation* des segments énonciatifs. Ces *protosyntagmes en construction* issus des périodes d'énonciation réfèrent à des processus phonologiques éphémères

impliqués dans la production discursive instable et imprécise, déterminée par absence de perspective dans un paradigme lexical insuffisant. Les déviations annotées préalablement dans les copies peuvent être alors interprétées phonologiquement. Ce sont le témoignage des efforts productifs et riches en formules alternatives et fantaisistes qui mélangent les codes sonie-graphie des langues dominantes et de la langue cible. C'est un processus normal en expression en langue étrangère où des *appariement*⁷ productifs interviennent par la compétence en langue maternelle et des aptitudes acquises et bien développées en langue étrangère en réception.

Ces appariements s'organisent en instances phonologiques conclusives pouvant être comparées à celles qui ont été définies par Blanche-Benveniste (2010: 123-135) en termes de prosodie (noyau, avant-noyau, après noyau) en fonction des valeurs sémiologiques dans un cadre fonctionnel. Dans notre travail, l'hypothèse des appariements nous offrent la possibilité d'établir des liens de construction textuelle, c'est-à-dire, entre les niveaux micro, méso et macro-syntaxiques. Notre outil de travail (la fiche d'autocorrection) n'est qu'un recueil d'unités linguistiques atypiques du discours en construction, non normalisables en français standard, mais qui permettent de concevoir une ébauche de construction textuelle, même imprécise, et que la compétence en langue maternelle procure. En effet, il est improbable de pouvoir isoler comme le dit Rispaïl (2011 : 7) *le travail d'une langue, (...) des langues qui l'entourent dans la vie quotidienne du ou des locuteurs apprenants.*

C'est alors dans le *pool* communicatif de Bakhtine⁸, *scénarisation de la mémoire collective, de la diversité des usages langagiers autour du vocabulaire de la place publique, et précurseur* de la médiation qui est au centre des débats didactiques d'aujourd'hui, qu'il faudra accorder un sens à des usages atypiques qui réclament leur validation collective. À un niveau plus modeste, dans les cours réglés institutionnels, ils peuvent faire l'objet d'évaluations collectives, souples et centrés sur les apprenants et leur apprentissage.

1.2. Notation critériée et descripteurs d'instances atypiques

L'analyse sur trois ans (2013-2016) de productions écrites d'étudiants en langue-culture en philologie, nous fait constater les instances atypiques 1.1 à 1.5 marquées dans les copies, avec les symboles entre parenthèses (O), (PE), (LP), (R), (T), d'après les descripteurs suivants :

1.2.1. (O) L'influence de la prononciation de la langue orale sur la langue écrite

Les *marqueurs d'oralité* (O) signalent des occurrences orthographiques (code graphique/orthographe d'usage) mais aussi ortho-phonologiques (ajouts ou éliminations de consonnes de liaison (CL) déformations d'unités lexicales (barbarismes ou mots inventés).

1.2.2. (PE) La segmentation atypique au niveau des *périodes d'énonciation* (PE)

Les inversions hors normes, l'altération dans des collocations, corrélations, idiomes ou phraséologies, etc. représentent un handicap pour la construction textuelle.

1.2.3. (LP) L'absence de liens entre les énoncés au niveau du paragraphe

Les *liens de progression*, assurent la cohésion dans le texte que l'absence de ponctuation, les référents ambigus (pronominalisations), ou les déictiques et embrayeurs non explicites rendent difficile.

1.2.4. (RC) L'ambigüité des *reprises de cohérence* au niveau du texte

Les marqueurs textuels assurent la progression textuelle et annoncent une conclusion ; leur répétition excessive (ou leur absence) et les relations de synonymie ou d'antonymie (rapports méro/holo, hyper/hypo-onymiques) pas clairement établis rendent difficile la lecture du texte.

1.2.5. (T) L'indéfinition du cadre temporel de la narration

Il s'agit souvent de perte d'ancrages temporels dans le discours par non-respect des *règles de bonne formation* dans la situation discursive Culioli (1999). Dans le cas de l'apprentissage, ils sont probablement dus à une accumulation d'imprécisions au niveau de l'énoncé nucléaire qui empêchent la mise en mémoire textuelle.

Les symboles des copies signalent des transformations à opérer au niveau :

- de la segmentation syllabique (O) ;
- de la périodicité énonciative (PE) par la mise en jeu de la mémoire de la langue où sont codifiées *des significations linguistiques et d'interprétations contextuelles*⁹ ;

- du paragraphe (LP) où intervient la linéarisation de la mise en texte elle-même (co-texte) ;
- du texte (RC), selon des paramètres de valeurs domaniales de signifiés¹⁰ ;
- du rapport entre le temps de la narration et les marqueurs temporels dans le discours (T).

2. Exemples de transferts phonologiques et leur influence sur la construction textuelle

2.1. Marques d'oralité (O):

/aete/ : à était

/gʁatɪfjã/ : gratifiant

/ɛl(ə)zɔʒue/ : elles ← sont joués

Ces occurrences peuvent être traitées comme des cas de transferts ortho-phonologiques plus que simplement orthographiques : l'exemple « *Elles sont joués* » indique un cas intéressant de transfert phonétique au niveau du syntagme. Cette occurrence personnelle serait compliquée à remédier au sein du groupe/classe. C'est l'intervenant qui doit prendre conscience de ce type de transfert.

2.2. *Périodicité énonciative (PE)

Il s'agit de transferts syntaxiques entre l'espagnol et le français : la séquence *au jour d'aujourd'hui* est un transfert de [al día de hoy], période prosodiquement possible en espagnol mais qui produit un choc syllabique atypique sur /zɔʁ/ en français outre son caractère redondant. Pour /ɛl(ə)səʁɔki/ *elles seront qui*, il s'agit d'une séquence impossible en syntaxe française qui traduit l'emphase espagnole [ellas serán quienes]. Autre (PE) impossible en syntaxe française /sas(ə) ʁɑ̃/ *ça sera une*. Les explications grammaticales résulteraient trop complexes et surtout inutiles pour la remédiation de ce type de transferts. Dans le cas de /fɛd(ə) vi/ [final de (su) vida], l'auteur paraît avoir perdu le contrôle sur la séquenciation (phrase trop longue et confuse) par les agencements syllabiques atypiques pronoms et des déictiques.

2.3. Lien de progression (LP)

On remarque des progressions confuses au niveau du paragraphe (*D'ailleurs elles seront... fin de vie*) qui s'expliquent par les instances syntaxiques inappropriées des niveaux antérieurs.

2.4. Reprises de Cohérence (RC)

Au niveau textuel, parfois les actants (personnage, narrateur, scripteur) se confondent dans la prédication qui ne respecte plus les *règles* de bonne formation prédicative, (voir *supra*, Culioli, 1999) ; ...*la maladie de Monsieur Ravel et ça sera une femme qu'il (Ravel) appellera...*

2.5 Les marqueurs temporels de prédication (T)

Ils sont difficiles à mettre en place car les déviations se multiplient dans les instances inférieures ; le texte résulte incohérent : *Ça (ce) sera une femme qu'il appellera lorsqu'il était...*

Ces exemples montrent comment la cohésion du texte repose sur la propriété des codes segmentaux déjà au niveau de l'énoncé nucléaire. Le cas de l'intervenant est fréquent : langue orale fluide, écriture hésitante à cause des transferts de la langue maternelle, de la langue dominante, ou de communication.

3. La fiche autocorrective : *faisabilité et fiabilité*

La fiche d'autocorrection aide le dépistage des récurrences d'ordre phonologique catégorisées en termes de supplétions (transferts), d'ajouts ou d'éliminations¹¹ de positions segmentales en les traitant de positions syntaxiques dans la linéarité de la langue (écrite ou orale) faisant partie d'un lexique mental en construction. Le travail de production témoigne d'un certain effort de *figement syntaxique* des syntagmes lexicaux, même atypiques, comme dans les phénomènes de variabilité dans l'enchaînement et de la liaison décrits par Laks : (2005)¹². On peut envisager alors les tâches transversales recueillies par Mangiante et Parpette (2011 : 130, 131) pour travailler l'acquisition du français sur objectifs universitaires (FOU) et spécifiques (FOS). En effet, il s'agit de : *re-formuler* et *de re-liaison* en comparant les formes alternatives comme on l'a vu plus haut en s'appuyant sur des *appariements* significatifs (Colet : 2000). La particularité, dans notre cas, est que les appariements significatifs se produisent entre des unités de langue déviantes et leur modèle en français standard.

Le tableau 1 présente l'outil de travail pour autocorrection. La 1^{ère} colonne énumère les typologies des occurrences atypiques ; la 2^e et 3^e sont à compléter par les étudiants. Le total indique le nombre et types des corrections opérées et sert à dresser un inventaire personnel. La fiche est l'outil sur lequel repose la réécriture du texte.

| Critère | Occurrence | Formule alternative | Total |
|----------------------------|--|---------------------|-------|
| Marques oralité (O) | En lui conduisant Tout au longue | ? | x |
| Périodes énonciatives (PE) | Depuis de l'accident Payent plus attention Se faire de la chirurgie Nous sommes autant intéressés | ? | x |
| Liens de progression (LP) | D'ailleurs elles seront ... fin de vie | ? | x |
| Reprises de cohérence (RC) | La couleur de la peau c'est quelque chose avec lequel | ? | x |
| Temps de discours (T) | Nous ne savions pas comment est-ce qu'il était | ? | x |

Tableau 1 : Fiche de correction de l'écrit

La phase de reformulation des déviations (O) et (PE) s'avère facile car il suffit d'utiliser des logiciels de mise en texte (orthographe/morphologie); la faisabilité n'est donc absolument pas en jeu. Les séquences atypiques seront réécrites trois fois : premier manuscrit, retapage sur ordinateur et réécriture à la main des modifications sur la fiche. Les autres phases exigent un travail actif de reformulation et appariement. Cette procédure est longue mais fiable car elle apprend à l'étudiant à dresser un registre de ses propres difficultés qu'il peut ensuite manipuler sur internet (fiches et texte corrigé). Seul le texte final, après le travail sur fiches, fera l'objet d'une appréciation finale.

3.1. Traitement phonologique en termes d'ajouts, suppléments (transferts) et éliminations

Le tableau 2¹³ présente quelques occurrences du corpus¹⁴, organisées par ordre alphabétique, correspondant aux altérations de positions syllabiques dans l'énonciation (ajouts marqués par *, éliminations par Ø et suppléments soulignées).

| Ajouts * | Éliminations Ø | Suppléments (Transferts) |
|--|--|---|
| L'aspect Ses blondes cheveux Son apparence a influencé en sa vie Tout au longue Traject Un bouquet des | Un change vital -- ne porte jamais cravate Faire régime La femme parfait Payent plus attention Quelqu'idées | <u>Le</u> périod Les gens <u>a</u> confiance en lui <u>Payent plus attention</u> Tout <u>à</u> long Une vrai vocation <u>a</u> son travail <u>Un roman fictive</u> |

Tableau 2 : Niveau micro et méso-syntaxique

Le tableau 3 présente les mêmes types d'altérations correspondant au niveau textuel (reprises, analogies, rapports de synonymie/antonémie, taxemes méro/holonymiques). À remarquer que les occurrences ne présentent pas un seul type de déviance. Il peut y avoir ajout et/ou élimination et/ou transfert¹⁵. L'importance et le traitement des segments sur la base des positions syntactico/segmentale par rapport à la construction lexicale. La procédure est complexe, longue et s'avère efficace dans le moyen terme.

| Ajouts * | Éliminations Ø | Supplétions (Transferts) |
|---|--|---|
| Quand no personne l'obéit pas Nous ne savions pas comment est-ce qu'il était Nous avons d'apprendre à chercher qui fait cet monde Echenov réussit à que le lecteur | On m'a semblé une histoire avec qui t'introduit Pour l'époque dans celle qu'était écrite Le même que les cheveux qu'il porte Se pose la question si se peut encore | ...personnes <u>que</u> ne se préoccupent Tellement excentriques <u>comme</u> Un moment <u>qu'</u> il devient fou Un roman <u>qui</u> recommanderaient tous les lecteurs Mais <u>est</u> qu'il a été différent avant l'accident |

Tableau 3 : Niveau macro-syntactique

3.2. Le support segmental de la construction textuelle

Les occurrences des tableaux 2 et 3 montrent les influences de la/des langue(s) dominante(s), maternelle(s), véhiculaire(s), parlars vernaculaires ou de communication sur les productions des étudiants. Dans le tableau suivant, on présente les fréquences relatives des atypies (ajouts, éliminations et transferts) au niveau de l'énoncé et du texte (barre gris foncé et gris clair respectivement) ; il confirme l'hypothèse selon laquelle l'acquisition des structures formelles se développe sur les mêmes principes syllabiques dans les différents niveaux de la construction textuelle. Par convention, nous avons adopté 5 niveaux qui correspondent plus ou moins aux critères de correction grammaticale (orthographe, lexicque, morphologie, syntaxe de phrase, du texte). Mais la base de l'analyse est bien différente parce qu'on considère le texte en construction sur la base de faits (instables) linguistiques, soumis à des constantes de syllabation, et non sur *des faits de langue* arrêtés dans le réservoir du langage modélisé :

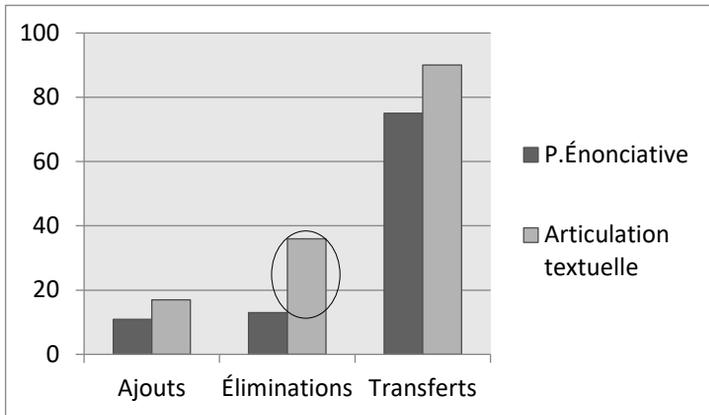


Tableau 4 : Comparatif des déviations entre niveaux micro et macro-syntactique

Les ajouts, éliminations et transferts sont toujours plus nombreux aux niveaux de l'articulation textuelle qu'au niveau micro/méso-syntactiques. Dans le cas des éliminations, la différence entre les niveaux est significative (36% contre 13%) soit 23% de différence ; les transferts et les ajouts (10,9% contre 17% et 75% contre 90%) soit 6,1% et 15% de différence respectivement sont moins significatifs. Ce résultat est intéressant car il indique des *positions* syntaxiques en général non repérées tant au niveau de l'énoncé qu'au niveau textuel mais aussi la tendance marquée à réduire des positions segmentales (éliminations) dans la construction du lexique mental au niveau textuel. Ce résultat semble cohérent avec la mise en mémoire d'éléments lexicaux complexes (phrasèmes, corrélations...) et corrobore les expériences de tout apprenant/enseignant. Mais beaucoup de précisions restent à faire au vu d'expériences complémentaires par un travail effectif sur les fiches de réécriture des étudiants (influence des typologies des langues d'apprentissage et maternelle ou véhiculaire, analyse des occurrences comportant plusieurs irrégularités, etc. Cette ouverture sur un travail ultérieur trouve une base théorique chez Nemo (2003) quand il affirme qu'aucune *interprétation contextuelle mémorisable* ne peut aboutir sans que les significations *linguistiques codées d'une langue* soient assimilées. Les *significations linguistiques codées* peuvent, selon notre hypothèse, donner lieu à une analyse syllabique des corpus en termes d'ajouts, d'éliminations et de transferts dans les différentes étapes de la construction textuelle, moyennant un outil de travail précis et la collaboration du scripteur inexpert.

Conclusion : Ortho-phonologie et catégorisation syntaxique vs sémiologie et discours

L'évaluation d'un corpus d'expression écrite par les éléments segmentaux qui le composent, se base sur la fixation de positions syllabiques linéaires tant au niveau micro que méso-syntaxique. On considère, de ce point de vue, que la mise en texte est un processus phonologique. Les productions des apprenants peuvent ainsi se soumettre à une correction automatique et/ou à l'autocorrection par appariements sur la modélisation du code graphique de la langue cible. Les récurrences en termes d'*ajouts*, d'*éliminations* et de *transferts*, suggèrent des pistes pour interpréter des instances atypiques en tant qu'objets linguistiques instables dans l'acquisition des compétences d'expression. Les atypiques ne sont alors, et cela à cause de leur instabilité, que des instances sémiologiques difficilement paramétrisables pour leur mise en mémoire phonologique. Mais les récurrences universelles de la syllabation, constituent de vraies icônes fonctionnelles dans la paramétrisation des énoncés. Ces icônes se présentent sous la forme d'éléments phono-morphologiques ou de faits de langue définis comme idiomes, corrélations, phrasèmes, dictons. Au niveau textuel, ils assurent la cohésion lexicale et la cohérence textuelle ou narrative. Contextualisées par la tâche à réaliser et dans leur co-texte discursif, les récurrences de phénomènes atypiques de syllabation des différents niveaux de la construction textuelle sont significatives dans l'échafaudage encore faible d'une macro-syntaxe qui s'ébauche. Comme il a été montré ailleurs (Fernández : 2014, 2017) l'interprétation des périodes conclusives limitées à quelques syllabes, sert à la mise en mémoire des représentations phonologiques pour véhiculer le sens; et cela depuis les segments minimaux nucléaires jusqu'au texte final. Une combinatoire cryptique de ces segments en contexte est le témoignage du travail de production et sert de piste pour un développement efficace des compétences d'expression sur corpus. Si le texte interprété par *l'autre* n'est qu'un reflet biaisé de l'espace discursif instable que le scripteur/locuteur construit, il n'en reste pas moins vrai qu'il est objectivement analysable par les instances de syllabation qui le conforment. Les 5 éléments de la fiche que nous présentons reproduisent les étapes conventionnelles d'un cadre où la syllabation devient signe dans un but didactique. L'avantage de cette approche est probablement sa simplicité et son caractère modulable. Son efficacité nécessite des études longitudinales ultérieures pour être vérifiée. Mais à l'heure où la diversité fait l'*espace discursif* des enseignements institutionnels, l'application du travail sur fiches d'analyse individuelle est parfaitement faisable. Elle permet de travailler les productions individuelles très diverses des groupes multilingues et hétérogènes, tout en s'accommodant bien des exigences en langue-culture à l'université ou en langue sur objectifs spécifiques. La

méthode du traitement (ortho)phonologique des corpus d'écriture invite toutefois, et paradoxalement à l'époque où les médias sont rois, à privilégier la compétence opérative d'une main qui écrit ou d'un geste articulatoire qui récupère les images acoustiques de la syllabation. Elle permet aussi de travailler un aspect tout particulier de la médiation linguistique : l'auto-remédiation.

Bibliographie

- Avanzi, M. 2010. « Rattachement et fragmentation de la syntaxe par la prosodie ». *Travaux de Linguistique*, 1, 60. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-travaux-de-linguistique-2010-1-page-145.htm> [consulté le 31 juillet 2017].
- Bergounioux, G. 2001. « Endophasie et linguistique. Décomptes, comptes et squelettes ». *Langue Française*, n° 132, p. 106-124.
- Berrendonner A. 2002. « Les deux syntaxes ». *Verbum*, XXIV, 1-2, p. 23-36.
- Blanche-Benveniste, C. 2010. *Approches de la langue parlée en français*. Paris: Ophrys.
- Collet, G. 2000. *Langage et modélisation scientifique*. Paris: CNRS.
- Conseil de l'Europe, 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Culioli, A. 1999. *Pour une linguistique de l'énonciation. Formalisation et opération de repérage*. Paris : Ophrys.
- Di Cristo, A. 2013. *La prosodie de la parole*. Bruxelles : De boeck.
- Dugua, C. 2006. « Liaison, segmentation lexicale et schéma syntaxique entre 2 et 6 ans, un modèle développemental basé sur l'usage ». [En ligne] : <http://theses.fr/2006GRE39004> [consulté le 31 juillet 2017].
- Fernández-Echevarría, M-L. 2014. « Unités linguistiques et périodes énonciatives en français/ espagnol » *Annales de l'université de Craïova*. 24, p. 211-242.
- Fernandez-Echevarría, M-L. 2017. « L'imaginaire en paroles-musique: interprétations phonologiques et diversité ». *Synergies Espagne*, 10, p. 59-72. [En ligne] : https://gerflint.fr/Base/Espagne10/fernandez_echevarria.pdf [Consulté le 4 août 2018].
- Laks, B. 2005. « Phonologie et construction syntaxique : la liaison, un test de cohésion et de figement syntaxique ». *Linx* 53, p. 155-171.
- Nemo, F. 2003. « Indexicalité, unification contextuelle et constitution extrinsèque du référent ». *Langages*. [En ligne] : http://www.persee.fr/doc/lgge_0458-726x_2003_num_37_150_917 [Consulté le 31 juillet 2017].
- Rabatel, A. 2006. « La dialogisation au cœur du couple polyphonie/dialogisme chez Bakhtine ». *Revue Romane, John Benjamins Publishing*, 2006, 41 (1), p. 55-80. [En ligne] : https://www.academia.edu/30490598/La_dialogisation_au_coeur_du_couple_polyphonie_dialogisme_chezBakhtine [Consulté le 10 mars 2018].
- Mangiante, J.M., Parpette Ch. « Le français pour Objectifs Universitaires : de la maîtrise linguistique aux compétences universitaires ». *Synergies Monde*, n° 8, Tome 1, p. 115-134. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Monde8-T1/mangiante.pdf> [Consulté le 10 mars 2018].
- Rispail, M. 2011. « Littéracie, une notion entre didactique et sociolinguistique - enjeux sociaux et scientifiques ». [En ligne] : http://www.leseforum.ch/FR/myUploadData/files/2011_1_Rispail.pdf [consulté le 31 juillet 2017].

Notes

1. <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.
2. S'agissant d'une approche phonologique, cette fiche peut aussi s'adapter à l'évaluation de l'expression orale.
3. Voir Bergounioux (2001). Disponible en ligne : https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2001_num_132_1_6318. [Consulté le 4 août 2018].
4. Dans ma thèse de doctorat (2013), la notion d'*intralangue* est redéfinie pour servir à expliquer les productions atypiques d'étudiant de FLE.
5. Voir Fernández-Echevarría (2014) pour la notion de période d'énonciation (PE)
6. Dans la formule de Culioli $S_1=S_0$, $S_2=S_1$; $\rightarrow S_2=S_0$, S_1 est par définition soumis au critère de *bonne formation syntaxique*.
7. Pour la notion d'appariement en langue de spécialité, voir collet (2000).
8. Cité par Rabatel (2006), [En ligne] : <https://www.academia.edu/30490598/> [Consulté le 31 juillet 2017 2018].
9. Nous empruntons la terminologie de Nemo (2003).
10. L'organisation des signifiés par domaines (Kleiber, 1999) peut être opérée après les rectifications requises pour la compréhension.
11. On reconnaît le traitement des constantes syllabiques dans l'acquisition des langues maternelles (Chevrot, Dugua & Fayol <http://theses.fr/2006GRE39044>) [Consulté le 4 août 2018].
12. Voir Laks (2005), [En ligne] : <https://journals.openedition.org/linx/274>. [Consulté le 4 août 2018]. Pour l'auteur, le *lexique mental* est repérable par *les fréquences positionnelles, les collocations régulières, (...) qui forment l'expérience du locuteur*.
13. Les occurrences en cursive indiquent qu'elles contiennent plusieurs atypies, le scripteur devra les noter dans tous les catégories concernées.
14. Le total des occurrences est disponible dans une première version plus longue.
15. Par exemple la première occurrence contient les 3 (Quand æ -personne [ajout] / \emptyset l'obéit (élimination [ne l'obéit]).



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

« Être en train de + infinitif » et « *estar* + gérondif » dans une perspective historique

Charlotte Defrance

Universidad de Granada, Espagne

cdefrance@ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-5290-128X>

Reçu le 07-05-2018 / Évalué le 14-07-2018 / Accepté le 08-10-2018

Résumé

L'étude des périphrases verbales est un champ émergent qui suscite l'intérêt des chercheurs depuis la fin du XX^e siècle. Or jusqu'ici, aucune étude comparative des périphrases progressives en français et en espagnol n'a été réalisée. Le cas de ces deux langues est particulièrement intéressant, étant donné que celles-ci n'expriment pas le progressif de la même façon. Là où l'espagnol l'exprime grâce aux périphrases progressives, le français utilise plutôt la forme simple du verbe. Le présent travail se centre sur l'étude de *estar* + gérondif et *être en train de* + infinitif, dans la mesure où ce sont les périphrases progressives les plus utilisées et celles qui posent, par conséquent, le plus de problèmes aux étudiants hispanophones en langue française. Les grammaires ne font que très peu état de cette problématique et, quand elles le font, elles attribuent toujours une stricte équivalence entre les deux périphrases. Cet article prétend alors traiter cette question par le biais d'une étude diachronique de ces deux périphrases progressives. Il est attendu que les résultats obtenus aident à clarifier et à comprendre une telle différence d'emploi entre ces deux constructions, facilitent l'utilisation de la part des étudiants et invitent à considérer une amélioration des grammaires actuelles de français pour hispanophones.

Mots-clés : périphrase verbale, *être en train de* + infinitif, enseignement du français aux hispanophones, étude diachronique

«Être en train de + infinitivo» y «estar + gerundio» desde una perspectiva histórica

Resumen

El estudio de las perífrasis verbales es un campo emergente que suscita el interés de los investigadores desde finales del siglo XX. Sin embargo, hasta la fecha no ha habido ningún estudio comparativo de las perífrasis progresivas en francés y en español. El caso de este par de lenguas es particularmente interesante dado que no expresan el progresivo de la misma manera. Donde el español lo expresa gracias a las perífrasis progresivas, el francés lo hace mediante la forma simple del verbo. El presente trabajo se centra en el estudio de *estar* + gerundio y *être en train de* + infinitivo, puesto que son las perífrasis progresivas más utilizadas y las que, por consiguiente, más problemas plantean a los estudiantes hispanófonos de francés. Las gramáticas no han prestado la suficiente atención a esta problemática o, cuando

lo han hecho, ha sido mediante la atribución de una estricta equivalencia entre ambas perífrasis. Así, este artículo pretende abordar dicha cuestión mediante la realización de un estudio diacrónico de estas dos perífrasis progresivas. Se espera que los resultados obtenidos ayuden a clarificar y entender tal diferencia en el empleo de estas construcciones, faciliten el uso por parte de los estudiantes e inviten a plantear una mejora de las gramáticas actuales de FLE para hispanófonos.

Palabras clave: perífrasis verbal, *être en train de* + infinitivo, enseñanza del francés a hispanohablantes, estudio diacrónico

« *Être en train de* + infinitive » and « *estar* + gerundive » from a historical perspective

Abstract

The study of verbal periphrasis is an emerging field which has attracted scientific attention since the end of the 20th century. To date, however, there is no comparative study of progressive periphrasis in French and Spanish. The case of both languages is particularly interesting since they do not express the progressive in the same way. Whereas Spanish language expresses it thanks to progressive periphrasis, French language would rather use the simple form of the verb. This work focuses on the study of *estar* + gerundive and *être en train de* + infinitive, as they are the progressive periphrases most used, and the ones that understandably cause the most problems to Spanish speakers students of French. Grammars do not usually mention this issue and when they do, they always give a strict equivalence of these two periphrases. This article purports to deal with this question by means of a diachronic study of these two progressive periphrases. It is expected that the results thus obtained would help to clarify and to understand such difference of use between these constructions. Furthermore, the results of this study would make it easier for students to use the structure and maybe would invite improvement to current grammars of FFL for hispanophones.

Keywords: Verbal periphrasis, *être en train de* + infinitive, teaching French as a Foreign Language to Spanish speakers, diachronic study

Introduction¹

L'étude des périphrases verbales est un champ émergent qui suscite l'intérêt des chercheurs depuis la fin du XX^e siècle. Quelques études comparent le progressif anglais avec le progressif français (Posner, 1998, Lachaux, 2005) ou avec le progressif espagnol (Espunya, 2000). Toutefois, aucune étude dédiée exclusivement à la comparaison des périphrases progressives en français et en espagnol n'a été trouvée.

Pour Gougenheim (1971 : 1), sous le nom de périphrase verbale, sont associés un verbe et une forme nominale² et pour Bosque et Demonte (1999 : 3393), il s'agit de la combinaison de deux éléments verbaux dont le deuxième verbe est au gérondif³.

Les deux périphrases *être en train de* + infinitif et *estar* + gérondif n'expriment donc pas l'aspect progressif de la même façon⁴. La forme la mieux connue et qui représente presque le modèle de l'aspectualité progressive dans le domaine roman est la construction STARE + gérondif. Ce sont le français et le roumain qui font preuve d'un comportement en quelque sorte déviant. Or, tandis que l'aspect progressif est extrêmement rare en roumain, le français l'exprime à l'aide de la périphrase avec *être* copule suivie d'une expression prépositionnelle + infinitif, forme marginale dans le domaine roman, selon le classement de Bertinetto (Pusch, 2003 : 498). Ainsi, d'après Pusch (*ibid.* : 498), « Le français apparaît sur le plan synchronique et avec le roumain, comme le 'parent pauvre' de la famille romane quant à l'expression morphologique de l'aspectualité progressive ».

Si la périphrase verbale *être en train de* + infinitif y figure, la plupart des grammaires actuelles destinées aux hispanophones se contente de rappeler les contraintes d'usage telles que l'ordre des mots aux formes négative et interrogative ou la construction avec un verbe pronominal et, si elle est traduite, elle l'est systématiquement par la périphrase verbale *estar* + gérondif comme dans la *Gramática esencial del francés* (Fernández Ballón, Monnerie-Goarin, 1987 : 99-100).

Face à cette rareté, nous proposons de réaliser une révision bibliographique de la question dans le but d'aider à clarifier et à comprendre une telle différence d'emploi entre ces deux constructions, de faciliter l'utilisation de la part des étudiants et d'inviter à considérer une amélioration des grammaires actuelles de FLE pour hispanophones.

1. Être en train de + infinitif

Le français, d'un point de vue diachronique, exprimait morphologiquement l'aspect progressif de la même manière que les autres langues romanes :

Le latin ne possède pas de périphrases progressives, les premières périphrases apparaissent en latin aux époques mérovingienne et carolingienne. Toutes les langues romanes - à l'exception du roumain - possèdent ou possédaient dans leurs périodes anciennes des périphrases progressives, essentiellement de deux types : verbe de mouvement ou verbe copule + -ant ou bien verbe de mouvement ou verbe copule + (prép) + infinitif, la préposition la plus répandue étant AD > a. (Schøsler, 2007 : 92).

Le français abandonne pendant la période dite "classique" (après 1600), les périphrases progressives grâce à un verbe de mouvement ou par le verbe copule suivis d'une forme en *-ant*. Ces formes ont été remplacées par le présent ou

l'imparfait, et seulement plus tardivement par d'autres constructions progressives, ce qui est contraire à l'évolution générale des langues romanes.

Au cours du XVII^e siècle et surtout au XVIII^e siècle, les grammairiens et les dictionnaires caractérisent les périphrases comme des constructions archaïsantes ou populaires. Elles sont limitées à l'indication de mouvements concrets ou figurés, comme il apparaît dans le dictionnaire de l'Académie, dans le Dictionnaire de Trévoux (1771) et dans le Dictionnaire grammatical de Féraud (1768). L'édition du dictionnaire de l'Académie de 1824 mentionne pour la première fois la construction *en + gérondif* : aller en augmentant.

Selon Schøsler (2007 : 105) :

De nos jours, les constructions du type Pierre est / va (en) chantant sont fortement archaïsantes et ne survivent que dans les constructions figées, notamment avec un petit nombre de verbes indiquant l'augmentation ou la diminution : va (en) augmentant / diminuant etc.

Elles ont été remplacées par les formes simples, comme le recommandent les grammairiens mais au début, celles-ci sont peu fréquentes. Comme l'indique Schøsler (*ibid.* : 106) :

Ces nouvelles constructions analytiques se distinguent des périphrases en -ant sur deux points au moins : l'auxiliaire est réduit au verbe être, et la forme non personnelle est toujours un infinitif. Il s'agit de trois constructions analytiques : être en train de, être à et être après suivies d'un infinitif.

Selon Gougenheim (1929 (1971 : 60-65), il existe des périphrases telles que *en voie de* avec une idée accessoire de progrès dès le XIV^e siècle⁵. Mais ce type de locution n'a pas pu s'imposer comme forme périphrastique, interchangeable. En Picardie, toutefois, *en route* est actuellement synonyme du français moderne : *être en train de*.

Pendant tout le XVIII^e siècle, l'Académie ne reconnaît pas *être en train de + infinitif*. (Tableau 1).

| Editions de l'Académie | <i>Être en train de + infinitif</i> |
|------------------------|-------------------------------------|
| 1719 | "Populaire." |
| 1740 | "Familier." |

| Editions de l'Académie | Être en train de + infinitif |
|------------------------|--|
| 1798 | <p>“<i>Train</i>, dans le style familier, se dit Des gens de mauvaise vie; et c’est en ce sens qu’on dit qu’<i>Un homme a du train, du mauvais train chez lui</i>, pour qu’il a chez lui des gens de mauvaise vie. <i>C’est du train. C’est du mauvais train. Le Commissaire a fait sauter tout le train, tout le mauvais train qui était dans son quartier.</i> [...] C’est à peu près en ce sens que l’on dit. <i>Faire du train</i>, Faire du bruit, du tapage, comme font d’ordinaire les gens mal élevés; <i>Faire le train</i>, Se réjouir avec bruit; <i>Etre en train de jouer, de courir</i>, jouer, courir actuellement. <i>Il est en train de se ruiner.</i>”</p> |
| 1835 | <p>“<i>On a de la peine à le mettre en train : Etre en train de jouer, de courir : Etre en humeur de jouer de courir; jouer, courir actuellement. Il n’est pas en train de rire</i>, Il n’est pas disposé à rire. <i>Il est en train de se ruiner.</i> Il mène une vie propre à le ruiner.”</p> |

Tableau 1 : Evolution de la périphrase *être en train de + infinitif* dans les éditions de l’Académie
Source : Elaboration propre adaptée de Gougenheim (*ibid.*).

Le mot *train* a alors perdu toute espèce de valeur propre et est devenu un simple morphème indiquant l’aspect duratif : « Le processus de grammaticalisation du substantif *train*, combiné au verbe *être* et aux prépositions *en* et *de* pour former *être en train* et *être en train de*, a duré environ sept siècles, du XIIe au XIXe siècles.» (Do-Hurinville, 2007 : 42). Do- Hurinville date ainsi *être en train de + infinitif* au milieu du XIX^e siècle : « La construction *être en train de* subit une dé-modalisation pour devenir courante, dans sa lecture progressive, vers le milieu du XIX^e siècle. » (*ibid.* : 34). (Tableau 2).

| Siècles | Être en train de + infinitif |
|--------------------------------|---|
| XII-XIII ^e | <i>Train</i> “équipage, convoi, suite etc.” |
| XV-XVI ^e | <i>Train</i> “allure, mouvement” |
| XVI ^e | <p><i>Être en train</i> “en action, en mouvement, en humeur d’agir” <i>Mettre quelqu’un en train</i> “le disposer à agir, l’inciter à la gaieté” <i>Mettre quelque chose en train</i> “commencer l’exécution”</p> |
| | <p><i>Être en train de + infinitif</i> / ou substantif “être en disposition de, être en humeur de, être disposé à”</p> |
| Depuis milieu XIX ^e | <p><i>Être en train de + infinitif</i> “déroulement d’une action en cours” (aspect progressif)</p> |

Tableau 2 : Evolution sémantique de *être en train de + infinitif*
Source : Elaboration propre adaptée de Do-Hurinville (*ibid.* : 34).

Si la métaphorisation d'une valeur spatiale (*train*) en une valeur temporelle (*être en train de*) est un des phénomènes les plus couramment attestés dans le processus de grammaticalisation, la périphrase *être en train de* + infinitif n'a pas pour autant parcouru les mêmes voies de grammaticalisation que les périphrases progressives dans les autres langues. En effet, d'après Bertinetto (2000 : 576), on peut établir le tableau suivant (Tableau 3) pour les langues romanes :

| | Étapes | Valeurs du progressif |
|-------|---------------------|--|
| (i) | Locativité pure | Statique, durative (ex. le sens qu'on observe dans certains exemples en latin) |
| (ii) | Progressivité I | Résidu locatif, sens duratif, compatible avec l'aspect perfectif (ex. progressif basé sur le verbe "come", préservant une idée d'orientation déictique) |
| (iii) | Progressivité II | Durative, compatible avec l'aspect perfectif |
| (iv) | Progressivité III | Focalisée, purement progressive (ex. italien moderne <i>stare</i> + gérondif) |
| (v) | Imperfectivité pure | Perte du trait progressif (ex. observe dans certaines variétés non-standard de l'espagnol de l'Amérique du Sud) |

Tableau 3 : Les valeurs du progressif dans les langues romanes

Source : Elaboration propre adaptée de Bertinetto (*ibid.*).

La périphrase *être en train de* + infinitif est alors purement progressive mais n'a jamais été employée avec un sens duratif :

L'origine locative de la plupart des marqueurs du progressif dans les langues romanes s'affaiblit pour acquérir progressivement un sens purement duratif, puis un sens progressif et enfin un sens purement imperfectif. Le français présente toutefois un schéma différent : la périphrase être en train de + infinitif a en effet une valeur purement progressive, ne semble jamais avoir été utilisée avec un sens duratif et actualise immédiatement l'étape iv du tableau. (Mortier, 2003 : 87).

Cette position exceptionnelle du français parmi les langues romanes s'explique justement par l'origine directionnelle de la périphrase *être en train de* + infinitif :

En effet, le français semble avoir utilisé un lexème (train) dont le sens de départ suggère non pas une position fixe dans l'espace, mais un mouvement ou une direction. (ibid.).

De plus, selon Mortier (*ibid.*), « La directionnalité même de *train* explique son incompatibilité avec des verbes statiques et dès lors, avec l'expression de la simple

durativité - trait qui distingue le français entre autres de l'italien (STARE) et de l'espagnol (*estar*) ».

Le progressif a donc été exprimé pendant deux siècles par le présent et l'imparfait :

Les périphrases en -ant sont en régression après 1600. Mais ce n'est qu'à partir du 19ème siècle qu'une nouvelle périphrase progressive - être en train de - s'installe comme construction équivalente à l'ancienne construction progressive. Ainsi, pendant deux siècles, la valeur progressive n'a pas pu s'exprimer sous une forme particulière - elle a existé selon les contextes comme une nuance possible exprimée par les temps simples. (Schøsler, 2007 : 107).

Par conséquent, l'emploi des périphrases n'a jamais été obligatoire et celles-ci se distinguent par leur précision :

Les périphrases n'ont jamais été obligatoires, les formes synthétiques ayant toujours été capables d'exprimer plus ou moins le même sens. En tant que variantes exclusivement progressives, les périphrases ont néanmoins dû être plus précises que les formes simples. En outre, elles ont contribué à caractériser certains registres (c'est ainsi que les grammairiens distinguent en général nettement entre l'emploi des périphrases en prose et en poésie). (ibid.).

Selon Franckel (1989 : 70) : « L'interprétation de *être en train de* repose sur un champ de forces qui se constitue entre IE, position dans laquelle P fait l'objet d'un ancrage dans le temps, et I construit hors du plan temporel. » (Figure 1). Et c'est justement parce que cette périphrase « maintient dissocié le but et le cheminement : tant que I n'est pas atteint, E n'est pas écarté et les ponts avec IE ne sont pas coupés » (*ibid.* : 71) que *être en train de* peut fonder la valeur classique de 'procès en cours'. Comme le souligne à juste titre Franckel (*ibid.* : 76), il faut tout de même remarquer que ce que marque *être en train de* + infinitif est nettement plus complexe et spécifique que la valeur de procès en cours.

Le schéma 1 ci-dessous illustre la dissociation entre ces deux formes de structuration (temporelle et notionnelle) qui renvoie au concept de « frayage » introduit par Culioli (*ibid.* : 65).

Le français connaît cette particularité de pouvoir utiliser le présent simple là où l'espagnol ne peut utiliser que la forme périphrastique pour construire la valeur de procès en cours. Il semblerait donc que le présent de l'indicatif français marquerait de façon suffisamment nette le repérage par identification par rapport à T0, et que, par conséquent, il ne soit pas nécessaire d'utiliser *être en train de* + infinitif pour véhiculer la valeur progressive.

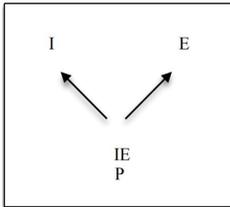


Figure 1 : Le concept de "frayage".

Source Franckel (ibid.).

Selon Do-Hurinville (2007 : 39), l'emploi du présent de l'indicatif se justifie également par le manque de prestige de la périphrase *être en train de* + infinitif au XIXe siècle :

En français, lorsqu'on décrit un procès en cours ou un procès habituel, on utilise le présent simple, suivi de en ce moment ou de souvent. [...] Le recours à cette locution adverbiale ne s'est-il pas plié à l'art du bien dire imposé autrefois par les grammairiens puristes, selon qu'il fallait dire Il écrit en ce moment et non Il est après écrire, ou à écrire, etc. N'oublions pas que la structure être en train de fut vivement critiquée par certains grammairiens du XIXème siècle, avant d'être adoptée ultérieurement.

2. Estar + gérondif

Aujourd'hui, seules les langues espagnole, catalane et portugaise présentent une alternance bien visible entre deux verbes copulatifs différents. L'espagnol est doté des verbes *ser* et *estar* alors que le français ne possède qu'un seul verbe, *être*. Le latin ne disposant que d'un seul verbe copulatif (ESSE), le deuxième verbe (dérivé de STARE) est donc apparu avec les langues romanes.

Les verbes ESSE, SEDERE et STARE se sont mélangés morphologiquement et sémantiquement pour donner *ser* et *estar* en espagnol :

Morphologiquement parlant, la majeure partie des formes du verbe ser en castillan proviennent du verbe ESSE en latin bien que quelques-unes de ses formes soient des dérivés du verbe SEDERE. Le verbe estar, par contre, dérive ses formes du verbe STARE en latin [...] De cette manière, on peut voir que les verbes ESSE, SEDERE et STARE se mélangent de manière morphologique et sémantique pour donner les verbes ser et estar en castillan [...] avec les emplois que ceux-ci ont aujourd'hui⁶. (Rojas, 2004 : 3).

De trois verbes latins sont apparus deux verbes espagnols : il y a donc eu fusion. On peut effectivement remarquer une relation sémantique entre ces verbes ainsi que certaines similitudes phonétiques entre les verbes ESSE et SEDERE :

“ESSE en latin était le verbe copulatif qui signifiait ‘ser’ ou ‘exister’. SEDERE, par contre, en latin classique signifiait ‘être assis’ alors que STARE avait le sens de ‘être debout’. [...] En vieil espagnol, il existait deux conjugaisons distinctes pour le présent et l’imparfait des verbes ESSE/SEDERE, alors que ceux-ci partageaient la même conjugaison pour le futur, le conditionnel et le gérondif. Par exemple, coexistaient en vieil espagnol la conjugaison *so, eres, es, somos, sodes, son* dérivée de ESSE, avec la conjugaison *seo/sieo, sees/sies, see/sie, seemos, seedes/siedes, seen/sien* dérivée de SEDERE. Ces verbes maintenaient une différence de sens entre les formes provenant de ESSE et celles provenant de SEDERE aux temps présent, imparfait et passé simple/composé où effectivement il existait une variété de formes. Toutefois, le futur, le conditionnel et le gérondif, où les formes dérivées de SEDERE s’utilisaient pour chacun des deux verbes, l’une ou l’autre signification était possible : ‘ser/exister’ ou ‘être assis’”. (ibid. : 4).

Toutefois, que le verbe être soit unique ne présuppose pas que son fonctionnement doive être totalement uniforme et indifférenciable.

Le verbe ESTRE est une formation mixte de ESSERE et ESTERE :

L’infinitif même de ESTRE, qui dérive incontestablement de ESSERE (car STARE a formé régulièrement ESTER, mot de la langue judiciaire), se ressent cependant de l’influence de STARE : il est impossible, en effet, d’expliquer le t médiéval du mot, sans admettre que, sous cette influence étrangère, le bas-latin ESSERE s’est encore corrompu en ESTERE, en sorte que le mot ESTRE est une formation mixte de l’un et l’autre verbe. [...] “C’est ainsi que la racine STA, qui ne se présente dans les autres langues indo-européennes qu’avec son sens primitif de “se tenir debout” revêt, en outre, dans les langues néo-latines la signification accessoire d’être’. Henry (1878 : 19).

Au cours de la transition médiévale, le verbe ESTRE s’est progressivement constitué en deux couches lexicales. La plus ancienne, héritant du substrat latin de ESSE, était porteuse de formes plus brèves, polyvalentes et génériques dont une grande partie a évolué vers un e caduc ou muet. Est venue s’y déposer une deuxième strate avec des formes issues des verbes STARE, EXTARE, possédant un plus grand support phonique et apportant de nouvelles nuances sémantiques et discursives. (Vega et Vega, 2011 : 59).

Ainsi, d’après Henry (1878 : 19) :

Le verbe ESTER allait donc introduire certaines valeurs plus “communicatives” : une plus grande concrétion de la situation d’énonciation ; de nouveaux traits marquant l’aspect et le temps, tels que la notion de ‘moment’ (t 0), de “durée”

(*être en, étant (...)*), ‘de perfectivité’ (STATU > été) ; et enfin, des apports référentiels plus directs : ‘une présence’ plus évidente, saillante (EX-STARE) de la réalité matérielle environnante. C’étaient donc des notions que le verbe ESSE dès le latin transmettait moins explicitement.

Le rapport explicite entre les deux verbes dans l’ancienne langue est alors devenu implicite alors qu’il s’est maintenu en espagnol. En français actuel, *être* et *exister* ne se délimitent plus mutuellement et l’opposition lexicale présente en espagnol entre *ser* et *estar* n’existe plus (Benveniste, 1966 : 193).

D’après Cirot (1930 : 114), les verbes à racine -st possèdent un trait sémantique essentiel : en espagnol, « *estar* marque plus nettement et plus sûrement que *ser* l’état actuel, ou plutôt l’actualité de l’état ». En effet, le signifié basique de *ser* est l’existence et les extensions de l’existence, alors que *estar* présuppose l’élément sémantique d’existence et va plus loin en impliquant la présence d’un sujet à un point déterminé dans le temps et dans l’espace ou, par extension, sa présence dans un état ou une condition. (Roldán, 1974 : 69) et Vañó-Cerdà (1982 : 2) dégagent une tendance à un plus grand emploi du verbe *estar* au sein des dialectes centraux de l’espagnol, contrastant avec un usage plus conservateur du verbe *ser* dans les dialectes périphériques. De plus, d’après Lapresa (2000 : 791), il se produit au cours du XVII^e siècle un processus de disparition du verbe *ser* avec des expressions de lieu, verbe qui devient presque inexistant dans ces contextes au XVI^e siècle et au début du XVII^e siècle. D’après Rojas (2004 : 13-14), cela est dû au processus de grammaticalisation du verbe *estar*, qui a perdu au fur et à mesure sa valeur lexicale de *estar de pie [être debout]* au profit d’une valeur copulative, place anciennement régie par le verbe *ser*. Le tableau ci-dessous présente l’évolution des emplois de *ser* et *estar*. (Tableau 4).

| Périodes | <i>Ser</i> et <i>estar</i> |
|--------------------------|--|
| Latin | ESSERE: unique verbe copulatif STARE: a le sens de “être debout” |
| XIII ^e siècle | <i>estar</i> : commence à s’utiliser avec des adjectifs dans une sens relativo-extrinsèque et avec des locatifs, spécialement avec le sens de “hallarse habituellement” [“se trouver habituellement”] <i>ser</i> : s’emploie de manière prédominante avec des locatifs pour signifier “hallarse accidentalmente en un lugar” [“se trouver accidentellement à un endroit”] |
| XIV ^e siècle | <i>ser</i> et <i>estar</i> : vacillements en ce qui concerne les expression de lieu et les adjectifs. |
| XV ^e siècle | |
| XVI ^e siècle | |

| Périodes | <i>Ser et estar</i> |
|---|--|
| XVII ^e siècle | <i>estar</i> : se régularise avec des expressions de lieu et avec des adjectifs qui expriment des qualités accidentelles ou transitoires |
| XVIII ^e siècle | |
| XIX ^e siècle | |
| XX ^e -XXI ^e siècles | <p><i>ser</i> : s'emploie avec des adjectifs pour exprimer des qualités inhérentes et caractéristiques</p> <p><i>estar</i> : s'emploie avec des adjectifs pour exprimer des qualités acquises ou accidentelles</p> <p><i>ser</i> : s'emploie uniquement avec des locatifs dont le sens est "suceder o tener lugar" ["arriver ou avoir lieu"]</p> <p><i>estar</i> : s'utilise quasi exclusivement avec des locatifs</p> |

Tableau 4 : Evolution des emplois de *ser* et *estar*

Source : Elaboration propre adaptée d'après Rojas (2004 : 23).

Selon Pountain (1982 : 151), le fait que le verbe STARE se mélange avec ESSE a permis le maintien de la valeur lexicale originelle de STARE, soit *estar de pie*. Il remarque alors une des rares différences d'emploi qui existent entre ces deux verbes : l'espagnol n'utilise que le verbe *estar* avec les compléments de lieu. Peral (1958 : 174) distingue deux étapes dans l'évolution du verbe STARE en espagnol. Pendant la première étape - qui dure jusqu'au XV^e siècle -, STARE indique tantôt un sens duratif lorsqu'il est suivi d'un gérondif, tantôt un état accidentel quand il est employé avec des adjectifs ou adverbes. Dans la seconde étape - à partir du XV^e siècle -, *estar* gagne du terrain sur les emplois normalement régis par *ser* et notamment en ce qui concerne la distinction entre qualités inhérentes et états transitoires. En effet, d'après le tableau ci-dessous (Tableau 5), on peut constater l'emploi devenu prédominant à partir du XV^e siècle du verbe *estar* utilisé avec les locatifs. A nuancer toutefois car, selon Macchi (2010 : 130) :

Lorsque (e) [l'être localisé] fusionne avec (E) [le localisateur], fait physiquement corps avec lui, c'est en somme ser qui s'impose, tandis que lorsque (e) est conçu comme spatialement disjoint de (E), c'est au contraire estar qui est convoqué. Estar localise en fragmentant, en divisant l'espace, en y introduisant une discontinuité, tandis que ser localise en fusionnant l'espace, en posant un rapport de continuité, de consubstantialité entre les deux termes de la localisation.

| Siècles | Ser | Estar |
|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------------|
| XIII ^e siècle | Prédominance | Emploi rare |
| XIV ^e siècle | S'utilise avec y | |
| | Locatifs figuratifs avec <i>ser</i> | |
| XV ^e siècle | Sens de "suceder" ["arriver"] | Prédominance presque exclusive |
| XVI ^e siècle | Sens de "suceder" | Prédominance presque exclusive |
| XVIII ^e siècle | Sens de "suceder" | Prédominance presque exclusive |
| XIX ^e siècle | Avec une phrase nominale sous-jacente | Prédominance presque exclusive |
| XX ^e siècle | Aucun cas recensé | Prédominance presque exclusive |

Tableau 5 : Evolution des emplois de locatifs en espagnol

Elaboration propre adaptée de Rojas (2004 : 51-52).

Selon Sánchez (2001 : 102), le pronom adverbial locatif *y* en ancien espagnol provient de IBI o HIC en latin et apparaît pour la première fois dans un document en espagnol datant de l'an 1074. Cependant, *y* en espagnol n'a pas survécu au cours de l'évolution de la langue et on date sa disparition au cours du XV^e siècle. Notons que ce pronom adverbial de lieu apparaît en français. Nous pouvons donc y voir un lien entre la disparition du pronom locatif et la prédominance du verbe *estar* et à l'inverse, un frein à une évolution semblable du verbe STARE en français, compte tenu de l'existence du pronom *y* (Rojas, 2004 : 60).

Le XV^e siècle est alors marqué par deux événements importants dans l'évolution de l'espagnol : la disparition du pronom adverbial de lieu *y* et l'extension du verbe *estar* pour tout type d'expression locative. On peut remarquer que l'emploi de *estar* devient exclusif avec des expressions locatives (sauf quand il y a un sens de "suceder" ou "tener lugar") précisément au même siècle où disparaît le pronom adverbial locatif espagnol. A noter toutefois que le terme de disparition n'est pas tout à fait exact et qu'il serait plus juste de parler d' « assumption des valeurs de *y* par *alli* » et également d' « affaiblissement⁸ ». 8 Le processus de grammaticalisation de *y*, adverbe lexical indépendant est en effet responsable de son affaiblissement et de sa coalescence avec la forme *ha* (*hay*) impersonnelle. (Sánchez, 2001 : 50).

Par transition, *estar* en est venu à localiser le temps, c'est-à-dire un état transitoire, passager, en général avec un sujet de personne, grâce à *estar* + gérondif. En effet, dans les langues indo-européennes, les notions d'espace et de temps sont intimement liées. D'après Fontineau (1997 : 102), "Le gérondif donne à la périphrase dans laquelle il figure un sens général de durée." et, selon Bobes (1975 : 24) il y a périphrase quand le gérondif « partage les mêmes [relations] que le verbe

personnel et forme avec lui, par conséquent, une unité fonctionnelle : le Prédicat centre des relations prédicatives, objectives et circonstancielles ».

Au XII^e siècle, *estar* combiné gérondif se désémantise (Yllera, 1980 : 32). Dans la prose du XVIII^e siècle, elle est plus fréquente, sans l'emporter sur *ir* + gérondif. Les principaux usages de la périphrase moderne apparaissent et les anciens se consolident. Au XIV^e, la périphrase s'emploie dans les mêmes conditions qu'au siècle dernier mais en prose, elle commence à être plus fréquente que *ir* + gérondif, sauf avec des verbes de mouvement (les mêmes qui refusent la périphrase avec *ir* la plupart du temps) et les verbes de changement, de progression et de transformation. Au XV^e siècle, *estar* + gérondif s'impose définitivement dans la langue en augmentant son emploi, sauf avec les verbes intransitifs de mouvement et les verbes qui expriment le changement, la progression etc. L'auxiliaire peut être conjugué à tous les temps de l'indicatif, de l'infinitif, du subjonctif, du conditionnel, etc. Selon Laca (2000 : 434-435) : « Du point de vue sémantique, le succès de *estar* comme auxiliaire aspectuel va de pair avec son extension à trois contextes dont il était exclu, à savoir la combinaison avec des sujets non animés, avec des verbes intransitifs de mouvement et avec des verbes exprimant un changement graduel », alors que ces contextes restent réservés à *ir* (et très sporadiquement à *venir*) du moins jusqu'à la fin du XV^e siècle.

D'après Pountain (1985 : 350-353), on peut donc y voir un lien entre la généralisation de *estar* comme auxiliaire aspectuel et le processus de copularisation qui affecte ce même verbe dont la période décisive se situe entre la fin du XV^e siècle et le début XVI^e siècle.

Ainsi, d'après Pusch (2003 : 498) : « Etant donné que le verbe STARE, en tant que verbe de posture susceptible de grammaticalisation en verbe copulatif, n'a pas survécu en français, il n'y a jamais eu de véritable équivalent à la périphrase ibéro- et italo-romane ».

Conclusion

Déjà dans le numéro 9 de *Synergies Espagne* (Molina Romero, Suso López, 2016), le souhait avait été exprimé d'améliorer les grammaires du français destinées aux hispanophones. L'article de Guijarro (2016) « La contextualisation du gérondif dans les grammaires du français publiées en Espagne », mettait en évidence les lacunes de ces dernières quant au gérondif et au *gerundio*. Nous ne pouvons qu'appuyer cette volonté tant le cas de *être en train de* + infinitif et *estar* + gérondif se trouve dans une situation similaire.

En effet, bien que la périphrase verbale *être en train de* + infinitif soit apparue au XIX^e siècle, les grammaires actuelles ne peuvent se contenter d'établir une stricte équivalence avec la périphrase espagnole *estar* + gérondif. Celles-ci omettent le large emploi du présent de l'indicatif en français à valeur de progressif dû à l'originalité de la construction, de son apparition tardive et de son manque de prestige. Il conviendrait donc d'adapter le discours grammatical afin de ne plus induire en erreur les étudiants hispanophones de français.

Bibliographie

- Benveniste, E. 1966. *Problèmes de Linguistique générale 1*, Paris: Gallimard.
- Bertinetto, P. M. 2000. The progressive in Romance, as compared with English. In : Östern Dahl (éd.), *Tense and aspect in the languages of Europe*. Berlin et New York: Mouton de Gruyter, p. 559-604.
- Bobes Naves, M. del C. 1975. «Sistema, norma y uso del gerundio castellano». *Revista Española de Lingüística*, V, 1, p.1-34.
- Bosque, I., Demonte, V. 1999. Las perífrasis verbales de gerundio y participio. In: *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid : Collection Nebrija et Bello, Espasa.
- Cirot, G.1930. « Nouvelles Observations sur *Ser* et *Estar* ». *The Memorial volumes Philological Studies*, I, p.91-122.
- Do-Hurinville D.T.2007. « Etude sémantique et syntaxique de être en train de ». *L'information grammaticale*, n° 113, p.32-39.
- Espunya, A. 2001. « Contrastive and translational issues in rendering the English progressive form into Spanish and Catalan : an informant-based study ». *Meta* 46/3, p.535- 551.
- Fernández Ballón, M., Monnerie-Goarin, A. 1987. *Gramática esencial del francés*. Paris: Larousse.
- Fontineau, C. 1997. *Le gérondif espagnol, éléments de syntaxe et de sémantique*. Paris : Presses du Septentrion.
- Franckel, J.-J. 1989. *Etude de quelques marqueurs aspectuels du français*. Genève-Paris : Droz, Langue et cultures 21.
- Gougenheim, G. 1929 (1971). *Etude sur les périphrases verbales de la langue française*. Paris : Les Belles Lettres (1929). Librairie A.-G. Nizet (1971).
- Guijarro García, R. 2016. « La contextualisation du gérondif dans les grammaires du français publiées en Espagne ». *Synergies Espagne*, n° 9, p. 51-66. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/guijarro.pdf> [consulté le 2 mai 2018].
- Henry, V. 1878. *Les trois racines du verbe "être" dans les langues indoeuropéennes*. Lille : Imprimerie Danel.
- Laca, B. 1995. Une question d'aspect : à propos des périphrases progressives en catalan. In : *Estudis de lingüística i filologia oferta a Antoni M. Badia i Margarit I*. Barcelona : Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p.495-509.
- Laca, B. 1998. Aspect - Périphrase - Grammaticalisation. A propos du 'Progressif' dans les langues ibéro-romanes. In : Dahmen W. et al. (éds.), *Neuere Beschreibungsmethoden der Syntax romanischer Sprachen*. Romanistisches Kolloquium XI, Tübingen, Narr, p.207-226.
- Laca, B. 2000. « Auxiliarisation et copularisation dans les langues romanes », *Revue de Linguistique romane*, n° 64, p. 427- 444.
- Laca, B. 2004. « Les catégories aspectuelles à expression périphrastiques : une interprétation des apparentes 'lacunes' du français, *Langue française*, n° 141, p.85-98.

- Lachaux, F. 2005. La Périphrase être en train de, perspective interlinguale (anglais-français) : une modalisation de l'aspect ? In : *Les Périphrases verbales*, éd. Hava Bat-Zeev Shyldkrot et Nicole Le Querler. Amsterdam / Netherlands : John Benjamins Publishing, p.119-142.
- Lapresa, R. 2000. *Estudios de morfosintaxis histórica del español*. Madrid : Gredos.
- Macchy, Y. 2009. "Ser et estar, opérateurs de localisation dans le Victorial, Une autre image de l'espace-temps", Villetaneuse : Lambert-Lucas.
- Molina Romero, M^a Carmen, Suso López, J. (Coord.) 2016. *Pour une contextualisation de la grammaire du français en Espagne. Synergies Espagne*, n° 9, revue du GERFLINT. [En ligne] : <https://gerflint.fr/Base/Espagne9/Espagne9.html> [consulté le 2 mai 2018].
- Mortier, L. 2003. « Les périphrases aspectuelles 'progressives' en français et en néerlandais, présentation et voies de grammaticalisation », *Preprint nr. 206*, Département Lingüistiek, Katholieke Universiteit Leuven.
- Peral Ribeiro, J. 1958. « Stare, sedere e esse no latim. Modificação dos sentidos e preferência pelas formas perifrásticas ». *Boletim de Filologia* 17, p. 148-76.
- Posner, R. 1998. « La morphologie "progressive" en français : aperçu historique ». *La Linguistique*, n° 34, p.103-110.
- Pountain, C. 1982. *ESSERE/STARE as a Romance Phenomenon*, Studies in the Romance Verb, Nigel Vincent et Martin Harris (éd.), Londres, Croom Helm, p.139-60.
- Pusch, C.D. 2003. « La grammaticalisation de l'aspectualité : les périphrases à valeur progressive en français ». *Verbum : revue de linguistique XXV-4*, p. 495-508.
- Quesada, J.D. 1994. *Periphrastische Aktionsart im Spanischen. Das Verhalten einer Kategorie der Ubergangszone*, Francfort et al., Lang.
- Rojas, E. 2004. *Análisis comparativo-diácronico de los usos de ser y estar en español y en catalán*, dissertation de Mestrado. Athens: Georgia, University of Georgia.
- Roldán, M. 1974. «Toward a semantic characterization of ser and estar ». *Hispania* n° 57, p.68-76.
- Sánchez, L. 2001. *The Evolutions of the Old Spanish adverbs ende and y : A case of grammaticalization*, Catalan Working Papers in Linguistics 9, p. 101-118.
- Schösler, L. 2007. "Grammaticalisation et dégrammaticalisation, étude des constructions progressives en français du type Pierre va/vient/est chantant". In : Labeau E., Vettters C. et Caudal P. (éd.), *Sémantique et diachronie du système verbal français*, Cahiers Chronos 16, Amsterdam-Rodopi, p. 91-119.
- Sol Puig, F. *Le morphème spatial y en espagnol ancien : approche sémantique*, [disponible en ligne] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01334769/document>, [consulté le 20 octobre 2016].
- Vañó-Cerdá, A. 1982. *Ser y estar + adjetivos*. Tübingen : Gunter Narr.
- Yllera, A. 1980. *Sintaxis histórica del verbo español : las perífrasis medievales*. Zaragoza : Pórtico.

Notes

1. Cet article s'inscrit dans le prolongement direct d'une recherche effectuée dans le cadre d'un mémoire intitulé « *Estar* + gérondif au présent de l'indicatif et ses équivalents en langue française » (Master 2 Recherche en Etudes Hispaniques).
2. Nous entendons par périphrases verbales les locutions formées d'un verbe, en général à un mode personnel, dont le sens propre est plus ou moins effacé, et d'une forme nominale, participe ou infinitif, d'un autre verbe qui, lui, a gardé tout son sens. Le premier verbe sert à indiquer que le procès exprimé par le second est affecté de certains caractères de temps ou d'aspect, de mode, d'action. Le premier élément peut être uni au second soit directement, soit par l'intermédiaire d'une préposition ou d'une locution prépositive.

3. *Une périphrase construite avec un gérondif est la combinaison de deux éléments verbaux, un verbe auxiliaire flexionnel et un gérondif (forme non flexions), formant ainsi une unité syntactico-sémantique.*

Una perífrasis de gerundio es la combinación de dos elementos verbales, un verbo auxiliar flexional y un gerundio (forma no flexionada), formando ambos una unidad sintáctico-semántica.

4. Laca (1995 : 499) décrit le progressif dans les langues ibéro-romanes comme étant la « saisie interne d'un procès [...] qui masque les deux bornes correspondant à son commencement et à sa fin et qui laisse indéterminée la borne droite tout en impliquant que la borne gauche a été dépassée ».

Les périphrases construites avec un gérondif expriment des valeurs aspectuelles qui s'obtiennent dans d'autres langues, y compris dans les langues romanes dans certains cas, grâce à des procédés lexicaux (adverbes, locutions adverbiales, etc.) Bosque et Demonte (1999: 3394).

Las perífrasis de gerundio expresan valores aspectuales que en otras lenguas, en algunos casos incluso románicas, se obtienen por procedimientos léxicos (adverbios, locuciones adverbiales, etc.)

5. Edition de l'Académie de 1694, s. v. *voie* : "On dit, Estre en voye de d'accomodement, de s'accomoder, en voye de faire quelque chose, pour dire, y travailler, s'y opposer [*sic* pour : s'y disposer]."

Edition de l'Académie de 1798 : *Être dans le train (dans le train de), être prêt à.*

Edition de l'Académie de 1835 : *Dans le train* de est remplacé par *en train de.*

6. *Morfológicamente hablando, la mayoría de las formas del verbo ser en castellano provienen del verbo ESSE en latín pero algunas de sus formas se derivan del verbo SEDERE. El verbo estar, en cambio deriva sus formas del verbo STARE en latín. (...) De esta manera vemos que los verbos ESSE, SEDERE y STARE se mezclaron de manera morfológica y semántica para dar los verbos ser y estar en castellano (...) con los usos que éstos verbos tienen hoy en día.*

7. "ESSE en latín era el verbo copulativo que significaba 'ser' o 'existir'. SEDERE, en cambio, en latín clásico significaba "estar sentado" mientras que STARE tenía el significado de 'estar de pie'. [...] En español antiguo se encontraban dos conjugaciones distintas para el presente y el imperfecto de los verbos ESSE/SEDERE, mientras que éstos compartían una conjugación para el futuro, el condicional y el gerundio. Por ejemplo, coexistían en español antiguo la conjugación *so, eres, es, somos, sodes, son* derivada de ESSE, con la conjugación *seo/sieo, sees/sies, see/sie, seemos, seedes/siedes, seen/sien* derivada de SEDERE. Estos verbos mantenían una diferencia de significado entre las formas procedentes de ESSE y las procedentes de SEDERE en los tiempos presente, imperfecto y pretérito donde efectivamente existía esta variedad de formas. Sin embargo, el futuro, el condicional y el gerundio, donde las formas derivadas de SEDERE se usaban para ambos verbos, podía darse cualquier de los dos significados : 'ser/existir' o 'estar sentado'." (ibid. : 4)

8. D'après le corpus de Sol (2010 : 131) qui présente la fréquence d'emploi de l'adverbe *y* et *allí* en valeurs absolues, l'utilisation de *y* passe de 2238 à 53 et *allí* de 1129 à 1166 entre le XVI^e et le XV^e siècles.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Didactique du conte dans l'enseignement du français langue étrangère : activités pratiques à partir de *La Parure* de Guy de Maupassant

Sonia Rut Badenas Roig

Andrews University, Michigan, États-Unis
badenas@andrews.edu

<https://orcid.org/0000-0002-2495-8825>

Reçu le 30-01-2018 / Évalué le 14-02-2018 / Accepté le 26-03-2018

Résumé

L'utilisation de contes et récits de caractéristiques similaires, comme ressources d'apprentissage dans l'enseignement du français langue étrangère, offre d'importants avantages, par rapport à d'autres documents authentiques, même au niveau universitaire. Une sélection de contes élaborée à partir d'un choix judicieux présente des atouts non négligeables, compte tenu de son intérêt à la fois didactique, ludique et éthique. Un exemple pratique est exposé en détail avec des propositions d'exercices à faire en classe à partir du conte *La parure* de Guy de Maupassant.

Mots-clés : français langue étrangère, contes, exercices pratiques

Didáctica del cuento en la enseñanza del francés lengua extranjera: actividades prácticas a partir de *La Parure* de Guy de Maupassant

Resumen

La utilización de cuentos y de otros relatos cortos de características similares ofrece importantes ventajas, con respecto a otros documentos auténticos, en la enseñanza del francés lengua extranjera, incluso a nivel universitario. Una selección de cuentos elaborada a partir de criterios pertinentes presenta ventajas no despreciables, tanto desde el punto de vista didáctico como desde el lúdico y ético. Se ofrece para los profesores un ejemplo práctico, expuesto en detalle, con propuestas de ejercicios a realizar en clase a partir del cuento *La parure* de Guy de Maupassant.

Palabras clave: francés lengua extranjera, cuentos, ejercicios prácticos

Using short stories as a teaching tool in French as a second language: practical activities from *La Parure* by Guy de Maupassant

Abstract

The use of tales, short stories and other literary texts of similar characteristics offers important advantages, compared to other authentic documents, in the

teaching of French as a second language, even at university level. A selection of tales/short stories based on the right criteria presents relevant advantages, from a didactic viewpoint, as well as from a ludic and an ethical perspective. This article offers a practical and detailed example for teachers, with samples of exercises to be done in class, based on Guy de Maupassant's tale entitled *La parure*.

Keywords: French foreign language, tales/short stories, practical exercises

Introduction¹

Depuis la nuit des temps, l'utilisation de contes et récits pour distraire, pour enseigner ou pour transmettre des valeurs est commune à toutes les cultures. Les êtres humains ont toujours eu recours à des histoires, basées sur des expériences réelles ou imaginaires, dans le but de communiquer leurs connaissances ou leurs croyances aux jeunes générations. Comme l'écrit Roland Barthes (1966 : 1) :

Le récit commence avec l'histoire même de l'humanité ; il n'y a pas, il n'y a jamais eu nulle part aucun peuple sans récit ; toutes les classes, tous les groupes humains ont leurs récits, et bien souvent ces récits sont goûtés en commun par des hommes de culture différente, voire opposée : le récit se moque de la bonne et de la mauvaise littérature : international, transhistorique, transculturel, le récit est là, comme la vie.

C'est peut-être la raison pour laquelle nous trouvons dans toutes les sociétés un assortiment considérable de contes de tradition orale qui circulent toujours. Ces récits, élaborés à partir d'éléments historiques, magiques, réalistes ou fantastiques, véhiculent de diverses manières des intentions didactiques.

En tant qu'instrument didactique, le conte a donc sa place bien gagnée dans la classe de langue. En plus de piquer la curiosité de l'étudiant à explorer des possibilités séduisantes de l'expression orale et écrite, il facilite la tâche du professeur, lui permettant d'aborder d'une manière ludique des aspects aussi ardu pour certains que la phonétique, le lexique et la grammaire. Le conte captive l'attention d'une manière immédiate par son argument, il suscite l'envie d'en parler par son caractère naturellement communicatif et interpelle l'imagination grâce à son côté motivateur. Nous pouvons affirmer, avec Gómez Palacios (2001), que les narrations ont constitué un patrimoine de transmission de connaissances et de valeurs tout au long de l'histoire de l'humanité.

Malgré ces avantages, les contes (et la littérature en général) n'ont pas toujours joui de la reconnaissance qui leur est due comme recours didactiques dans l'apprentissage de langues étrangères. Il suffit de jeter un coup d'œil sur le parcours de

l'enseignement des langues étrangères dans l'histoire récente pour voir l'évolution suivie par la perception de la valeur didactique accordée à ce genre de ressources.

Le but de cet article est de montrer que le conte peut être un outil de grand intérêt en classe. Pour ce faire, dans une première partie, nous présentons un bref survol historique de l'utilisation du conte dans les méthodologies du français langue étrangère, ensuite nous exposons un rappel des avantages du conte par rapport à d'autres genres, et finalement, dans une troisième partie, nous partageons un exemple pratique de l'utilisation du conte en classe de langue, sous forme d'unité didactique. Précision que cet article s'inscrit dans le prolongement de notre étude publiée dans *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* (Badenas Roig, 2018) qui décrivait en détail les avantages des contes par rapport à d'autres genres dans l'enseignement du FLE. Ici nous allons plus loin en proposant une application pratique de la méthode, à partir du conte *La parure*, de Guy de Maupassant.

1. Historique de l'usage des contes dans les méthodologies d'enseignement des langues

La place accordée à la littérature dans l'enseignement des langues étrangères a suivi dans l'histoire un mouvement oscillant qui reflète les objectifs didactiques changeants des programmes d'études¹. Entre le XVIII^e siècle et le XIX^e siècle, le modèle traditionnel ou grammatical faisait un usage quasi exclusif de la littérature pour illustrer par des exemples les différents emplois de la langue. Le système consistait à mémoriser des règles de grammaire et à apprendre à écrire dans la langue étrangère en imitant les grands auteurs, puisque le but de l'étude d'une langue étrangère était surtout de garantir la compréhension et l'expression écrite. A cette époque-là, l'intérêt de l'étude de langues étrangères était en grande partie culturel et académique, laissant au second plan les besoins hypothétiques de communication de l'étudiant à un niveau colloquial et pratique.

En réaction contre ce modèle traditionnel se développe, au début du XX^e siècle, la méthode appelée « directe ». Les approches didactiques actives vont établir les bases des méthodes audio-orales et audiovisuelles qui surgiront par la suite. Les nouveaux systèmes s'efforcent de faciliter l'apprentissage de la deuxième langue de la même façon que la première a été apprise, c'est-à-dire en nommant tout ce qui entoure l'étudiant sans avoir recours à la traduction. Cette méthodologie donne priorité à la langue parlée face à l'écrite, et par conséquent exclut pratiquement de l'apprentissage les textes littéraires.

À partir des années 50, la méthode audio-orale se consolide en s'appuyant sur les théories linguistiques du distributionalisme et sur les théories psychologiques

de l'apprentissage conditionné popularisées par Skinner. Cette méthode donne toute la priorité à la langue parlée, en structurant l'enseignement de la langue étrangère sur le binôme stimulation-réponse. Son but est de créer des automatismes de langage grâce à des exercices mécaniques et structuraux de répétition, réalisés souvent dans le laboratoire de langues. Les nouveaux moyens technologiques (notamment le magnétophone) s'utilisent pour apprendre le vocabulaire par des associations entre image et parole. La traduction est évitée et les comparaisons entre la langue maternelle et la langue étrangère sont seulement abordées pour corriger les erreurs. L'usage de la littérature n'est pas envisagé.

La méthode audiovisuelle doit beaucoup aux réflexions du professeur Petar Guberina, de l'Université de Zagreb, et à celles du professeur Paul Rivenc (2003). Cette nouvelle approche prend comme point de départ le dialogue, en utilisant des supports visuels (des dessins ou des photographies de personnages en action) pour éviter d'avoir recours à la langue maternelle. L'objectif premier est l'acquisition de l'expression orale libre. La langue écrite est seulement abordée après beaucoup d'heures de classe, et les textes littéraires restent pratiquement exclus.

Dans les années 60 et 70, l'enseignement des langues découvre un nouveau cadre théorique à partir des thèses posées par Noam Chomsky dans sa *grammaire générative*. L'attention de la recherche s'oriente vers des objectifs structuraux. Les structures linguistiques et le vocabulaire deviennent ainsi les principaux foyers d'attention de l'enseignement. Dans les années 70 se développent les programmes appelés *notionnels* et *fonctionnels*, orientés vers l'organisation de l'enseignement autour de l'usage social de la langue. L'intérêt croissant sur les langues à fins éminemment pratiques (c'est-à-dire professionnelles, scientifiques et touristiques), contribue puissamment à ce que des textes immédiatement utilisables soient préférés, et à ce que les textes littéraires soient mésestimés encore davantage comme ressources didactiques. En réalité, le modèle notionnel-fonctionnel n'apporte pas une nouvelle méthodologie ni un objectif d'enseignement mais plutôt une nouvelle organisation de contenus.

Une grande révolution dans la didactique des langues se produit dans les années 80 avec le *modèle communicatif*. Nous devons l'introduction de la notion de *compétence communicative* dans l'enseignement des langues à l'anthropologue américain Dell H. Hymes. Les apports psychologiques du cognitivisme par opposition au behaviorisme commencent à s'intégrer dans l'enseignement scientifique des langues. Un facteur politique va servir de catalyseur au développement des nouveaux systèmes : en 1972 le Conseil de l'Europe charge un groupe d'experts de mettre sur pied un système efficace d'enseignement de langues étrangères pour adultes. C'est ainsi qu'à partir de 1975, les bases du *Threshold Level English* sont

formulées pour l'apprentissage de l'anglais. En 1976 ce seront celles du *Niveau Seuil* pour le français. À partir de là se construit progressivement le modèle communicatif d'enseignement des langues dans la Communauté européenne. Le concept part de la nécessité de répondre aux priorités pratiques des étudiants dans leur contexte de vie en tenant compte des diverses situations et registres de langue dont ils vont avoir besoin. Dans un premier moment, la littérature, comme moyen d'apprentissage, est repoussée, puisque le mouvement communicatif centre son attention sur tout ce qui représente une utilité pratique immédiate, sous prétexte que la langue des textes littéraires est trop éloignée des expressions fréquentes dans la communication quotidienne.

C'est seulement à partir des années 90 que la littérature commence à revenir dans les manuels de langues étrangères, bien que, comme le signale Naranjo Pita (1999), les textes choisis fonctionnent souvent comme de simples traits ornementaux d'intérêt plutôt culturel et presque exotique, dont surgissent à peine quelques propositions méthodologiques en rapport avec l'unité didactique. Par la suite, López Valero y Encabo (2002 : 86-7)² défendront ainsi l'inclusion de la littérature dans l'enseignement des langues :

Dans le domaine de l'enseignement de la langue et de la littérature, cette dernière devient une excellente ressource des compétences linguistiques, car elle enrichit l'utilisation de la langue et donne de nouvelles façons de voir la réalité. Par conséquent, nous devons investir dans le développement de la compétence littéraire de l'approche communicative que nous défendons.

À partir de ce moment commence une révision du rôle des textes authentiques, y inclus les textes littéraires, comme éléments intégrant de l'apprentissage normal d'une langue étrangère. Le *cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR) encourage cette tendance en rappelant qu'une sélection intelligente de textes répond pleinement aux objectifs du modèle communicatif proposé par ce cadre.

Le CECR focalisé principalement sur l'action (*perspective actionnelle*) considère les usagers d'une langue surtout comme des *agents sociaux*. Dans le cadre des tâches et buts communicatifs proposés, il accorde aussi de la place à ceux qui sont plutôt d'ordre *ludique et esthétique*. Les activités qui s'y rattachent incluent explicitement³:

[...] écouter et lire à haute voix le texte écrit, parler du texte, réécrire ou raconter l'histoire d'une autre manière ou avec une fin différente, écrire des textes imaginatifs (chansons, histoires, bandes dessinées) à partir de l'histoire connue, jouer l'histoire sous forme de théâtre, etc. (p. 61).

Du point de vue méthodologique, le modèle communicatif contemple en même temps l'apprentissage de la langue orale et celui de la langue écrite. Puisqu'il est censé répondre aux besoins et intérêts de l'apprenant, il doit pouvoir l'aider à traduire ou produire des textes d'utilité immédiate, à rédiger des lettres officielles ou des demandes d'emploi, etc. Le professeur a ici la tâche de fournir des documents proches de ceux que l'on rencontre dans la vie quotidienne. Cela pour deux raisons :

- Premièrement, parce que le modèle communicatif veut enseigner une langue proche de celle de tous les jours, dans ses différents registres et situations. C'est pourquoi le modèle insiste pour que le professeur utilise des documents authentiques, qui n'aient donc pas été rédigés de toutes pièces pour la classe, mais qui appartiennent à la vie quotidienne : des articles de presse, des prospectus publicitaires, des affiches, des chansons, des recettes de cuisine, des anecdotes, etc.
- Deuxièmement, parce que l'utilisation de documents authentiques favorise l'autonomie de l'apprenant, lui fournissant des ressources réutilisables en dehors de la classe. Il est invité, par exemple, à faire des hypothèses d'anticipation, comme celles que suscite la lecture du titre d'un article pour en déduire le contenu. Avec les documents authentiques, audibles et écrits, l'exploration du texte devient plus utile et gratifiante.

En adoptant le modèle communicatif, ce que nous apprécions le plus dans les travaux pratiques basés sur des contes et des nouvelles c'est leur versatilité, à cause de la grande variété d'exercices pratiques possibles qui stimulent la vraie communication entre étudiants et encouragent leur autonomie. Selon Morrow (1981) ce qui caractérise une activité communicative efficace est sa capacité d'échanger une information, suite à un choix conscient de ce qui est dit et de la manière de le dire. Dans ce modèle, la littérature n'est plus un répertoire de textes à traduire mais, comme le dit Bamidele (2009 :16), « une expérience par laquelle les étudiants essaient de donner un sens à leurs vies en plus de construire une identité individuelle et collective ».

Sans doute grâce à la généralisation du modèle communicatif, ces dernières années on a pu observer dans la didactique des langues étrangères un courant intéressant de récupération des textes littéraires comme instruments d'acquisition du langage, surtout à partir des niveaux supérieurs. Albaladejo (2007 :1) décrit ainsi ce mouvement de retour dans le cas de l'espagnol :

La présence marginale de la littérature dans les manuels d'enseignement de l'espagnol langue étrangère et son emploi limité dans les classes a provoqué la réaction de nombreux auteurs qui revendiquent le potentiel didactique des textes littéraires pour l'enseignement E/LE⁴.

Comme Pérez Cabello (2009) l'a fait remarquer, apprendre une langue consiste finalement à apprendre à communiquer et à entrer en relation avec les autres. Or, le conte provoque une ambiance idéale pour le développement de situations communicatives au moyen desquelles l'étudiant intègre en même temps ses capacités linguistiques, sociales et culturelles. La nature même du récit, enraciné dans la culture, la tradition ou le folklore d'un peuple, stimule d'une manière immédiate tout exercice interculturel.

Un nombre croissant d'auteurs, comme Relat (2006), Vilas (2009) ou Ortega Larrea (2007), préconisent l'usage de contes dans les classes de langues étrangères pour des enfants et des adolescents. Certains, comme Pageaux (2005), Favret (2006) et Anastassiadi (2006), les utilisent aussi pour travailler avec des adultes, mais ils se limitent à s'en servir pour développer la compréhension et l'expression orale. D'autres les utilisent seulement en tant que textes littéraires, pour en faire des analyses textuelles ou stylistiques, comme Jimenez (2007), Gamoneda (2009), Lence (2007), etc⁵. Val Julian (1998) compte parmi les rares auteurs qui intercèdent pour l'utilisation de contes et *nouvelles* dans la salle de classe, et regrette leur absence des manuels de langue. Son principal argument en faveur de ce genre de récits est leur brièveté, car théoriquement, un seul cours devrait suffire à faire découvrir pleinement chacun de ces textes, dans leur autonomie littéraire, avec l'avantage indéniable de travailler chaque fois avec une œuvre complète.

Dernièrement, *French Review* et *CSCTFL Report* ont publié aussi plusieurs articles sur l'utilisation de contes et *nouvelles* dans la classe de français sur divers objectifs. Entre autres, Maizonniaux (2016) fait une réflexion sur la réécriture de contes de fées, alors que Brunet et Dobrenn (2015) ont analysé les exploitations didactiques possibles du *Petit Poucet* et sa toute dernière version au cinéma.

En synthèse, nous observons un intérêt relatif, mais croissant, pour l'utilisation du conte dans l'enseignement des langues étrangères.

2. Les avantages du conte en classe de français langue étrangère

Notre expérience comme professeur de français langue étrangère (FLE) en Italie, en France et aux États-Unis nous a démontré l'utilité des récits brefs, que ce soient des contes, des nouvelles, des paraboles ou des fables. Nous avons toujours constaté les multiples avantages de l'exploitation de contes dans l'enseignement du français par rapport à d'autres types de textes, et ceci pour jeunes universitaires. Nous en résumons les plus intéressants pour nous.

2.1. Les avantages didactiques

La brièveté du texte est très séduisante pour les jeunes lecteurs. Les contes semblent beaucoup plus accessibles et attrayants que la plupart des textes littéraires, romans inclus, compte tenu de leur longueur et de leur genre. Comme disent Collie & Slater (1983 : 195)⁶ : « il est moins intimidant pour un lecteur étranger de s'attaquer ou relire les contes lui-même, et ils sont plus accessibles lorsqu'ils sont donnés comme devoirs à faire à la maison. Les élèves ressentent ce sentiment d'accomplissement en arrivant à la fin d'une œuvre complète beaucoup plus tôt ». Leur concision permet de lire un récit dans son intégrité en une seule classe. Du point de vue du professeur, cela facilite et encourage la tâche de varier les styles des contes lus au cours d'un trimestre ou semestre.

La nature du récit fait appel à l'imagination, le suspense captive le lecteur, l'invitant à poursuivre la lecture pour en connaître le dénouement. Brasley et Debailleul (1999) parlent de la magie du conte. Pour Anderson Imbert (1992 :25)⁷ le plus important pour le lecteur est « [...] apprendre tout ce qui s'est passé et en une seule fois⁸ ». González Gil (1986: 196)⁹ souligne aussi plusieurs raisons pratiques pour utiliser le conte en classe. Il considère que dans notre culture occidentale où le rationnel prédomine, « le conte réhabilite la fantaisie et répond, en particulier, aux besoins de fantaisie et magie des enfants ».

La structure littéraire du conte est habituellement simple et facile à suivre. L'intrigue, généralement limitée à un seul personnage et un seul événement facilite la concentration de l'attention. Car, comme Bearn (1970 :7) l'a bien démontré, « L'art de la nouvelle est d'arracher à la vie d'un personnage le moment crucial où il devient un sujet de drame ou de comédie ».

En tant que complément aux travaux de classe, les contes se montrent plus efficaces pour l'apprentissage du vocabulaire. Ils stimulent la mémoire parce que le contexte aide à se souvenir.

La prééminence de la parole, seule protagoniste du genre narratif, est un point non négligeable à considérer dans une société de l'image car « La meilleure façon d'améliorer votre connaissance d'une langue étrangère est d'aller vivre parmi ses locuteurs. Le cas échéant, la meilleure façon d'y parvenir est de lire beaucoup » (Nuttall 1982: 168)¹⁰. Il s'agit surtout d'apprendre à dire ce que l'on veut dire. Comme l'a si bien exprimé Jean-Paul Sartre (1948: 30) « On n'est pas écrivain pour avoir choisi de dire certaines choses mais pour avoir choisi de les dire d'une certaine façon. Et le style, bien sûr, fait la valeur de la prose ».

2.2. La composante ludique

Le caractère ludique, particulièrement perceptible dans les contes de tradition orale, est un grand attrait. Selon González Gil (1986: 197)¹¹: « Le conte est un divertissement et doit entrer en classe en tant que tel ». Barrière (2005 :1) indique que « Les contes appartiennent à l'imaginaire collectif et sont présents dans toutes les cultures. Les utiliser et exploiter leur trame permet d'aborder l'écrit en autorisant l'entrée du merveilleux en cours ».

Martínez et Ezquerro (2002 :9)¹² ajoutent que « Changer la salle de classe en un atelier de travail crée un climat ludique, stimule la créativité et la spontanéité des étudiants. La classe traditionnelle est substituée et les fruits sont bons ». Les étudiants demandent plus de travaux et se montrent intéressés par les lectures proposées.

2.3. La composante culturelle et éthique

Certains contes, traditionnels surtout, ont un fond éthique ou une morale. Gilroy et Parkinson (1996 :215)¹³ assurent que « beaucoup d'écrivains soulignent l'important rôle que la littérature a dans l'éducation de la personne toute entière ». Wajnryb (2001:16)¹⁴ affirme que : [...] *les thèmes sociaux, moraux et relationnels qui sont derrière les histoires se placent au-dessus des cultures locales. Trouver un compagnon de vie, vieillir, la mort - ces problèmes appartiennent à toute culture. [...] Les soucis généraux et les joies communes de l'humanité occupent une partie importante des contes de tradition orale.*

L'expérience nous montre que l'enrichissement culturel apportée par les contes, surtout quand il s'agit de contes littéraires ou de contes appartenant à d'autres cultures ou époques, est indéniable. Morote et Labrador (2007:30)¹⁵ affirment que « [...] l'utilisation de textes littéraires dans les classes est un moyen de transmission culturelle dont on ne peut pas se passer, étant donné que quand on parle de littérature on parle de langue et on parle de culture, notion inséparable ».

En somme, le conte se prête mieux que d'autres textes à travailler dans trois dimensions fondamentales pour tout acte éducatif complet : la dimension didactique, la dimension ludique et la dimension éthique. Tout d'abord, la nature même des contes invite les étudiants à les écouter ou à les lire, à chercher à les comprendre, et à réfléchir sur les situations dont ils parlent, et par conséquent à s'exprimer à leur sujet tant oralement que par écrit. Ce qui signifie d'emblée que l'usage des contes motive l'apprenant, facilite la dimension didactique dans le processus de l'apprentissage. D'autre part, le caractère ludique de ces récits contribue à

intéresser les étudiants, voire même à les intriguer, et par là à « déscolariser » la lecture, qui devient non plus une matière d'étude mais une distraction ou un jeu. Finalement, les thèmes si variés de ces textes suscitent la réflexion sur des sujets d'intérêt éducatif relatifs à la culture, aux différentes manières de concevoir la vie, et de ce fait aux valeurs humaines. Ce qui ajoute au processus d'apprentissage en classe une dimension humaine nullement négligeable.

Une fois les avantages de l'utilisation du conte rappelés, nous allons présenter maintenant un exemple pratique qui montre comment nous appliquons un conte à l'apprentissage du français langue étrangère dans nos propres cours. Il est sous-entendu que nos propositions ne sont que quelques idées, d'autres possibilités étant tout aussi recommandables, tout dépend de la créativité du professeur et des étudiants.

3. Un exemple pratique tiré de *La Parure* de Guy de Maupassant

Malgré la spécialisation croissante de l'enseignement du français langue étrangère au niveau universitaire dans des domaines aussi divers que le français pour affaires, tourisme, etc., nous avons vérifié l'utilité des contes et récits brefs dans la didactique générale de la langue.

Les contes, qu'il s'agisse de contes d'auteur, de tradition orale ou autre, peuvent s'inclure dans toute sorte d'unités didactiques sélectionnés à cette intention pour différentes raisons. Ils peuvent nous servir à présenter des aspects vus en classe au long de la leçon, mais sans jamais oublier que leur but principal n'est pas, en premier lieu, la grammaire ou le vocabulaire mais le plaisir des apprenants à la lecture d'une histoire captivante.

Pour illustrer ce point nous allons prendre pour exemple une exploitation didactique du conte *La parure* de Guy de Maupassant. Cette expérience didactique a été réalisée à plusieurs reprises, avec des étudiants universitaires des niveaux B1 et B2, aux États-Unis.

Nous avons toujours procédé en trois étapes : pré-lecture, lecture et post-lecture. Après la lecture du conte, nous avons proposé également le visionnage du téléfilm *La Parure* par Claude Chabrol. Ces deux activités nous permettent, à ce stade, de travailler la compréhension et l'expression écrites, la compréhension et l'expression orales, en même temps qu'elles suscitent l'interaction des étudiants avec le professeur et des étudiants entre eux. Les réactions à la lecture et au visionnage du film seront observées par des prises de notes utiles pour le professeur.

Phase de pré-lecture :

1. *Le titre.* Dans la phase de pré-lecture nous commençons par commenter le titre du conte, à partir de la question : Qu'est-ce qu'une parure ? (Vocabulaire). Et ensuite, nous lançons une anticipation sur le sujet et le genre du conte (policier, romantique, comique... ?).
2. *L'auteur et son contexte historique.* Si la classe dispose d'ordinateurs, nous demandons aux étudiants de se mettre en groupes de deux ou trois et de préparer une fiche technique sur le conte et sur la période dans laquelle il se situe. Ils doivent aussi chercher des informations essentielles sur l'auteur. On peut leur donner 10-15 minutes pour cette tâche. Leur compte rendu sera présenté par écrit. Tout doit contribuer à déclencher une ambiance d'expectation et susciter l'envie de lire le conte. Cette démarche permet en même temps de pratiquer le travail en équipe, à partir des démarches de collaboration.
3. *Rapprochement personnel.* Une accroche possible est celle de lancer une discussion en posant des questions sur des situations réelles et personnelles en relation avec le thème du conte pour en introduire le sujet à un niveau plus personnel. *La parure* se prête à discuter sur beaucoup de sujets à portée existentielle : la vérité derrière les apparences, la gestion de l'argent, l'honnêteté dans nos rapports affectifs, l'honneur, etc. En fonction du niveau du groupe et des intérêts de celui-ci, on peut guider la conversation vers un sujet ou un autre.

Une question simple avec laquelle on peut facilement situer le conte en contexte pourrait être celle-ci : « Est-ce que quelqu'un t'a déjà prêté un objet et tu l'as perdu, cassé, ou taché ? Raconte l'histoire et explique comment tu t'en es sorti. As-tu dit la vérité à ton ami ? Pourquoi oui ou pourquoi non. » Cette partie peut se faire tant à l'écrit qu'à l'oral. Cela dépend des objectifs didactiques du professeur. L'intérêt de ce genre de questions est qu'elles rapprochent le texte de la réalité des élèves, leur permettant de réfléchir sur eux-mêmes, rendant ainsi l'apprentissage plus complet, dans le cadre d'une formation globale de la personne.

Phase de lecture

Pour la phase de lecture, nous aimons proposer une lecture du texte en entier à haute voix devant la classe. Cet exercice permet de travailler la prononciation. Certains élèves auront sans doute plus de facilité que d'autres mais en général, la correction de la prononciation est appréciée.

Pendant la lecture nous pouvons faire des pauses pour éclaircir des doutes sur le vocabulaire, ainsi que pour observer des aspects littéraires et culturels pertinents, etc. Nous ferons une pause après l'épisode du bal pour permettre aux étudiants de s'interroger sur ce qui s'est passé avec le collier et d'imaginer la suite de l'histoire. La fin du texte sera ensuite une surprise pour la plupart des lecteurs. Il est intéressant de noter leurs réactions et de les laisser échanger leurs idées par rapport à leurs propres points de vue.

Questions possibles :

- Lire jusqu'au moment où Matilde perd le collier. « Qu'est-ce qui s'est passé avec le collier ? » Écris tes propres hypothèses et commente-les avec la classe.

Imagine la fin de ce récit. Écris ta propre version.

Phase de post-lecture

C'est ici que le conte se rend utile pour une communication réelle entre apprenants et avec le professeur sur la culture et les valeurs. Le conte ouvre la porte et permet de parler de la vraie vie des apprenants, sur leurs idées, leurs valeurs, etc.

- Pourquoi les Loisel ont-ils caché la vérité à Mme Forestier ? Auriez-vous fait la même chose ? Auriez-vous remboursé le collier sans en parler au propriétaire ?
- Que représente le collier dans le conte et à quoi peut-on comparer cela aujourd'hui ? Quel objet jouerait un rôle similaire à celui du collier aujourd'hui ?
- Quelle est l'importance que vous attribuez à l'argent dans votre vie ?
- Quelle est l'importance que vous donnez à la position sociale des gens que vous côtoyez dans votre vie ?
- Actualisez ce conte. Créez un autre conte qui se déroule de nos jours dans lequel une situation semblable se produit.
- Imaginez une autre fin à cette histoire et écrivez-la.

Phase de visionnage

Il existe sur *YouTube* une version cinématographique du conte *La parure* réalisée par Claude Chabrol. Comme activité complémentaire à la lecture du conte, on peut proposer son visionnage. Le film dure à peine 30 minutes. Après son visionnage nous proposons de réagir à la réalisation du téléfilm, c'est-à-dire de commenter les avis des étudiants sur la manière dont le conte de Maupassant a été rendu par ce film. Le visionnage se fait en classe, sans sous-titres.

Les différentes réactions face au film servent de point de départ à d'imprévisibles exercices de conversation :

- Est-ce que tu préfères le film ou le conte ? As-tu mieux compris le conte grâce au film ou vice versa ?
- Le film est-il fidèle au texte ?
- Penses-tu que les personnages sont bien caractérisés ?
- Penses-tu que ces dix années de travail ont changé Mme Loisel ? Dans quel sens ?

Ces quelques échantillons nous semblent suffisants pour montrer la versatilité du conte comme ressource didactique et les nombreuses possibilités de travail avec des contes, non seulement en classe de français, mais dans n'importe quelle classe de langue étrangère.

Conclusions

Comme nous l'avons vu, les contes récupèrent peu à peu leur pouvoir en classe, en tant que moyens de développement de la compréhension et de l'expression écrite et orale. Aujourd'hui, il y a de plus en plus d'enseignants qui les utilisent à cause de leurs dimensions facilement gérables, leurs caractéristiques littéraires, leurs apports culturels et la capacité de susciter l'interaction entre les étudiants et avec le professeur.

D'une manière générale, après avoir employé des contes en classe pendant longtemps, nous avons pu observer que ces textes sont bien compris par les étudiants, et préférés de loin à d'autres textes classiques plus volumineux. Les étudiants posent peu de questions de compréhension pendant la lecture parce que le contexte aide à la compréhension. Les contes sont si appréciés que les étudiants en demandent encore. Ils suscitent facilement l'interaction entre les étudiants et favorisent la création d'un esprit de cohésion dans le groupe. Finalement nous avons observé que les contes aident à fixer le vocabulaire et la grammaire et contribuent à développer l'expression orale et écrite. Car ils stimulent spontanément la créativité des étudiants !

Pour les professeurs qui aiment utiliser les nouvelles technologies, il y a d'innombrables possibilités additionnelles à partir de contes. Nombreux sont les sites qui exploitent déjà les contes comme les fiches pédagogiques « contes et histoires » dans le *Point du FLE*, TICs en FLE, ou *Conte-moi*. Mais chaque professeur peut également créer son propre matériel. Ou même se lancer dans la création d'un blog de classe où les contes écrits par les élèves sont publiés dans le cyber espace. Certains de nos

étudiants se sont mis à illustrer eux-mêmes, ou avec leurs collègues, leurs propres contes sous forme de BD en utilisant les plateformes comme « storyboardthat ». Castañeda et Rojas-Miesse (2016) ont exploré dans « *Digital Story Telling in the Foreign Language Classroom* » les avantages de cet outil.

Il nous semble que, dans une société fascinée par l'image, le conte a encore beaucoup d'avenir devant lui. Il continuera à faire découvrir à nos étudiants la magie de la parole, les aidera dans la maîtrise d'une langue étrangère aussi riche culturellement que le français et contribuera à leur éducation intégrale.

Bibliographie

- Albaladejo García, M. D. 2007. «Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica». Marco ELE. *Revista de didáctica ELE*. n° 5, p. 1-51.
- Anastassiadi, M. C. 1997. « Le conte : pour apprendre aux débutants à communiquer ». *Le français dans le monde*, n° 292, p. 38-42.
- Anastassiadi, M. C. 2006. « Le conte, un atout pour l'oral ». *Le français dans le monde*, n° 347, p. 27-36.
- Anderson Imbert, E. 1992. *Teoría y técnica del cuento*. Barcelona: Ed. Ariel.
- Badenas Roig, S. 2015. *El cuento en la enseñanza del francés como lengua extranjera*, Tesis doctoral, Universitat Politècnica de València: [En ligne]: <https://riunet.upv.es/handle/10251/59064> [Consulté le 16 janvier 2018].
- Badenas Roig, S. 2018. « El cuento como recurso didáctico en la enseñanza del francés lengua extranjera. » *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. Vol. 13, p. 21-30. [En ligne] : <https://polipapers.upv.es/index.php/rdlyla/article/view/8694/10278> [Consulté le 15 octobre 2018].
- Badimele Oyewo, D. 2009. *Competencia Literaria, Literatura. Hipertextual y Microrrelatos en el aula de ELE*. Memoria de Master MEELE. Madrid : Universidad Nebrija.
- Barrière, I. 2005. « Conte collectif ». [En ligne] : <http://edufle.net/conte-collectif.html>, [Consulté le 28 janvier 2018].
- Bartes, R. 1966. « Introduction à l'analyse structurale des récits ». *Communication*, vol. 8 (Numéro thématique *Recherches sémiologiques : l'analyse structurales du récit*), p. 1-27.
- Bearn, P. 1970. « Pourquoi ne pas définir une bonne fois l'art d'écrire une nouvelle ». *Passerelle*, n° 2, p. 5-24.
- Brasley, E., Debailleul, J-P. 1999. *Vivir la magia de los cuentos. Cómo lo maravilloso puede transformar nuestras vidas*. Madrid: EDAF.
- Brunet, M-L., Dobrenn, A. 2001. « Les petit Poucet de Charles Perrault (1697) et Olivier Dahan ». *French Review*, 3(4). [En ligne] : <http://frenchreview.frenchteachers.org/Documents/ArchivesAndCurrentIssue/Le%20petit%20Poucet%20-%20Brunet%20et%20Dobrenn.pdf>, [Consulté le 28 janvier 2018].
- Castañeda, M., Rojas-Miesse, N. 2016. « Digital Story Telling in the Foreign Language Classroom » *CSCFRL Report*, 1(1), p.131-146.
- Collie, J., Slater, S. 1987. *Literature in the Language Classroom. A resource book of ideas and activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Consejo de Europa. 2001. *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Estrasburgo (versión castellana), Madrid : Instituto Cervantes.
- Favret, C. 2006. « Comprendre la magie du conte en classe ». *Le français dans le monde*, n° 347, p. 32-33.

- Gamonedo Lanza, A. 2009. « Couples et doubles. Tournier et les articulations du conte ». *Çédille* 5, p. 127-145. [En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/cinco/gamonedo.pdf> [Consulté le 28 janvier 2018].
- Germain, Cl. 1993. *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*, Paris : CLÉ International.
- Gilroy, M., Parkinson, B. 1996. « Teaching Literature in a Foreign Language » In: HOOPER J, Ed. *Language teaching*, Vol. 29, (n° 4, octobre 1996), p. 213-225.
- Gómez Palacios. 2001 (4^e édition). *Taller de narraciones. Mitos, leyendas y poemas*. Madrid. Ediciones CCS.
- González Gil, M. D. 1986. «El cuento. Sus posibilidades en la didáctica de la literatura». *CAUCE, Revista de Filología y su Didáctica*, 9, p. 195-208.
- Grandcolas, B. 1980. « La communication dans la classe de langue étrangère ». *Le Français dans le monde*, n° 153, p. 53-57.
- Jimenez, D. 2007. « La anecdota, un género breve : Chamfort ». *Çédille. Revista de estudios franceses*, n° 3, p. 9-13. [En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/tres/djimenez.pdf> [Consulté le 28 janvier 2018].
- Lence Guilbert, M. A. 2007. «De la anecdota al relato: la *petite maison* en la narrativa libertine ». *Çédille* n° 3, avril. p. 85-106. [En ligne] : <http://cedille.webs.ull.es/tres/lence.pdf> [Consulté le 28 janvier 2018].
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López Valero, A., Encabo Fernández, E. 2002. *Introducción a la didáctica de la lengua y la literatura. Un enfoque sociocrítico*. Barcelona: Octaedro EUB.
- Martínez Ezquerro, A. 2002. *Didáctica de las figuras retóricas. Actividades para el aprendizaje creativo de las figuras fonológicas*. Barcelona : Octaedro EUB.
- Maizonniaux, C. « Les Contes d'hier et leurs réécritures contemporaines : quelle pertinence pour l'enseignement-apprentissage du FLE ? ». *French Review*, 4(4), p. 56-76.
- Melero Abadía, P. 2000. *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Morgan, J., Rinvolucrí, M. 1983. *Once upon a time. Using stories in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morote, P., Labrador Piquer, M. J. 2007. «La literatura, algo más que un recurso lingüístico en las aulas de E/LE». In: *Actas del Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La Didáctica de la enseñanza para extranjeros*. Onda: JMC, p. 29-49.
- Morrow, K. 1981. « Principles of communicative methodology. In K. Johnson and K. Morrow (eds.), *Communication in the Classroom*. 7. Harlow: Longman.
- Naranjo Pita, M. 1999. *La poesía como Instrumento Didáctico en el Aula de Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Nuttal, C. 1982. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. London: Heinemann Educational.
- Ortega Larrea, A. 2007. «Didáctica de los cuentos en segundas lenguas: estereotipos y géneros». In: *Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española: La didáctica de las Enseñanza para extranjeros*. University of Virginia-HSP et Universidad Católica de Valencia (17-19 mai 2007).
- Pageaux, O. 2005. « Le conte en classe de langue (FLE) ». [En ligne] : <https://www.Edu.FLE.net>. [Consulté le 28 février 2018].
- Pérez Cabello, A.-M. 2009. *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas*. Barcelona : Hirsori.
- Relat, H. 2006. « Réussir en classe avec le conte. Expérience pratique ». *Le français dans le monde*, n° 347, p. 34-35.

Rivenc, P. 2003. *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde, vol. 3 : La méthodologie* (Col. Pédagogies en développement), De Boeck Supérieur.

Taylor, E. K. 2000. *Using Folktales*. Cambridge: Cambridge University Press.

Val Julian, C. 1998. « La nouvelle en classe de langue ». *Les Langues Modernes*, 2/1998, p. 6-14.

Vilas Eiroa, P. 2009. *Los usos del cuento y de las tareas comunicativas en la enseñanza de español a niños* (Mémoire de maîtrise), Universidad de León: FUNIVER.

Wajnryb, R. 2001. *Stories. Narrative Activities in the Language Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

Sitographie [Dernière consultation le 28 janvier 2018]

María José. « Les contes de fées : Expositions virtuelles de la B.N.F. ». In : *TICs en FLE, le blog de M^a José*. [En ligne] : <http://ticsenfle.blogspot.com/2010/05/les-contes-de-fees-sur-le-site-des.html>

María José. « Charles Perrault, et ses contes : lire, écouter, télécharger ». In : *TICs en FLE, le blog de M^a José*. [En ligne] : <http://ticsenfle.blogspot.com/2015/07/charles-perrault-et-ses-contes-lire.html>.

Deci-dela Ed. « Conte-moi » [En ligne] : <https://www.conte-moi.net/>

Weinachter, H. « Contes et histoires, Fiches pédagogiques ». In : *Le point du FLE : apprendre et enseigner le français...et les langues*. [En ligne] : <https://www.lepointdufle.net/penseigner/contes-fiches-pedagogiques.htm#idees>.

Notes

1. Pour une introduction générale au sujet, voir Sylvie Liziard et Ștefania Rujan (2009), « La littérature en classe de langues dans une approche communicative » dans *Diacronia.ro*, Valahia University Press, p. 1-5 ; cf. Marie-Claude Albert et Marc Souchon (2000), *Les textes littéraires en classe de langue*, Paris : Hachette (Collection Français Langue étrangère n° 110) ; Amor Séoud (1997), *Pour une didactique de la littérature*, Paris : Hatier-Didier, LAL.

2. «En el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura, esta última se convierte en un excelente recurso a la hora de trabajar las habilidades lingüísticas, ya que enriquece el uso del lenguaje y confiere nuevos modos de ver la realidad. Por tanto, debemos apostar por el desarrollo de la competencia literaria dentro del entorno comunicativo que por nosotros es defendido».

3. «[...] escuchar y leer en voz alta el texto escrito, hablar acerca de dicho texto, volver a contar y escribir la historia de otra forma o con otro desenlace, escribir textos imaginativos (canciones, cuentos, historietas) a partir del relato conocido, representar la historia en forma de teatro (p. 61)».

4. «La presencia marginal de la literatura en los manuales de enseñanza del español como lengua extranjera y su escaso uso en las aulas ha provocado la reacción de numerosos autores, que reivindican el potencial didáctico de los textos literarios para la enseñanza de *E/LE*».

5. Voir *Synergies France* (Revue du GERFLINT, Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale), n° 7, 2010, sur le sujet « Vitalité du conte à l'aube du XXI^e siècle : du pastiche à la parodie, » coordonné par Myriam Tsimbidy et Dominique Ulma. [En ligne] :

6. « They are less daunting for a foreign reader to tackle or to reread on his or her own, and are more suitable when set as home tasks. Students get that feeling of achievement at having come to the end of a whole work much sooner ».

7. «[...] enterarse de lo sucedido y de una sola vez».

8. Voir aussi Sheila Trahar, «La atracción del relato: El uso de la investigación narrativa para estudios multiculturales en la educación superior», en *Profesorado: Revista de Currículum y formación del profesorado*, vol 14, n° 3 (2010), <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART3.pdf>.
9. «En nuestra cultura occidental donde predomina lo racional, el cuento rehabilita lo fantástico y responde, en particular, a las necesidades de fantasía y magia de los niños».
10. « The best way to improve your knowledge of a foreign language is to go and live among its speakers. The next best way is to read extensively in it ». (Nuttall 1982: 168).
11. «El cuento es una diversión y debe de entrar en clase como tal».
12. «Cambiar el aula en un taller de trabajo crea un clima lúdico, fomenta la creatividad y espontaneidad de los alumnos. Se sustituye la clase tradicional y los frutos son buenos. Los chicos demandan más tareas y se muestran muy interesados por las lecturas propuestas».
13. « Many writers point out the important role the use of literature has in educating the whole person ».
14. « Aside from the common time-ordered story structure discussed earlier, the social, moral and relational themes that lie behind the stories tend to rise above local cultures. Finding a spouse, coming of age, dealing with death and loss - such concerns are issues in any culture. [...] The general struggles and joys common to humanity occupy an important place in folktales ».
15. «El empleo de textos literarios en las aulas es un medio de transmisión cultural, del que hoy no se puede prescindir, pues cuando hablamos de literatura, hablamos de lengua y hablamos de cultura, noción que no podemos relegar».

Synergies Espagne n° 11 / 2018



Explorations théâtrales
et littéraires





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Le pouvoir des objets dans les comédies de Marivaux

Carolina Fernández Correjes

Université de Valladolid, Espagne

carolina.correjes@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2616-1729>

Reçu le 31-03-2018 / Évalué le 14-06-2018 / Accepté le 02-11-2018

Résumé

Marivaux explore les potentialités expressives et dramaturgiques de l'objet pour construire ses comédies, spécialement celles dont le fil conducteur de l'action est la découverte de l'amour. La finalité de cet article est donc d'analyser, de manière générale, les fonctions des objets en se fondant sur la définition d'objet théâtral proposée par Anne Ubersfeld, le schéma d'analyse de Marc Vuillermoz et les modèles d'objets utilisés par Henri Lafon pour décrire les spécificités des objets du roman français du XVIII^e siècle.

Mots-clés : comédie, Marivaux, objet théâtral, dramaturgie

El poder de los objetos en las comedias de Marivaux

Resumen

Marivaux explora las posibilidades expresivas y dramáticas del objeto para construir sus comedias, particularmente aquellas en las que el hilo conductor de la acción es el descubrimiento del amor. La finalidad de este artículo es analizar de manera general las funciones de los objetos mediante la definición de objeto teatral que propone Anne Ubersfeld, el esquema de análisis de Marc Vuillermoz y los modelos de objetos utilizados por Henri Lafon para describir las particularidades de los objetos de la novela francesa del siglo XVIII.

Palabras clave: comedia, Marivaux, objeto teatral, dramaturgia

The power of the objects in the comedies of Marivaux

Abstract

Marivaux explores the expressive and dramaturgical potentialities of objects in his comedies, particularly the comedies where the action is based on the discovery of love. The main aim of this work is to provide a general analysis of the objects on the basis of Anne Ubersfeld's definition, Marc Vuillermoz's system and Henri Lafon's models in order to describe the objects in French novels of the 18th century.

Keywords: comedy, Marivaux, theatrical object, dramaturgy

Introduction

Dans le domaine théâtral, on prend traditionnellement comme référence le théâtre de Beaumarchais pour parler d'une nouvelle conception de l'espace théâtral et de l'exploitation des objets sur scène. Toutefois, son prédécesseur, Marivaux, connaisseur de la valeur que ses contemporains attribuaient aux objets, les emploie habilement dans sa production théâtrale et dans ses romans, dont les titres, parfois, font référence au monde matériel. Citons, par exemple, *La Voiture embourbée* (1714), *Le Bilboquet* (1717) ou *Le Legs* (1736).

Les objets qui apparaissent dans les romans de Marivaux ont suscité l'intérêt d'auteurs comme Henri Lafon ou Jacques Guilhembet. Néanmoins, l'exploitation des fonctions dramatiques de l'objet reste un aspect souvent négligé dans l'étude des comédies marivaudiennes¹. Nous ne trouvons pas de recherches spécifiques sur le fonctionnement des objets qui portent sur la totalité de la production théâtrale de l'auteur. Les travaux publiés sont rares et se bornent généralement à l'étude des objets dans une pièce isolée ou à analyser la présence d'un même objet dans plusieurs pièces. Par exemple, André Tissier a mis en évidence le rôle de la lettre dans *Les Fausses Confidences de Marivaux : analyse d'un « jeu » de l'amour* (1976). Dans son article « Les Objets au théâtre », Hélène Catsiapis (1979) utilise à titre d'exemple *Le Jeu de l'amour et du hasard* (1730) et *La Fausse Suivante ou Le Fourbe puni* (1724) afin de démontrer l'importance de l'inanimé dans les pièces de théâtre. Pour sa part, M^a Teresa Ramos Gómez considère que les objets constituent l'un des éléments fondamentaux de la dramaturgie marivaudienne dans « *La Fausse Suivante, ou la dynamique du triangle* » (2009), « *Le Mariage dans L'Épreuve de Marivaux : une gageure sociale* » (2009) et « *Arlequin poli par l'amour de Marivaux : écriture et langage théâtral* » (2009).

L'origine de ce présent article remonte à la recherche effectuée pour élaborer notre thèse, intitulée *Dramaturgia del objeto teatral en las comedias de Marivaux, del texto a la puesta en escena*², et dirigée par M^a Teresa Ramos Gómez et Catherine Desprès Caubrière. Montrer l'importance des objets dans la construction des comédies marivaudiennes, déchiffrer leurs sens, analyser leurs fonctions et créer un fil conducteur à travers les objets, tels étaient les objectifs de notre recherche. Notre corpus d'analyse est formé de trente-cinq comédies. Nous avons exclu ses tragédies et *La Nouvelle Colonie* (1729), dont nous ne conservons que le divertissement. De plus, nous avons interprété le texte dramatique en tenant compte du contexte de production et nous avons analysé uniquement les objets scéniques indispensables pour le déroulement de l'action ou la description des personnages.

En outre, cette recherche repose sur une double vision de l'objet. D'une part, nous envisageons l'objet sous un angle sémiotique-sémiologique, dont le point de départ est la définition d'objet théâtral d'Anne Ubersfeld et le schéma d'analyse utilisé par Marc Vuillermoz dans son travail sur les objets dans le théâtre au XVII^e siècle. Ces outils nous ont permis d'identifier les objets et leurs fonctions dans les comédies. D'autre part, nous privilégions une vision anthropologique fondée sur l'idée développée par Henri Lafon dans son étude sur le décor et les choses dans le roman du XVII^e siècle. L'auteur présente le monde de l'inanimé sous la forme de plusieurs modèles d'objets qui se répètent et se figent et, par conséquent, ils font partie de l'imaginaire collectif et deviennent un topos littéraire que le lecteur et/ou spectateur est capable d'interpréter.

Cette thèse nous a alors permis d'identifier la présence, dans le texte dramatique (dialogues et didascalies), d'au moins un objet scénique³ dans toutes les comédies et de constater que, Marivaux, auteur représentant des Modernes et rénovateur de la comédie de la première moitié du XVIII^e siècle, utilise l'inanimé pour construire ses comédies, fondamentalement celles qui montrent la découverte de l'amour, bien que ses éléments principaux soient l'action psychologique (la célèbre structure du double registre de Jean Rousset⁴), les obstacles internes et le dialogue comme moteur de l'action.

En conséquence, nous nous donnons pour tâche ici d'examiner les comédies de Pierre Carlet de Marivaux à travers les objets qui les habitent et de donner une vision générale de leurs fonctions et significations en ayant recours à quelques exemples précis.

1. Définition d'objet théâtral

Pour étudier le rôle des objets théâtraux dans la construction des comédies marivaudiennes, une réflexion théorique s'impose. On constate des difficultés pour définir le mot « objet ». Même si l'on trouve quelques pistes dans les dictionnaires actuels ou du XVIII^e siècle, les définitions restent vagues et ne recouvrent pas la complexité de l'univers des objets dans des textes théâtraux, comme l'indiquent les exemples suivants. *Le Robert* (Josette Rey-Debove, Alain Rey, 2002) définit l'objet comme suit : *Toute chose (y compris les êtres animés) qui affecte les sens... [...] Tout ce qui se présente à la pensée, qui est occasion ou matière pour l'activité de l'esprit [...] Ce qui est donné par l'expérience, existe indépendamment de l'esprit, par opposition au sujet qui pense. [...]*. Dans le *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots françois tant vieux que modernes, et les termes de toutes les Sciences et les Arts* d'Antoine Furetière (1690), nous trouvons, parmi

d'autres, la définition suivante : *Ce qui est oppoſé à notre veuë, ou qui frappe nos autres ſens, ou qui ſe repreſente à noſtre imagination*. L'usage que Marivaux fait du mot « objet » correspond à cette définition. Citons comme exemple la première rencontre d'Églé et Adine (sc. XI) dans *La Dispute* (1744) :

Églé.- Mais que vois-je? encore une autre personne!

Adine.- Ha! ha! qu'est-ce que c'est que ce nouvel objet-ci?

Ces dernières années, la Sémiologie et la Sémiotique se sont intéressées à l'étude de l'objet théâtral en tant que signe de communication non verbale qui fait partie de la mise en scène et contribue au sens des pièces de théâtre. Tadeusz Kowzan, dans « Le signe au théâtre. Introduction à la sémiologie de l'art du spectacle » (1968), définit le signe théâtral et identifie treize systèmes de signes au théâtre, parmi lesquels nous trouvons les objets. P. G. Bogatyrev affirme, dans son étude *Les signes du théâtre* (1971), que les objets sont des éléments signifiants et deviennent signes de signes sur scène. Nous trouvons dans le *Dictionnaire du Théâtre* (1987) de Patrice Pavis quatre fonctions de l'objet au théâtre : mimésis du cadre de l'action, intervention dans le jeu, abstraction et non-figuration, paysage mental ou état d'âme. La définition d'objet théâtral proposée par Anne Ubersfeld nous semble la plus adéquate pour nos recherches et est devenue notre outil d'analyse pour identifier les objets dans le texte dramatique (1996 : 61) :

Un objet au théâtre est une chose figurant sur la scène, éventuellement manipulable par un comédien et trouvant place dans le texte comme un lexème (c'est un mot): une chose n'est pas nécessairement un objet, mais toute chose devient un objet du fait d'être sur la scène et de prendre sens de cette position même; aucune chose sur la scène ne peut être de hasard, elle devient fruit d'une activité artistique.

La première condition d'existence sur scène d'un objet théâtral est qu'il trouve place dans le texte dramatique (dialogues et didascalies). En ce qui concerne les comédies marivaudiennes, les didascalies d'objet sont rares⁵, c'est pourquoi les spectateurs/lecteurs doivent découvrir leur présence le plus souvent dans les dialogues. L'objet théâtral est donc un signe de la représentation polysémique et mobile qui n'est pas isolé, les actions et les paroles des personnages le chargent de significations nouvelles au cours de son existence scénique. De ce fait, les manipulations des comédiens et le regard des spectateurs sont deux éléments déterminants dans la construction de l'objet théâtral (Vuillermoz, 2000 :12).

Pour décrypter toute sa signification, il est indispensable de se mettre à la place d'un spectateur du XVIII^e siècle capable de décoder le sens des objets que Marivaux choisit de situer sur la scène. Les objets deviennent un élément récurrent dans sa

dramaturgie, au-dessus des règles esthétiques qui régissaient les genres dramatiques et des contraintes scéniques et matérielles des théâtres de l'époque ; ils accomplissent souvent une fonction dramatique fondamentale.

2. Nature et fonctions des objets marivaudiens

Le type d'objets qui apparaissent dans une pièce de théâtre, leur fréquence et leur caractère scénique (ou pas) sont un choix de l'auteur et définissent sa dramaturgie (Ubersfeld, 1993 :38). Dans les comédies analysées, nous avons répertorié environ deux cents objets scéniques et soixante extra-scéniques. De même, nous constatons la présence d'au moins un objet sur scène dans toutes les pièces, six étant le nombre moyen d'objets par comédie. Excepté l'anneau magique et la baguette de la Fée dans *Arlequin poli par l'amour* (1720), les objets appartiennent à la vie quotidienne, essentiellement à la vie domestique et intime. Ce sont des objets familiers auxquels les spectateurs pouvaient s'identifier : de l'argent et des bijoux, des vêtements, des lettres, des billets, des outils pour écrire, des contrats de mariage, des portraits, des livres, des bouteilles, des miroirs, etc.

Conformément au schéma d'analyse de Marc Vuillermoz (2000), nous distinguons quatre fonctions de l'objet théâtral (dramatique, description des personnages, rhétorique et utilitaire) que nous expliquerons brièvement, en tenant compte que le même objet peut condenser plusieurs fonctions en lui-même.

La fonction dramatique de l'objet varie selon le moment d'apparition. Les objets qui déclenchent l'action et /ou exercent leur influence sur l'action principale se trouvent dans l'exposition ou le nœud et remplissent une fonction dramatique motrice. Par exemple, *La Commère* (1741) s'articule autour de la signature du contrat de mariage de Mademoiselle Habert, riche, et La Vallée, jeune paysan dont elle est amoureuse. Dans *Le Jeu de l'amour et du hasard* (1730), la lettre que le père de Silvia reçoit du père de Dorante annonce que son futur gendre arrivera déguisé en valet pour *saisir quelques traits du caractère de notre future et la mieux connaître, pour se régler ensuite sur ce qu'il doit faire* (I, 4). Ce que Dorante ignore, c'est que Silvia a obtenu l'autorisation de son père pour l'observer sous le déguisement de Lisette, sa servante.

Les objets qui mènent au dénouement de l'action exercent une fonction dramatique résolutive. La lettre que Blaise reçoit dans *L'Héritier de village* (1725) lui apprend que le banquier qui était en charge de détenir son héritage a fait faillite et s'est enfui avec son argent (sc. XV). Par conséquent, les rêves de grandeur de Blaise et de sa famille se dissipent. Dans le cas de *L'Île des esclaves* (1725), l'échange d'habits entre les nobles et les valets marque le début et la fin de l'action principale.

La comédie conclut lorsqu'Arlequin rend ses vêtements (et, symboliquement, son rang) à son maître Iphicrate (sc. IX) et Cléanthis l'imite. Dans *Arlequin poli par l'amour* (1720), sur les conseils de Trivelin, Arlequin saisit habilement la baguette de la Fée et réussit à échapper avec Silvia (sc. XXI)

La personnalité de chaque personnage se révèle à travers la manipulation des objets et ses réactions face à l'inanimé. Qu'il s'agisse d'objets que le personnage possède, utilise, hâsse, désire ou évoque, ils présentent son identité de différents points de vue : social, culturel, moral, psychologique, etc. Dans *La Double Inconstance* (1723), Flaminia demande à la Lisette d'enlever sa mouche galante, symbole de coquetterie, pour séduire Arlequin et qu'il renonce à Silvia. La houlette et les habits de bergère identifient Silvia dans *Arlequin poli par l'amour* (1720) tandis que la baguette et l'anneau magique sont des attributs de la Fée.

L'objet qui renvoie à une autre réalité accomplit une fonction rhétorique. Dans les comédies, ils peuvent situer le cadre de l'action sans avoir recours aux longues descriptions des romans (Hélène Catsiapis, 1979 : 59). C'est le cas du banc de gazon (sc.II) qui représente le jardin de la Fée dans *Arlequin poli par l'amour* (1720). De même, dans *La Seconde Surprise de l'amour* (1727), les livres et les chaises suffisent à créer l'espace de la bibliothèque où la Marquise et le Chevalier assisteront aux lectures du pédant Hortensius (sc. II). Cependant, dans les comédies de Marivaux, la fonction par excellence des objets métonymiques est de remplacer la présence de l'être aimé. Par exemple, le mouchoir que Silvia laisse tomber et qu'Arlequin ramasse et attache à son chapeau représente la bergère dans *Arlequin poli par l'amour* (1720). Silvia éveille Arlequin, elle fait en sorte qu'il devienne amoureux et éloquent. Le mouchoir est aussi un objet galant, car Silvia permet qu'Arlequin le garde et cela signifie correspondre à son amour.

Finalement, l'objet a une valeur utilitaire lorsque sa présence est nécessaire pour accomplir une action déterminée : *s'il y a un duel, il faudra bien deux épées, et dans une scène de conseil, une table et deux fauteuils* (Ubersfeld, 1974 : 182). Dans *La Colonie* (1750), les femmes ont besoin de bancs pour s'asseoir et écouter ses nouvelles dirigeantes, Arthénice et Madame Sorbin (sc.VIII). Trivelin utilise une écritoire avec une plume, du papier et de l'encre pour rédiger la lettre qu'Arlequin lui dicte pour le Prince (III, 2). Ce type d'objets n'est pas fréquent dans les comédies marivaudiennes, au contraire, l'originalité de l'auteur repose sur le fait de dépasser la fonction primaire des objets et les faire agir en tant qu'actants.

3. Modèles d'objets marivaudiens

Henri Lafon définit les modèles d'objets comme *ensembles cohérents d'objets qui s'insèrent dans le tissu narratif et répondent de façon analogue* à la même dynamique (2012 : 3). Les objets marivaudiens s'intègrent dans l'action sur scène de quatre manières différentes: rencontres et communication, sentiments, être/paraître et tentations.

3.1. Rencontres et communication

L'objet qui met en contact les personnages pour la première fois peut se matérialiser sur scène ou apparaître seulement évoqué et intervenir dans un épisode antérieur dont les personnages se souviennent. Dans *La Méprise* (1734), Ergaste raconte à son valet Frontin sa première conversation avec Clarice grâce au gant qu'elle laisse tomber (sc.I): *notre conversation fut courte ; je lui rendis le gant qu'elle avait laissé tomber ; elle me remercia d'une manière très obligeante de la vitesse avec laquelle j'avais couru pour le ramasser*. Angélique et Dorante se rencontrent durant ses promenades dans *La Mère Confidente* (1735) : *Qu'y faisiez-vous ? Vous lisez. Qu'y faisait-il ? Il lisait. Y a-t-il rien de plus marqué ?* (I, 2). La seule comédie où la première rencontre des personnages a lieu sur scène grâce à un objet est *Arlequin poli par l'amour* (1720) où Arlequin, jouant au volant, s'éloigne du jardin de la Fée et arrive à la prairie où se trouve Silvia (sc. V).

Le moyen de communication écrite le plus habituel au XVIII^e siècle, et par excellence, dans le domaine de l'amour, sont les lettres et les billets. Leur écriture et lecture sont mises en scène et deviennent une source d'information non seulement pour les personnages, mais aussi pour le spectateur. La diffusion d'événements qui bouleversent les personnages trouve donc dans ces objets un support privilégié. Ils circulent, s'égarer ou se trompent de chemin, accompagnés d'attitudes, de gestes et de réactions, pour arriver à leur destinataire par les voies les plus diverses, provoquant des réactions affectives variées (Lafon, 2010 : 55). Face à la communication orale, l'écriture offre la possibilité de relire plusieurs fois ce que l'émetteur écrit et crée un lien entre émetteur et récepteur.

Dans la première scène de *Les Serments indiscrets* (1732), Lucile est assise sur une table et plie une lettre qu'elle fera parvenir à Damis à travers Lisette : *Damis serait un étrange homme, si cette lettre-ci ne rompt pas le projet qu'on fait de nous marier* (I, 1). Pour s'assurer d'être aimée et vérifier si ce que Dubois lui a dit précédemment est vrai, Araminte décide de tendre un piège à Dorante dans *Les Fausses Confidences* (1737). Elle lui dicte une lettre favorable au Comte et observe les effets qu'elle produit sur le jeune homme. Angoissé à l'idée de voir Araminte

épouser Dorimont, il n'arrive pas à trouver le papier pour écrire, qui est devant lui. L'acte d'écriture conduit l'intendant au désespoir, à tel point qu'il révèle ses sentiments et avoue qu'il a peint le portrait d'Araminte (II, 13). Dans *La Surprise de l'amour*, la Comtesse choisit d'écrire des billets à Lélio pour éviter de se voir et régler le mariage de leurs domestiques (II, 2). Pour Lélio, la présence de la Comtesse se reproduit sous forme de billet, substitut de la communication orale : *La Comtesse choisit le papier pour le champ de bataille de nos conversations (...) j'en ai près d'une rame chez moi* (II, 2). Sa réaction suite à la réception du billet a une double valeur : d'une part, il accepte le canal de communication proposé par la Comtesse et la rame de papier assure la durée de leur contact ; d'autre part, il décrit leur relation comme une guerre.

3.2. Sentiments

Les objets révèlent les sentiments des personnages qui les manipulent, provoquent des réactions affectives très variées et peuvent déclencher l'aveu d'un sentiment que le personnage n'arrivait pas à exprimer auparavant. Ils sont capables de matérialiser des émotions contraires, évoquent le plan social et affectif et deviennent symbole de l'amour et métonymie de l'être aimé. Leur utilisation et leur signification s'adaptent aux codes de la galanterie de l'époque, selon lesquels le don d'un objet intime marque officiellement le début de l'aventure amoureuse alors que sa restitution symbolise une rupture (Vuillermoz, 2000 : 139).

La lettre agit comme révélatrice des sentiments et sa présence se justifie par les effets inattendus qu'elle provoque (Lafon, 2012 : 29) : *La gamme des émotions n'est pas très étendue, mais elles sont toutes violentes : pâleur, rougeur, pleurs, tremblement, évanouissement, saisissement surviennent, on peut mourir à la lecture d'une lettre, comme un coup de foudre*. Tel est le cas de *Les Fausses Confidences* (1737). Dubois poursuit ses manoeuvres⁶ en vue de marier Dorante avec Araminte et se sert de Marton pour faire intercepter la lettre que Dorante a écrite à un ami fictif en suivant ses conseils. La fausse lettre de Dorante tombe entre les mains de son rival, le Comte, et sa lecture au vu et au su de tous rend public l'amour de Dorante (III, 8). La divulgation « accidentelle » du contenu de la lettre force Araminte à se confronter à son amour propre et à prendre une décision : elle refuse le mariage avec le Comte et accepte de se marier avec Dorante, qui lui révèle alors les stratagèmes utilisés par Dubois pour faire naître son amour (III, 12).

Comme la lettre, le portrait est l'accessoire obligé de la relation amoureuse et la preuve irréfutable du commerce intime (Lafon, 2012 : 30). Dans les comédies marivaudiennes, les portraits sont, généralement, des images perdues, volées ou

peintes sans le consentement de la personne qui y est représentée. Leur découverte provoque l'étonnement de celui qui y est peint et la reconnaissance et d'aimer et d'être aimé.

La Comtesse de *La Surprise de l'amour* (1722) cherche son portrait, que Colombine a perdu (II, 7) : *j'ai besoin de quelques petits diamants qui en ornent la boîte ; je l'ai prise pour les envoyer démonter à Paris et Colombine, à qui je l'ai donné pour le remettre à un de mes gens qui part exprès, l'a perdu*. Léo garde le portrait de la Comtesse, trouvé par hasard par son valet Arlequin, et il ne lui renvoie que la boîte, preuve de l'amour qu'il ressent. Lorsque la Comtesse lui exige des explications, Léo prétend qu'il n'a pas vu la miniature, mais Arlequin avoue qu'il l'a dans sa poche (III, 6) : *Si fait, Monsieur, vous vous souvenez bien que vous lui avez parlé tantôt, je vous l'ai vu mettre après dans la poche du côté gauche*. Le portrait provoque l'aveu de l'amour de Léo pour la Comtesse, qui finalement lui rend son portrait et son cœur (III, 6) : *Ne me demandez rien à présent; reprenez le portrait de votre parente, et laissez-moi respirer*.

Dubois se sert aussi du portrait dans *Les Fausses Confidences* (1737) pour convaincre Araminte de l'amour de Dorante. Ils orchestrent l'arrivée d'un garçon chez la veuve avec un portrait dont le nom du commanditaire est inconnu (II, 6). La boîte provoque des sentiments avant même d'être ouverte et tisse un réseau d'hypothèses autour d'elle. Chaque personnage voit dans ce portrait ce qu'il souhaite y voir : Marton est persuadée d'être l'image du portrait et le Comte est convaincu que c'est le portrait d'Araminte. La veuve demande à le voir, ouvre la boîte et tous découvrent son image. Elle sort de l'embarras en expliquant que le commanditaire ne peut être que le Comte et elle finit par garder son portrait, qui symbolise son cœur (II, 9) : *Quoi qu'il en soit, je le garde, personne ne l'aura*. Toutefois, elle obtiendra plus tard l'aveu attendu. Grâce à la fausse lettre adressée à Dorimont qu'elle demande d'écrire à son intendant, Dorante avoue avoir peint lui-même le portrait⁷ *pour le plaisir de la voir, quelquefois, et d'être avec elle* (II, 15).

La restitution d'un objet intime symbolise une rupture. Frontin revient avec le billet qu'Ergaste a envoyé à Clarice déchiré dans sa poche dans *La Méprise* (1734). Le motif du refus du billet, qu'Ergaste définit comme une *sanglante raillerie* (sc. XVIII), est que Frontin a donné le billet à Hortense au lieu de le faire parvenir à sa sœur, Clarice, et elle se sent, à son tour, outragée. Cette confusion est due aux masques que les sœurs portent pour se protéger du soleil. La réaction d'Angélique *La Mère confidente* (1735) est moins violente que celle d'Hortense. Sur les conseils de sa mère, elle refuse d'accepter la lettre que Dorante demande à Lubin de lui remettre et la jette par terre.

Éprouver la sincérité d'un amour est, selon F. Deloffre et F. Rubellin (2000 :15) le thème de *Le Jeu de l'amour et du hasard* (1730), *L'Épreuve* (1740) et *La Femme fidèle* (1755). Dans les trois comédies, les objets servent de support aux personnages pour constater les sentiments des autres. Dans *Le Jeu de l'amour et du hasard* (1730), Silvia et Dorante se déguisent en soubrette et en valet pour mieux se connaître. Dans *La Femme fidèle* (1755), la Marquis cache son identité avec une barbe pour savoir si son épouse l'aime encore car, croyant qu'il est mort captif et sous la pression de sa mère, elle va se marier à nouveau. Lucidor utilise habilement des bijoux et un portrait de sa cousine pour s'assurer de la sincérité de l'amour d'Angélique dans *L'Épreuve* (1740).

Les preuves d'amour peuvent être fausses et répondre aux stratégies des personnages pour atteindre leurs objectifs. C'est le cas des portraits que la Princesse utilise dans *Le Triomphe de l'amour* (1732) que nous aborderons plus tard, ou les lettres d'amour, *un chef d'œuvre de l'impertinence* (sc. IV), que le Chevalier, aidé par son valet La Ramée et suivant les conseils de Madame Lépine, écrit à Madame La Thibaudière pour la convaincre de son amour et s'emparer de son argent dans *La Provinciale* (1761).

3.3. Être/ Paraître

Le vêtement sert d'abord à classer les personnages suivant certaines normes et le *travestissement joue sur ce mécanisme et interpose un vêtement, assorti, parfois, d'objets complémentaires (...) pour fausser la lecture que l'autre fait des signes de reconnaissance* (Lafon, 2012 : 69). Les déguisements sont, par conséquent, l'un des thèmes récurrents que l'auteur emploie avec maîtrise dès sa première comédie, *Le Père prudent et équitable* (1712).

Le déguisement peut masquer la condition, le sexe et l'identité et crée un double jeu chez le personnage qui l'utilise : sa vraie et sa fausse identité. Comme Hélène Catsiapis l'affirme, *l'habit usurpé est toujours déclencheur d'intrigue, souvent révélateur de sentiments* (1979 : 67). C'est le point de départ des comédies où on l'emploie et la surprise, lors de la découverte ou révélation de la vraie identité du personnage, bouleverse la situation, provoque l'aveu des sentiments et conclut la pièce.

Marivaux utilise la tenue des personnages comme fil conducteur de l'action lorsqu'ils l'utilisent à leur gré pour atteindre leurs objectifs. Le déguisement permet au personnage d'entrer dans des lieux interdits, de connaître les autres et de se faire connaître avec plus de liberté (Étudier les hommes et voir ce qu'ils sont dans tous ses états (I, 4), tel est le motif du déguisement du Prince de Léon

dans *Le Prince travesti*, 1724). Nous trouvons plusieurs exemples dans les comédies marivaudiennes.

Les masques et les vêtements que les sœurs Clarice et Hortense portent pour se protéger du soleil sont à l'origine du malentendu dont Ergaste est la victime et qui donne titre à la comédie, *La Méprise* (1734). Afin d'aider Cléandre, Crispin se présente devant Démocrite, le père de Philine, comme une dame trompée par le Chevalier, l'un de ses prétendants dans *Le Père prudent et équitable* (1712). Dans *La Fausse Suivante* (1724), Léo ne se rend pas compte que son nouvel ami, le Chevalier, est, en réalité, la dame de Paris qu'on lui a proposée pour épouse. Lorsque les indiscrets valets dévoilent son secret à Léo, elle continuera à cacher son identité et se fera passer pour sa propre suivante. Avec l'aide de Frontin et de Lisette, Éraste réussit à entrer dans la maison de sa chère Angélique déguisé en valet dans *L'École des mères* (1732). Suivant les ordres de Lucidor, Frontin se déguise en homme d'affaires et se présente comme l'un des amis de son maître qui veut se marier à Angélique dans *L'Épreuve* (1740).

Le stratagème de séduction à travers la manipulation d'objets de la princesse Léonide dans *Le Triomphe de l'amour* (1732) ressemble à celui de Dubois dans *Les Fausse Confidences* (1737) et mérite d'être expliquée en détail. Elle s'introduit, avec sa servante Corinne, sous un habit masculin, dans la demeure où vit Agis avec le vieux philosophe Hermocrate et sa soeur, Léontine, célibataire résignée. La Princesse se travestit en homme et prend l'apparence d'une condition plus basse que la sienne⁸ afin de se rapprocher du jeune Agis et lui rendre son trône usurpé (I, 1) : *le but de mon entreprise est louable, c'est l'amour et la justice qui m'inspirent*. Par le biais du déguisement, Léonide essaie de vaincre la résistance à l'amour d'Hermocrate et de Léontine et, en même temps, gagner le cœur d'Agis. Sous le nom de Phocion, il explique à Léontine qu'il est tombé amoureux de sa beauté en la voyant se promener dans le bois. En suivant la stratégie de la Princesse, Corine arrive déguisée en valet pour lui montrer un portrait que son maître lui a prétendument demandé de peindre, ce qui éveille la curiosité de la femme. Étonnée d'abord et finalement charmée, Léontine finit par rendre son portrait à Phocion et se rendre elle-même à l'amour (II, 7) : *Je ne devrais pas vous le rendre; mais tant d'amour m'en ôte le courage*. La conquête du philosophe s'avère plus difficile. La Princesse lui avoue qu'elle s'est déguisée en homme pour s'approcher de lui, car il ne l'aurait pas reçu sous les habits de son sexe. Le valet d'Hermocrate, complice du leurre, lui apporte un portrait du philosophe et fait semblant d'avoir surpris Hermidas (Corine déguisée) à le peindre (II, 13). Hermocrate, troublé, ne tient plus et consent même à poser pour faire quelques retouches.

Le déguisement de la Princesse devient le fil conducteur de l'action de la pièce et entraîne toute une série de situations fausses qui seront seulement éclaircies au dénouement. La découverte de sa véritable identité efface instantanément les sentiments du philosophe et de sa sœur (III, 8): «Tenez, ma soeur, en voilà le double; le vôtre est en homme, et le mien est en femme; c'en est toute la différence».

3.4. Tentations

Il est évident que le monde matériel exerce une énorme influence sur les êtres humains, particulièrement, l'argent. Dans les comédies de Marivaux, la relation que chaque personnage établit avec l'argent contribue à définir ses traits de caractère et ses circonstances. De même, il peut alimenter son ambition et être la cause des conflits pour l'obtenir. Son origine est divers : des mariages (arrangés ou pas), des héritages, des services, etc. La richesse se matérialise sur scène en plusieurs objets : des pièces de monnaie, des dédits, des contrats, des bijoux, etc.

Même si certains personnages considèrent que le mariage est une manière de s'enrichir - prenons comme exemple *La Fausse Suivante* (1724), *L'Héritier de village* (1725) *La Commère* (1741) ou *Le Triomphe de Plutus* (1728) - d'autres décident de se marier par amour avec des personnes dont la fortune est inférieure à la leur comme Aminte dans *Les Fausses Confidences* (1737) ou Lucidor dans *L'Épreuve* (1740). Les valets demandent aussi de l'argent à leurs maîtres pour se marier, comme Pierre et Jacqueline dans *La Surprise de l'amour* (1722) ou Blaise dans *L'Heureux Stratagème* (1733)

En général, les valets obtiennent de l'argent pour les services qu'ils rendent à leurs maîtres. Par exemple, la Marquise récompense Hortensius pour organiser les lectures dans *La Seconde Surprise de l'amour* (1727) et Mme Hamelin promet à Merlin et au reste de ses valets une récompense pour la pièce de théâtre qu'ils vont interpréter dans *Les Acteurs de bonne foi* (1757). D'ailleurs, ils jouent aussi un rôle important pour aider leurs maîtres à amener à bien leurs projets dans le domaine de l'amour. Une bourse d'argent suffit pour que Frontin révèle à Monsieur Damis le lieu du rendez-vous secret d'Angélique et Éraste dans *L'École des mères* (1732). Dans *La Provinciale* (1761), La Ramée recevra cinquante pistoles pour dicter au Chevalier un billet d'amour pour Madame La Thibaudière et Frontin espère recevoir une récompense de la part de la Marquise pour épier la Comtesse et Le Chevalier dans *L'Heureux Stratagème* (1733).

Les personnages corruptibles abondent dans les comédies de Marivaux, notamment les valets qui demandent de plus en plus d'argent pour garder les secrets

de leurs maîtres, comme dans *La Fausse Suivante* (1724) ou *Le Triomphe de l'amour* (1732). Nous trouvons l'exemple le plus représentatif du pouvoir de l'argent dans *Le Triomphe de Plutus* (1728) où tout commence avec un pari : Plutus assure à Apollon qu'il peut lui usurper le cœur d'Aminte moyennant ses richesses. Déguisé en homme laid et vulgaire, mais riche, appelé Richard, il corrompt les valets, l'oncle d'Aminte et elle-même et gagne le pari, tout en démontrant que *l'or est la seule divinité à qui les hommes se sacrifient* (sc. XVII).

Pour conclure

Si nous croyons, comme Patrice Pavis (1987 : 133), que la dramaturgie est « la technique (ou la poétique) de l'art dramatique qui cherche à établir les principes de construction de l'oeuvre », les objets se révèlent un élément indispensable dans la construction des comédies examinées. Ils dépassent, dans la plupart des cas, leur sens utilitaire pour exercer leur influence sur le déroulement de l'action, décrire les personnages et devenir métonymies ou symboles d'une réalité ou d'un personnage.

La fonction des objets varie selon leur moment d'apparition. Par conséquent, l'objet peut devenir le point de départ d'une comédie, conditionner une partie ou la totalité de l'intrigue, devenir un objet adjuvant ou un obstacle, déclencher des quiproquos ou mettre fin à la comédie. L'action de nombreuses comédies n'existerait pas sans la présence de ces êtres inanimés. Comment Dubois organiserait-il la stratégie pour qu'Araminte tombe amoureuse de Dorante sans la lettre et le portrait dans *Les Fausses Confidences* (1737)? La Princesse Léonide aurait-elle pu entrer dans la maison d'Hermocrate et rendre le trône usurpé à Agis sans se déguiser en homme dans *Le Triomphe de l'amour* (1732) ?

De la même manière, les objets servent à caractériser les personnages qui les manipulent ou des situations. Chaque personnage évoque et construit son propre monde d'objets, qui peut coïncider ou pas avec celui d'un autre personnage. Les objets permettent non seulement de dévoiler la personnalité des personnages qui les manipulent, mais aussi de cacher leur identité. Parfois, les objets sont des intermédiaires nécessaires pour que les personnages se mettent en contact ou communiquent.

Du point de vue rhétorique, l'objet théâtral devient un support privilégié pour les métonymies, les métaphores et les symboles sur scène. Marivaux utilise l'inanimé fondamentalement pour construire une stratégie amoureuse qui s'organise autour de la présence et de la manipulation des objets, qui aboutissent à l'aveu d'un sentiment.

Les spectateurs du XVIII^e siècle dans la réalité, et les personnages dans les comédies, sont capables de décoder le réseau de significations que tissent les objets à l'intérieur de la pièce. Marivaux crée ainsi une poétique du concret au moyen de ces acteurs inanimés qui condensent l'essence de l'univers marivaudien.

Bibliographie

- Bogatyrev, P. 1971. «Les signes au théâtre». *Poétique*, n°8, p 517-530.
- Catsiapis, H. 1979. « Les objets au théâtre ». *Communication et langages*, n°43, p. 59-78.
- Fernández Correjes, C. 2015. *Dramaturgia del objeto teatral en las comedias de Marivaux, del texto a la puesta en escena*. Tesis doctoral, Universidad de Valladolid.
[En ligne] : <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16330> [Consulté le 30 mars 2018].
- Deloffre, F. 1993. *Une préciosité nouvelle. Marivaux et le marivaudage*. Genève : Slatkine Reprints.
- Furetière, A. 1690. *Dictionnaire universel contenant généralement tous les mots français tant vieux que modernes, et les termes de toutes les Sciences et des Arts*.
[En ligne], <http://gallica.bnf.fr/m/ark:/12148/bpt6k50614b> [Consulté le 30 mars 2018].
- Kowzan, T. 1968. «Le signe au théâtre. Introduction à la sémiologie de l'art du spectacle». *Diogène*, n°68, p. 59-90.
- Lafon, H.2012. *Les Décors et les choses dans le roman français du XVIII^e siècle, de Prévost à Sade*. Oxford: Voltaire Foundation University of Oxford, SVEC.
- Marivaux, P. 2000. *Théâtre complet. (Édition de F. Deloffre et François Rubellin)*. Paris: La Pochothèque/ Classiques Garnier.
- Pavis, P. 1987. *Dictionnaire du Théâtre*. Paris: Messidor Éditions Sociales.
- Rey-Debove, J., Rey, A. (dir.). 2002. *Le Nouveau Petit Robert, Dictionnaire Alphabétique et analogique de la langue française, Nouvel Édition du Petit Robert de Paul Robert*, texte remanié et amplifié.
- Rousset, J. 1989. *Forme et signification*. Paris: José Corti.
- Ubersfeld, A. 1978. « L'objet théâtral ». *Actualité des Arts plastiques*, n°40, p. XII.
- Ubersfeld, A. 1996. *Les termes clés de l'analyse du théâtre*. Paris: Seuil.
- Vuillermoz, M. 2000. *Le Système des objets dans le théâtre français des années 1625-1650*, Corneille, Mairat, Rotrou, Scudéry. Genève: Droz.

Notes

1. Dans *l'État présent des études sur Marivaux* qu'Annie Rivara élabore en 1995, elle souligne que la dramaturgie de Marivaux reste, en général, encore une voie à explorer.
2. Titre en français : *Dramaturgie de l'objet théâtral dans les comédies de Marivaux : du texte à la mise en scène*.
3. Marc Vuillermoz fait la différence entre les objets scéniques et les objets extra-scéniques ou évoqués au cours des récits. Ce type d'objets a une incidence sur le déroulement de l'action scénique ou permet de caractériser les personnages (2000 :49).
4. (Jean Rousset, 1989 : 54) : *C'est aux personnages latéraux que sera réservée la faculté de « voir », de regarder les héros vivre la vie confuse de leur coeur. Ils ausculteront et commenteront leurs gestes et leurs paroles, ils interviendront pour hâter ou retarder leur marche, faire le point d'une situation toujours incertaine, interpréter des propos équivoques. Ce sont les personnages témoins, successeurs de l'auteur-narrateur des romans et délégués indirects du dramaturge dans la pièce.*

5. Coulet, H. 1992. « Les indications scéniques dans le théâtre de Marivaux ». En M. Matucci (ed.), *Marivaux e il teatro italiano. Atti del Colloquio Internazionale Cortona 6-8 settembre 1990* (p. 259-271). Pisa : Pacini.
6. Pour arriver à ses fins, il se sert des objets, en particulier, des lettres et un portrait, et des fausses confidences : *Fierté, raison et richesse, il faudra que tout se rende. Quand l'amour parle, il est le maître, et il parlera* (I, 2).
7. Arlequin et Dubois se disputent au sujet d'un tableau où Araminte est peinte que Dubois a voulu décrocher de l'appartement de Dorante puisqu'*il n'était point décent qu'il y restât* (II, 10). Comme le portrait, c'est une preuve de l'amour de Dorante pour la veuve.
8. La transgression des codes sociaux est, selon Henri Lafon, acceptable en fonction de la motivation de l'acte (2012 : 70).



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Les éléphants de la pagode ou l'animalité dans la construction de l'exotisme

María Teresa Lajoinie Domínguez

Universitat de València, Espagne

Maria.T.Lajoinie@uv.es

<https://orcid.org/0000-0001-6808-6734>

Reçu le 31-03-2018 / Évalué le 04-05-2018 / Accepté le 05-07-2018

Résumé

L'objectif du présent article est de relever les mécanismes par le biais desquels l'animalité mise en scène articule la construction textuelle et scénique de l'exotisme. Pour ce faire, il sera question d'analyser la pièce *Les éléphants de la pagode* (1845) d'Amable de Saint-Hilaire et Anicet Bourgeois. Il s'agit, en outre, de déterminer le rôle de l'animal dans la construction du discours impérialiste en tant qu'élément capital dans la (re)présentation de l'altérité orientale, ainsi que dans la diffusion et la perpétuation des stéréotypes, concrètement ceux qui sont liés à la notion d'exotisme, qui ont fait de ces *autres* un élément pensable, tangible, représentable et, en conséquence, maîtrisable.

Mots-clés : animalité, éléphant, théâtre, exotisme, impérialisme

Les éléphants de la pagode o la animalidad en la construcción del exotismo

Resumen

El objetivo del presente artículo es el estudio de los mecanismos a través de los cuales la animalidad puesta en escena articula la construcción textual y escénica del exotismo. Con este fin se recurrirá al análisis de la obra *Les éléphants de la pagode* (1845) de Amable de Saint-Hilaire y Anicet Bourgeois. Se trata pues de determinar el papel del animal en la edificación del discurso imperialista en cuanto elemento central en la (re)presentación de la alteridad oriental, así como en la difusión y perpetuación de los estereotipos, concretamente aquellos asociados a la noción de exotismo, que hicieron de estos *otros* un elemento pensable, tangible y, en consecuencia, dominable.

Palabras clave: animalidad, teatro, exotismo, imperialismo

Les éléphants de la pagode or the recourse to animals in the construction of exoticism

Abstract

The aim of this article is the study of the mechanisms through which the recourse to animals articulates the textual and scenic construction of exoticism. To this end, we will analyze the work *Les éléphants de la pagode* (1845) by Amable de

Saint-Hilaire and Anicet Bourgeois. It is therefore about determining the role of the animal in the construction of imperialist discourse as a central element in the (re) presentation of oriental alterity, as well as in the diffusion and perpetuation of stereotypes, specifically those associated with the notion of exoticism, that made these *others* a thinkable element, tangible and, consequently, mastered.

Keywords: animals, theatre, exoticism, imperialism

Introduction

Donnant lieu à une vaste et féconde production artistique, le Romantisme, importé de l'Allemagne, devient le mouvement en vogue en France pendant la première moitié du dix-neuvième siècle. Cultivé par des figures comme Victor Hugo ou Théophile Gautier, ce nouveau courant se caractérise, entre autres, par la quête incessante du « moi », par la prédilection pour l'onirisme, par un mélange constant d'opposés, en définitive, par un brouillage des règles classiques qui avaient jusqu'alors régi la représentation littéraire de la réalité. Ainsi, la *bataille d'Hernani* (1830) reste la date de la consolidation du Romantisme qui s'avère, dès lors, le principal paradigme de création du moins pour les grands genres littéraires. La révolution industrielle qui mécanise les systèmes de production, les découvertes scientifiques qui plaident une possible origine animale de l'homme ou l'incertitude politique continuelle qui ne termine pas de matérialiser les atteintes de liberté de la population, aliènent, sinon réifient, l'homme romantique en l'obligeant à chercher ailleurs pour fuir le présent et, ainsi, retrouver sa place dans le monde. C'est, donc, cet *ailleurs*, qui n'est autre que les territoires colonisés, celui qui comble les désirs de nouveauté, d'étrangeté et d'originalité de la société du XIX^e siècle en convertissant l'exotisme en motif récurrent et privilégié par la littérature de l'époque.

Largement maniée et utilisée, la notion d'exotisme est intimement liée aux voyages ; narrations et impressions de voyageurs, commerçants, soldats ou personnel des administrations à leur retour des colonies accrurent l'intérêt de la société qui cherchait à découvrir et appréhender de nouveaux paysages, régions ou mœurs insolites qui attireraient leur attention. Cependant, il ne s'agit pas d'une idée à valeur exclusivement géographique, mais aussi temporelle, car le mépris romantique pour un présent considéré comme dépourvu de valeurs, sentiment qui fut résumé dans l'expression « mal du siècle », faisait du passé un élément fascinant puisque pittoresque et inconnu¹. Il est donc possible d'affirmer, en accord avec Victor Segalen, que « l'exotisme n'est pas seulement donné dans l'espace, mais également en fonction du temps » (1978 : 23), devenant, de ce fait, une sorte de

« forme de nostalgie » (Staszak, 2008 : 15). Ainsi, les éléments clés qui articulent la construction du discours exotique sont, d'une part, l'éloignement physique ou temporel, et d'autre part, la connaissance seulement partielle de l'altérité invoquée dans l'œuvre littéraire². Le dialogue qui s'instaure est, en dernière instance, une confrontation entre l'ici et l'ailleurs, le normal et le différent, en définitive, entre le nous et le vous.

Parmi les espaces conformant cette altérité, l'Orient émerge comme un des lieux de prédilection des littéraires romantiques français. Inauguré au siècle des Lumières par des écrits comme *Lettres persanes* de Montesquieu (1721) ou par la traduction d'Antoine Galland de *Les Mille et Une nuits* (1704-1717), la campagne d'Égypte dirigée par Napoléon en 1798 renouvelle le goût pour l'exotisme et pour l'Orient, en même temps qu'elle annonce une étroite relation entre la France et ce monde oriental dont la porte d'accès avait été ouverte par l'Empire. À partir de cette date, le pouvoir de l'hexagone sur les continents africain et asiatique ne faisait qu'augmenter grâce à l'entreprise coloniale, en multipliant les territoires annexés ou bien restés sous l'influence française. Le résultat fut le surgissement d'un ample corpus d'œuvres scientifiques³ ou encore la création de Sociétés d'études⁴ qui cherchaient à offrir, de façon systématisée, les connaissances que l'Europe possédait à propos de cette matière d'étude qu'était l'Orient.

La littérature du XIX^e siècle se faisait écho de cette tendance générale, penchant qui se reflète dans la phrase d'Hugo « au siècle de Louis XIV on était helléniste, maintenant on est orientaliste » (1844 : XII). Toutefois, il est nécessaire de préciser que l'orientalisme, aussi bien en tant que discipline académique que sujet littéraire, a pour objet d'intérêt un élément qui recouvre un vaste territoire géographique englobant de nombreuses traditions linguistiques, culturelles, voire ethniques. L'hétérogénéité de l'Orient est cependant estompée sinon neutralisée par la vision ethnocentriste projetée sur cet alter ego, de façon qu'il est possible d'affirmer que le premier n'est qu'une création occidentale (Saïd, 1980 : 129). Dans ce sens, ladite construction, qui repose sur la paire d'opposés Orient-Occident, a recours aux images stéréotypées ainsi qu'aux clichés, ce qui permet de faire de cet *autre* un élément pensable, tangible et, en définitive, représentable (Saïd, 1980 : 81).

À cet effet, les plateaux parisiens prouvent à quel point la thématique de l'exotisme fut prolifique, non seulement comme mouvement stylistique ou esthétique, mais aussi comme moyen de se (re)définir grâce aux rapports avec l'altérité qui est mise en scène, ce qui, par extension, l'érigait en tant qu'instrument pour véhiculer l'idéologie impérialiste. Des mélodrames aux vaudevilles en passant par les féeries et les pièces à grand spectacle, la scène boulevardière permet d'affirmer la présence itérative de la thématique de l'exotisme dans le théâtre dit populaire,

même pendant les dernières années de la prédominance romantique. La question qui reste donc à être posée, et qui sera développée dans les lignes qui suivent, est quels furent les mécanismes utilisés pour mettre en scène la demande, voire exigence, d'exotisme du public dix-neuviémiste à travers l'animalité. Pour ce faire, nous nous appuyerons sur l'œuvre *Les éléphants de la pagode* d'Amable de Saint-Hilaire et Anicet Bourgeois représentée au Théâtre National du Cirque Olympique en 1845.

L'animal comme marqueur exotique de temps et d'espace

Inspirée de la réalité coloniale, l'œuvre théâtrale propose une révision de *L'éléphant du roi de Siam* (1829) de Laloue et Labrousse représentée presque deux décennies auparavant au Cirque Olympique. La trame se développe autour du couple français formé par le fabricant de babouches, M. Thomas et sa femme Catherine, venus en Inde pour faire fortune. Chassés par les Rosillas, tribu habitant le royaume de Nagpour, les Français se voient forcés de se cacher dans l'épaisse forêt indienne qui leur servira de refuge et deviendra leur lieu de résidence. Habitant une petite cabane que leur découvre leur protecteur Omichoud, un « bon sauvage » qui vient à leur aide, le couple passe ses jours à fabriquer des chaussures qui seront vendues par Omichoud l'apprenti dans le marché de la ville, ainsi qu'à amasser de l'argent pour retrouver une France qui leur manque de plus en plus. Cependant, leur tranquille existence se voit troublée lorsque le rajah, ancien usurpateur du trône, meurt sans descendance, laissant un vide du pouvoir qui déclenche une lutte acharnée parmi ses hommes de confiance. Ainsi, le Bramine décide de faire tuer tout héritier légitime qui puisse réclamer la souveraineté, puis de placer à la tête du royaume l'ancien ministre Missouri qui ne serait que l'élément visible d'un gouvernement commandé par lui-même dans l'ombre. Revenu à Nagpour pour occuper la place qui lui était réservée, Djelmi et Madoura, fils et femme respectivement du premier rajah détrôné, arrivent à la cabane des Français. C'est à ce moment que l'éléphant sacré, chargé selon la tradition indienne de décider qui sera rajah lorsqu'il n'y a pas d'héritier, retrouve le foyer des étrangers, ce qui les oblige, excepté Thomas, à fuir de nouveau. C'est donc Thomas, et non le prince légitime, la personne que l'éléphant Kelly, le bramine et sa suite retrouvent ; rencontre après laquelle il deviendra rajah de Nagpour. L'œuvre continue avec les péripéties subies tant par Thomas que par le reste des personnages, éléphants inclus, pendant le royaume du premier. Finalement, le stage au trône, ainsi que la pièce, s'achèvent par la mise à jour des conspirations du bramine et de ses acolytes, l'intronisation de Djelmi et la nomination de Thomas comme premier marchand de babouches de la cour, récompense pour les services rendus à l'héritier légitime pour qu'il devienne rajah.

Comme il a été noté, dans la littérature, et plus spécialement pendant la période romantique, l'exotisme se véhicule aussi bien par le cadre spatial choisi que par la temporalité dans laquelle l'œuvre s'inscrit, c'est-à-dire, en fonction de l'époque désignée comme contexte de la trame. Étant donné la prépondérance de la spatialité en tant que marqueur exotique, nous commencerons par analyser les exemples qui associent l'Orient avec une nature primitive, des paysages idylliques, presque oniriques, et qui s'opposent aux visions urbaines faites de constructions artificielles qu'offrent la plupart des nations occidentales. Pour ce faire, M. Thomas a recours à la couleur grise comme élément servant à opposer au contexte spatial urbain, monotone et sans attrait car trop quotidien, un autre qui s'avère exotique et extraordinaire. Ainsi, en même temps qu'il affirme que « [...] c'est beau le ciel de l'Inde !... Oui, c'est bien beau » il définit celui de sa ville comme « mon vieux ciel gris de Paris » (Saint-Hilaire, Bourgeois, 1845 : 5). Orient et Occident se présentent de ce fait comme contraires, une logique dichotomique qui fait du premier élément du binôme « une alternative visionnaire [...] [qui] signifiait des couleurs magnifiques, contrairement à la tonalité grisâtre du paysage provincial français. Cela signifiait un spectacle passionnant au lieu d'une routine banale, l'éternellement mystérieux à la place du trop familier » (Levin, 1963 : 271)⁵. L'Orient est donc défini par une nature démesurée, voire barbare, qui surgit avec la force d'avoir échappé à la domination humaine et qui prend, dans *Les Éléphants de la pagode*, la forme de « site sauvage dans la forêt d'Iglou. Au fond, le torrent de Siva qui tombe entre deux rochers [...] un gros palmier, et un banc de pierre, recouvert de mousse » (Saint-Hilaire, Bourgeois, 1845 : 21). Le goût pour la nature éprouvé par le romantisme se combine de ce fait avec l'attirance pour le sauvage et l'indomptable, sorte de réaction contre l'éloignement de l'homme industriel de son environnement, car « l'Orient imaginé ne servait pas seulement de refuge contre l'aliénation d'un Occident qui s'industrialise rapidement mais aussi comme métaphore de l'interdit. » (Todorova, 1997 : 12) ⁶. En définitive, ce que l'image de ces espaces géographiques s'obstine à transmettre est, d'une part, l'exotisme de ce qui est inhabituel pour un public qui, bien qu'hétéroclite, est éminemment urbain. D'autre part, elle permet de redonder dans la dichotomie sur laquelle se construit une partie du discours impérialiste, à savoir, l'idée de civilisation confrontée à celle de sauvagerie, le naturel comme l'opposé du culturel.

À cet égard, la présence itérative des éléphants permet d'accroître puis d'intensifier l'effet de nature, et par extension l'exotisme des paysages, en introduisant sur les plateaux un élément directement venu de cet espace géographique auquel ils donnent vie. Or, la mise en scène de l'animalité permet d'ancrer la pièce dans un espace géographique concret, l'Orient, en même temps qu'elle participe à la

construction stéréotypée de celui-ci qui, par sa représentation dans l'ancestral état de nature, s'érige en l'opposé d'Occident. L'utilisation des animaux s'explique donc du fait que,

Le public veut des bêtes curieuses, sauvages, féroces, bien différentes des espèces européennes, pour se dépayser et rêver aux contrées lointaines. Les jardins zoologiques [et les représentations animalières] font office de succédanés des voyages et satisfont l'envie d'exotisme qui s'intensifie en Occident avec le romantisme, les explorations, l'aventure coloniale, et incite les élites à s'évader au loin [...] [à] un ailleurs symbolisé par la faune exotique qui cristallise le goût de l'évasion et dont l'existence aventureuse, l'instinct insatiable, la nature supposée, mélangeant beauté et violence, la rendent proche des héros tourmentés du romantisme (Baratay, 2004: 31-37).

Il est ainsi possible de confirmer que « les 'bêtes sauvages' offrent une métonymie de l'espace » (Cowie, 2014 : 35)⁷, c'est-à-dire qu'elles remplissent une fonction de déictique spatial, car partageant et connotant les clichés qui sont associés à l'altérité orientale. Le résultat est un exotisme qui se donne au sein de toute performance ayant recours à des animaux, comme celle de la pièce de Saint-Hilaire et Bourgeois, dans la mesure où leur mise en scène permet « [...] aux spectateurs de concevoir les bêtes comme des individus liés à des cadres coloniaux spécifiques et à des agents de l'empire, plutôt que comme des représentants génériques de types zoologiques abstraits » (Cowie, 2014 : 72)⁸.

Parallèlement, la valeur de déictique temporel des pachydermes dans *Les Éléphants de la pagode* est fondée sur la construction d'Orient et d'Occident comme contraires à partir de la notion de passé qui définit le premier et celles de civilisation et progrès qui caractérisent le second. Ainsi, le lien entre animalité et passé reste déterminé, tout d'abord, par l'association entre animaux et nature, les premiers étant parmi les représentants privilégiés de la seconde. De son côté, ladite association émerge par opposition à celle qui reconnaît les espaces urbains proprement occidentaux, que certains considèrent une « culture urbaine émasculante » (Miller, 2012 : 29)⁹, comme situés postérieurement dans la ligne temporelle, étant, si l'on veut, le futur de cette étape première qu'était la nature. Cette identification de l'animal en tant que symbole du passé est donc renforcée par la propre « modernité [qui] apparaît bien comme un moment civilisationnel de forte tension entre les notions de culture et de nature [...], la culture relève du propre de l'humain (et démarque le civilisé du sauvage) » (Gouabault, Burton-Jeangros, 2010 : 301). De ce fait, l'animalité (les éléphants) est comprise au sein de cette logique binaire comme le contraire de la civilisation (les hommes et, notamment, les européens), consolidant cette représentation temporelle de la nature animale en tant que phase antérieure à celle-là.

Cette dichotomie prendra un nouvel élan avec la parution des premières théories transformistes qui conduiront à la constitution définitive des idées de progrès et d'évolution en tant que synonymes de civilisation, et par extension, comme antonymes de nature. En conséquence, la récurrente présence des éléphants Kelly et Zédha dans la pièce « emmène les héros non seulement à travers l'espace mais aussi, de manière efficace, en arrière dans le temps vers une société pré-moderne, pré-industrielle, souvent [...] dans des régions éloignées de l'Afrique [ou l'Asie] sauvage » (Miller, 2012: 29)¹⁰. En conclusion, il est possible d'affirmer que « le voyage dans l'espace, [suppose également] un déplacement dans le temps » (Staszak, 2008 : 15) ce qui met en évidence l'existence d'une interdépendance entre ces deux exotismes, réciprocité qui est matérialisée par la présence desdits animaux vivants sur la scène en tant que symboles véhiculant, à partir du « principe d'opposition » (Young, 1995 : 94)¹¹, autant l'exotisme spatial que temporel.

L'altérité animale comme instrument scénique d'exotisation

À côté des fonctions déictiques des animaux émerge un autre exotisme lié à ces acteurs à quatre pattes. Cette fois, ils n'évoquent pas un espace et un moment qui, méconnus par leur distance physique et/ou temporelle deviennent exotiques, mais par un exotisme qui leur est intrinsèque, en tant qu'altérité des hommes et femmes qui configuraient l'audience du théâtre. De ce fait, les acteurs quadrupèdes de ces représentations sont en eux-mêmes exotiques dans la mesure où « [...] [ils] sont imaginés comme des exemples suprêmes d'une altérité animale puissamment contraire à l'intérêt humain » (Miller, 2012 : 37)¹². Ainsi, *Les éléphants de la pagode* permettait la confrontation directe avec un règne, l'animal, qui s'était traditionnellement constitué en tant que l'*autre* paradigmatique d'une humanité qui, au XIX^e siècle, faisait face à sa progressive intégration parmi le premier et, en conséquence, à la réorganisation des limites servant à établir la ligne de démarcation entre le nous humain et le vous animal.

L'animal conservait donc un exotisme inhérent qui relevait d'une psychologie présentée comme éminemment différente, le débat s'organisant autour de l'existence, ou pas, d'une âme, une intelligence, un langage et/ou une capacité de sentir animale, les axes clé qui déterminaient l'analogie ou la divergence entre ceux-ci et les humains, et par extension, les éléments qui rendaient possible la constitution des premiers en tant qu'altérité des seconds. De ce fait, et en tenant compte de « la difficulté de tracer des limites précises entre les hommes et les brutes lorsque les capacités mentales sont concernées » (Granata, 2010 : 103)¹³, les représentations animalières permettaient au gros de la société de confronter directement cet obstacle en rapprochant cet(-s) *autre(s)* animal(-aux). L'accès des spectateurs aux

éléphants est ainsi facilité par le théâtre qui permet non seulement la vision des premiers dans des scènes où « ils sont des animaux - faisant ce que les animaux devraient faire 'naturellement', mais maintenant ils le font pour notre éducation et notre plaisir » (Losano, 2017 : 134)¹⁴, mais aussi où « les animaux ont été domptés pour être [et pour faire] quelque chose de 'non naturelle' » (Losano, 2017 : 134)¹⁵.

Par rapport au deuxième type d'exhibitions, à savoir, celles où les animaux sont présentés avec des comportements qui les détournent de ce qui est ou est censé être leur nature, nous citerons la troisième scène (Acte II, tableau V) où Thomas est invité à aller avec les éléphants :

THOMAS

À table... Bah ! Mieux vaut manger avec des bêtes que ne pas manger du tout. (Les deux éléphants (sic) arrivent et se mettent à table, vis-à-vis l'un de l'autre ; les serviteurs leur attachent leurs serviettes autour du cou. Thomas occupe la place du milieu, face au public.) Voulez-vous me faire un peu de place, s'il vous plaît... Je n'ai jamais dîné en si haute compagnie... Esclaves... allons donc... (Un des éléphants (sic) sonne.) Merci... il est aimable ce petit là... (Les serviteurs présentent successivement plusieurs plats à Thomas ; mais chaque éléphant, à son tour, prend ce qu'on place devant lui, au moment même ou (sic) il veut y toucher. Thomas est furieux.) Et moi ! Mais ils mangent tout, les voraces... je ne peux seulement pas attraper la bouchée... Voyons, à boire au moins.

(Au moment où il tend sa coupe, et où un esclave approche la bouteille, un des éléphants (sic) s'en empare et boit.) (Saint-Hilaire & Bourgeois, 1845 : 20).

À partir de la participation des éléphants dans les conventions sociales d'un acte instinctif comme celui de se nourrir, l'œuvre met en évidence non seulement que les limites entre l'humain et l'animal devenaient de plus en plus vaporeuses mais permet également d'exotiser la mise en scène par le biais du recours à la notion de rareté, trait qui définit lui-même autant l'altérité orientale que l'animale. Ainsi, la bizarrerie est donnée en raison du comportement inhabituellement performé, aussi bien par les éléphants que par les orientaux eux-mêmes. L'objectif atteint est donc double. D'une part, l'extrait « sert de 'contraste frappante avec les habitudes des nations Européennes', dans lesquelles les 'bizarres jouissances' des Orientaux servent à mettre en évidence la sobriété et la rationalité des habitudes occidentales » (Said, 1980 : 74)¹⁶. D'autre part, il confirme que la curiosité et la surprise provoquées par l'humanisation des éléphants, ou du moins par leur rapprochement avec l'humain, se produit précisément par l'étrangeté de la situation qui, en dernière instance, suppose un écart de la norme qui n'est autre que celle marquée par et depuis l'Occident.

Finalement, il serait possible de relever un dernier exotisme qui émanerait de la divergence anatomique entre les animaux et les hommes, puis entre les animaux eux-mêmes, selon le maintien de leur rattachement à l'Orient ou à l'Occident qu'ils représentent, complétant, de ce fait, les éléments qui expliquent la constitution des premiers comme altérité(s) des seconds. Cette émergence de la corporalité comme nouveau trait comparatif fut principalement due au changement dans les critères classificatoires appliqués et pris en compte lors de l'organisation du règne animal. On passe, par exemple, des paramètres de logement qui faisait parler d'animaux terrestres, aquatiques et aériens, et en conséquence quelquefois rangeait les baleines ou dauphins parmi les poissons, aux paramètres morphologiques, à partir de la taxonomie linnéenne (Morgado, 2016 : 26). C'est donc dans ce sens que s'explique l'exotisme produit par la mise en scènes des éléphants dans la pièce car elle permet de constater, appréhender et consolider leur statut d'altérité.

À cet égard, l'exemple modèle se trouve dans les scènes neuvième et dixième (Acte I, tableau II) pendant lesquelles le plateau accueillait simultanément un des éléphants sacrés et la pie de M. Thomas et Catherine. Ainsi, à l'étonnement que la forme animale suscite en elle-même, il faut ajouter les effets produits par la comparaison entre les figures citées et qui résultent dans une surexotisation de la première, à savoir, celle de l'éléphant, vis-à-vis de la deuxième, la pie, qui, bien qu'étant aussi l'opposé de l'humain, reste moins étrange dans le contexte européen. En définitive, quel que soit l'exotisme que l'animal souligne, à savoir, celui qui est lié au comportement, qu'ils remplissent ou pas le rôle de bêtes, ou celui qui est en rapport avec l'opposition morphologique, la vision de ces acteurs,

[...] Apporte une assurance de la supériorité inhérente de l'humanité en obligeant les créatures non-humaines à exécuter des comportements humains sur notre modèle, mais pas aussi bien que les humains. [...] [Elle] pourrait [aussi] prouver l'intelligence humaine en tant que dompteurs [...] [car elle] prouve que les humains possèdent le pouvoir de manipuler et de former les animaux [...] [et cela] sert à consolider la supériorité de l'humanité (Losano, 2017: 131-132)¹⁷.

Conclusion

En guise de conclusion, il est possible d'affirmer que le choix d'acteurs à quatre pattes matérialisait le goût pour l'insolite et pour la nouveauté, en même temps qu'il permettait d'amener une partie de l'Orient pour, ainsi, mettre en scène un exotisme palpable et vivant. De ce fait, les éléphants constituaient la réclame, et de l'œuvre et de l'établissement dans la mesure où, comme Gautier avouait, « chaque fois qu'on annonce un éléphant, un rhinocéros, un hippopotame, un

crocodile, un serpent boa plus ou moins instruit, nous y courons, toute affaire cessante » (Gautier, 1859 : 171). Ainsi, les pachydermes, garants du succès de la pièce, s'érigeaient en tant que principal mécanisme d'exotisation, capacité qui relève autant de leur valeur de marqueurs exotiques de temps et d'espace que de leur exotisme inhérent à l'altérité de l'homme. Ce furent donc les animaux qui, au sein des spectacles offerts par le Cirque Olympique durant le XIX^e siècle, véhiculaient la notion d'exotisme qui participait à la construction du discours impérialiste. D'autant plus que cette capacité de produire l'émerveillement dans l'audience, qui se rattache à la simple vision des éléphants, fut confirmée par Théophile Gautier qui, en définissant les pachydermes de *Les éléphants de la pagode* comme des « énormités monstrueuses [...] [et d'] étranges caprices » (171), d'exemples de « nature colossale [...] [dont la] grandeur relative et l'étrangeté de leurs formes les fait regarder avec curiosité et stupeur » (172) ou de tête « monstrueuse [...] [et] bizarre » (173), les décrit en termes d'exotisme.

Bibliographie

- Baratay, É. 2004. Le frisson sauvage : les zoos comme mise en scène de la curiosité. In : *Les Zoos humains. Au temps des exhibitions humaines*. Paris : La Découverte.
- Cowie, H. 2014. *Exhibiting Animals in Nineteenth-Century Britain. Empathy, Education, Entertainment*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gauthier, L. 2008. « L'occident peut-il être exotique ? De la possibilité d'un exotisme inversé » *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, Tome 148, p. 47-64.
- Gautier, T. 1859. *Histoire de l'art dramatique en France depuis vingt-cinq ans*. Paris : Éditions Hetzel, 4^e série.
- Gouabault, E., C. Burton-Jeangros. 2010. « L'ambivalence des relations humain-animal. Une analyse socio-anthropologique du monde contemporain ». *Sociologie et sociétés*, n° 1, p. 299-324.
- Granata, S. 2010. *"Take every creature in, of every kind": Continuity and Change in Eighteenth-Century Representation of Animals*. Bern-New York: Peter Lang AC Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Hugo, V. 1844. Œuvres complètes de Victor Hugo III. Poésies. Les Orientales. Paris : E. Michaud Éditeur.
- Levin, H. 1963. *Gates of Horn. A study of Five French Realists*. New York: Oxford University Press.
- Losano, A. 2017. Performing Animals/Performing Humanity. In *Animals in Victorian Literature and Culture*. London: Palgrave Macmillan.
- Miller, J. 2012. *Empire and the Animal Body: Violence, Identity and Ecology in Victorian Adventure Fiction*. London : Anthem Press.
- Said, E.W. 1980. *Orientalism*. New York : Penguin Books.
- Saint-Hilaire, Bourgeois. 1845. *Les éléphants de la pagode*, Paris : Éditeur du répertoire dramatique. [En ligne] : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k61547593.textelimage> [Consulté le 15 mars 2018].
- Segalen, V. 1978. *Essais sur l'exotisme. Esthétique du divers*. Montpellier : Éditions Fata Morgana.
- Staszak, J. F. 2008. « Qu'est-ce que l'exotisme » *Le Globe. Revue genevoise de géographie*, Tome 148, p.7-30.

Todorova, M. 1997. *Imagining the Balkans*. New York: Oxford University Press.

Young, R. J.C. 1995. *Colonial desire. Hybridity in Theory, Culture and Race*. Londres: Routledge London and New York.

Notes

1. Ce goût du passé caractéristique du XIX^e siècle est en rapport avec la théorie rousseauiste du « bon sauvage ». Stade antérieur à celui des hommes occidentaux dont la civilisation les a pervertis et rendus malheureux, le bon sauvage est heureux grâce à son rapport avec la nature, seule à régir sa vie et actions. La doctrine reconnaît dans ces indigènes les ancêtres de l'homme moderne qui envie leur bonheur total. Ainsi, l'antériorité dans la filiation de l'homme s'élargit et, dans un processus de synecdoque, le passé, dans le sens le plus ample du concept, devient le lieu par excellence de la félicité.

2. Cette affirmation, le fait que « l'exotisme ne peut pas être contemporain de la découverte » s'explique parce que « il faut apprivoiser l'inconnu avant de pouvoir parler d'exotisme, car l'inconnu effraie, alors que l'exotisme est un sentiment associé au plaisir et à la jouissance. Cet apprivoisement est délicat, car entre ignorance absolue et connaissance trop étendue, l'équilibre qui permet l'exotisme est fragile. » (Gauthier, 2008: 52).

3. Parmi les ouvrages les plus remarquables visant à synthétiser les connaissances que le XIX^e siècle possédait d'Orient l'on retrouve : *La Renaissance Orientale* (1765-1850) de Raymond Schawab, *Vingt-sept Ans d'histoire des études orientales : Rapports faits à la Société Asiatique de Paris de 1840 à 1867* (1879) de Jules Mohl ou *Histoire des orientalistes de l'Europe du XIIe au XIXe siècle* (1868-1870) de Gustave Dugat.

4. Sont à souligner la Société Asiatique créée en 1822 en France, la Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland fondée en 1824, aux États-Unis la American Oriental Society en 1842 ou, encore, la société allemande Deutsch Morgenländische Gesellschaft en 1845.

5. Dès à présent, toutes les citations dans une autre langue que le français seront traduites par nous-même ; la version originale de Levin (1963 : 271) étant : « a visionary alternative [...] [which] meant gorgeous color, in contrast to the greyish tonality of the French provincial landscape. It meant exciting spectacle instead of humdrum routine, the perennially mysterious in place of the all too familiar ».

6. Todorova (1997 : 12) : « The imagined Orient served not only as refuge from the alienation of a rapidly industrializing West but also as metaphor for the forbidden ».

7. « The 'savages beasts' provid[es] a metonym of space » (Cowie, 2014 : 35).

8. « [...] Allowing viewers to conceive of the beast as individuals connected with specific colonial settings and agents of empire, rather than as generic representatives of abstract zoological types » (Cowie, 2014 : 72).

9. « Emasculating urban culture » (Miller, 2012 : 29).

10. « Takes its heroes not just across space but also, effectively, back in time to a pre-modern, pre-industrial society, often to be found [...] in remote African [or Asian] wilderness » (Miller, 2012 : 29).

11. « Principle of opposition » (Young, 1995 : 94).

12. « [...] [they] are imagined as supreme exemplars of an animal otherness powerfully antithetical to human interest » (Miller, 2012 : 37).

13. « The difficulty of drawing precise boundaries between men and brutes when mental capacities are concerned » (Granata, 2010 : 103).

14. « They are being animals- doing what animals might do 'naturally' but now doing it for our education and enjoyment » (Losano, 2017 : 134).

15. « Animals have been trained to be [and to do] something 'unnatural' » (Losano, 2017 : 134).

16. « Serves as a 'contraste frappante avec les habitudes des nations Européennes', in which the 'bizarre jouissances' of Orientals serve to highlight the sobriety and rationality of Occidental habits » (Said, 1980 : 74).

.compel nonhuman creatures to execute human behaviors at our direction, and significantly not quite as well as humans do [...] [but it also] could prove about human intelligence as trainers [...] [it] prove[s] that humans possess the power to manipulate and train animals [...] [and this] serves to consolidate the superiority of humanity (Losano, 2017 : 131-132) ».



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Le rire, clef de voûte du vaudeville

Carlos Martinez

Universitat de València, Espagne

charles.martinez@uv.es

<https://orcid.org/0000-0002-6899-9047>

Reçu le 27-06-2018 / Évalué le 13-07-2018 / Accepté le 01-10-2018

Résumé

Rire au théâtre. Théâtre comique. Quels sont les facteurs qui font que le texte théâtral soit comique ? Qu'est-ce que le rire ? Quels sont les éléments qui déclenchent cette réaction ? Henry Bergson (1859-1941) l'analyse minutieusement dans son œuvre *Le rire* (1922), ce qui permet de mieux comprendre certains mécanismes employés par les dramaturges au moment de créer leurs pièces. Une des questions qui se dégagent de l'étude de Bergson est la possibilité que les ingrédients de la recette pour faire rire varient en fonction de la nationalité de celui qui rit, autrement dit, serait-il possible que les bases du rire varient en fonction des différentes cultures ?

Mots-clés : humour théâtral, vaudeville, XIX^e siècle, rire, traduction, adaptation

La risa, piedra angular del vodevil

Resumen

Reírse en el teatro. Teatro cómico. ¿Cuáles son los factores que hacen cómico el texto teatral? ¿Qué es la risa? ¿Qué elementos son los que desencadenan dicha reacción? Henry Bergson (1859-1941) lo analiza minuciosamente en su obra *Le rire* (1922), lo que permite comprender mejor ciertos mecanismos empleados por los dramaturgos a la hora de crear sus obras. Una de las cuestiones que se desprenden del estudio realizado por Bergson es la posibilidad de que los ingredientes de la receta para hacer reír varíen en función de la nacionalidad del que se ríe, dicho de otro modo, ¿acaso sería posible que las bases de la risa cambiasen en función de las diferentes culturas?

Palabras clave: humor teatral, vodevil, siglo XIX, risa, traducción, adaptación

The laughter, keystone of the vaudeville

Abstract

To laugh in theatre. Comic theatre. Which factors make a dramatic text humorous? What is laughter? What are the elements which trigger this reaction? Henry Bergson (1859-1941) analyses this meticulously. His work, *Le rire* (1922), helps us to

understand better some mechanisms used by playwrights. Bergson makes us think about the possibility that the ingredients of the recipe to make one laugh, can change according to the nationality of the person who laughs, in other words, should it be possible that the bases of laughter change depending on different cultures?

Keywords: theatrical humour, vaudeville, nineteenth century, translation, adaptation

Introduction

Rire, oui, mais que signifie « rire » ? Que produit le rire ? Quelle étrange formule donne pour résultat le rire ? Selon Bergson :

« Il n'y a pas de comique en dehors de ce qui est proprement humain. Un paysage pourra être beau, gracieux, sublime, insignifiant ou laid ; il ne sera jamais risible. On rira d'un animal, mais parce qu'on aura surpris chez lui une attitude d'homme ou une expression humaine. On rira d'un chapeau ; mais ce qu'on raille alors, ce n'est pas le morceau de feutre ou de paille, c'est la forme (...) c'est le caprice humain dont il a pris le moule. » (Bergson, 1922 : 4).

Pour apporter des réponses à l'ensemble de notre questionnement, on abordera l'analyse de quelques situations issues du théâtre de Mariano Pina Domínguez (1840-1895), dramaturge espagnol, spécialisé dans la comédie, le vaudeville et la *zarzuela*, et en même temps traducteur et adaptateur de textes français, d'auteurs de grande renommée à cette époque (Alexandre Bisson, Maurice Ordonneau ou Albin Valabrègue...), dans les salles les plus connues de Paris. Nous verrons quels sont les procédés comiques les plus fréquents, ceux qui respectent le mieux leur original français, à la scène espagnole, et ceux qui sont remplacés par d'autres moyens de faire rire, ou tout simplement, disparaissent, dans le processus d'adaptation interculturelle, en raison de l'impossibilité de les traduire ou de les transformer sans qu'ils perdent leur essence. Et la question qui s'ensuit est : Le rire est-il une réaction naturelle de l'être humain ou culturelle ? Existe-t-il un rire interculturel ? Le théâtre nous aidera peut-être à répondre à ces questions.

1. De l'origine de ce qui est comique et de ses conséquences : le rire

Le rire est le propre du théâtre comique. Né au XVIII^e siècle, comme forme adoucie et peaufinée de la vieille farce grivoise, le vaudeville prend toute son ampleur dès les premières années du siècle suivant. « Las de la guerre qui sévissait depuis 1792, le public cherchait avant tout à se divertir (...) le vaudeville, avec le mélodrame, allait pouvoir satisfaire à ses besoins » (Henry Gidel, dans Daniel

Lindenberg, dans Jacqueline de Jomaron, 1992 : 678) On ira voir une comédie dans le seul espoir de s’amuser, de se divertir. Le vaudeville est un type de théâtre, dont l’intrigue plutôt simple, ne cherche qu’à faire rire son public. Et le XIX^e siècle français est une période particulièrement féconde dans la production de ce type de théâtre considéré plutôt léger : « Le XIX^e siècle marque l’apogée du genre puisqu’on estime à environ dix mille le nombre des pièces représentées. Ce genre est (...) destiné à un public populaire, bien qu’il atteigne un public bien plus large. » (Dufief, 2001 : 92). On ne cherche ni exercice de style, ni pièce à thèse, ni personnages d’une grande complexité psychologique, on cherche des situations drôles, une chaîne de malentendus capable de déclencher le rire sans retenue. Ainsi donc :

« ... les péripéties font le vaudeville et non pas les personnages. Voilà pourquoi le vaudeville reste strictement gai (...). Le vaudeville utilise l’accumulation de péripéties, et ne joue que sur cette accumulation, soit par le grossissement, tend à la révélation d’une vérité humaine. » (Canova, 1993 : 97).

Dans le panorama littéraire français, nombreux sont les dramaturges qui écrivent des vaudevilles, et parmi eux, il convient de citer certains, tels qu’Alexandre Bisson, dont plusieurs dizaines de travaux pour la scène furent menés aussi à l’écran : *Les surprises du divorce* (Georges Monca, 1912), *Madame X* dont la première version fut celle de George F. Marion, en 1916, ou *115, Rue Pigalle*, qui illustrera pertinemment le concept de comique au théâtre. Maurice Ordonneau, tout aussi fécond que le précédent, ou Albin Valabrègue, qui au-delà de ses talents comme dramaturge, fut aussi critique théâtral et rédacteur au magazine *L’illustration*, et certes, celui le plus joué sur les scènes parisiennes, des auteurs cités¹.

L’abondance et la qualité des pièces comiques françaises étant évidentes, Mariano Pina Domínguez, dramaturge espagnol (1840-1895), auteur de nombreuses pièces comiques et d’innombrables *zarzuelas*, trouva plaisir à traduire des textes les plus représentatifs de la scène française et à en adapter d’autres. C’est ainsi qu’en 1914, il traduit *115, rue Pigalle* d’Alexandre Bisson, sous le nom, *El crimen de la calle de Leganitos*. Il conserve la structure principale de la pièce en trois actes, mais il allège le texte de 8 scènes, ce qui le pousse à commencer la pièce sans préambules. En peu de répliques, il présente les personnages et présente le malentendu principal qui articule toute la pièce. Cela lui permet de passer directement à l’action, et de concentrer les situations comiques, ce qui est finalement le but essentiel du vaudeville.

Un cas particulièrement intéressant à l’analyse est celui de *Durand et Durand* de Maurice Ordonneau et Albin Valabrègue. Dans cette pièce, il est question de deux personnages qui appartiennent tous les deux à la même famille, qui portent

exactement le même nom, Albert Durand, qui vivent une même situation sentimentale, mais ont des métiers complètement différents : l'un est un simple épicier et l'autre est un avocat de grande renommée à Paris. Le premier, n'ayant pas de chance dans les liaisons amoureuses, décide de se faire passer par son cousin, dans le seul but d'attirer la fille dont il est épris, et d'avoir le consentement de celui qui sera son beau-père : le quiproquo est servi.

115, rue Pigalle ou *El crimen de la calle de Leganitos*, et *Durand et Durand* ou *Gonzalez y Gonzalez*, permettent d'illustrer l'analyse que Henry Bergson fait du rire qui se dégage des situations comiques.

Il paraît que le comique ne peut déclencher le rire qu'à condition de surprendre l'individu dans un espace de calme, de profonde sérénité de l'esprit. Le rire se produirait lorsque la personne n'est sujette à aucune émotion, c'est là que le comique produirait son effet : le rire. Le rire nécessiterait d'une accalmie profonde et momentanée de la sensibilité, dans la mesure où, c'est dans cette léthargie des émotions que le comique pourrait s'adresser librement à l'intelligence pure, qui est la seule capable de le décoder.

Par ailleurs, cette capacité intellectuelle de déchiffrer ce que le message comique porte en soi, fait que, pour que le rire atteigne toute sa splendeur, il doit rester en contact avec d'autres intelligences, autrement dit, l'être humain doit nécessairement être en communication avec d'autres êtres humains pour que le rire ait lieu. Bergson affirme que « notre rire est toujours le rire d'un groupe » (Bergson, 1922 : 6). Tout le monde connaît des situations où l'on aperçoit les autres rire, sans que le percepteur partage le rire des autres, tout simplement parce qu'il ne fait pas partie de leur communauté et que son code n'est pas le même que celui du groupe qui rit. C'est dans ce sens que le rire est avant tout, partage. Un partage intelligent, dans la mesure où le risible est décodé par la faculté de l'intelligence et non par la sensibilité qui n'exercerait qu'un rôle de filtre. Certaines émotions augmenteraient le rire et d'autres le réduiraient, ou tout simplement l'empêcheraient.

Le rire dévoile une pensée complice avec d'autres rieurs. Il est facile de remarquer combien le rire se généralise et se partage au théâtre lorsque la salle est pleine.

Il faut dire aussi, et cela sera l'objet de la présente analyse, que beaucoup d'effets comiques restent impossibles à traduire, à adapter, aussi bien en raison d'un certain vide interlinguistique qu'en raison des différences interculturelles. De là, la difficile tâche de l'adaptateur, qui devra savoir quelles situations peuvent remplacer les originales dans le but de déclencher le rire des spectateurs, quelles que soient leurs origines culturelles.

Une remarque intéressante fait référence aux titres des pièces. Les drames ont souvent pour titre le prénom de leur personnage principal : Phèdre, Hamlet, Don Juan Tenorio, car ces personnages sont si riches en passions diverses, ont une personnalité telle que le spectateur oublie facilement tous et chacun de leurs traits de caractère et ne voit devant lui qu'un personnage, une personne, aussi complexe que toute autre, faisant partie de son contexte réel. Or lorsque nous avons affaire à une comédie, nous trouvons souvent *El burlador de Sevilla*, *Les précieuses ridicules*, *Le bourgeois gentilhomme*, et c'est sans doute parce que le vice comique, bien qu'il soit très profondément lié à son personnage, ne garde pas moins son indépendance.

Le génie du dramaturge comique consiste à nous faire découvrir le vice qu'il prétend dénoncer, à nous introduire dans les profondeurs de ses causes, puis de ses conséquences, et à faire que le personnage qui l'incarne, reste à l'état de marionnette. C'est certainement une des raisons pour lesquelles on considère souvent que les personnages des comédies les plus légères sont dépourvus d'intérêt psychologique, alors que bien au contraire il faudrait analyser en profondeur les mécanismes moraux qui les poussent à agir comme ils le font.

Si un personnage comme *Cathos* dans *Les précieuses ridicules* savait que le spectateur rit d'elle, elle ne viserait certainement pas à corriger son caractère ridicule, mais elle tenterait de l'exhiber moins ou de le faire autrement. Cette tendance presque incontrôlable de cacher nos réactions les plus profondes et par conséquent les plus naturelles, vient certainement du fait que nous essayons coûte que coûte de donner de nous-mêmes l'apparence de ce que la société qui nous entoure considère que nous devrions être, et que nous souhaiterions par conséquent devenir, au moins lorsque nous sommes l'objet du regard d'autrui.

Comme déjà mentionné, le rire est un geste social, où l'être humain se donnerait en spectacle à ceux qui l'entourent. Il faut alors se demander en quoi la nature humaine est risible, ou capable d'être l'objet du rire. Et pour que la réponse soit judicieuse, il faudrait analyser les différentes formes du comique, qui vont des simples gestes d'un clown sur la piste d'un cirque, aux jeux les plus subtils et élaborés d'une comédie.

Si on commence à considérer les éléments du comique, le plus évident, celui qui s'offre à tout spectateur, sans avoir à chercher sous les coutures, c'est le physique qui se montre, ce que Bergson appelle le comique des formes. Et dans ce sens, la question s'impose : qu'est-ce qu'une physionomie comique ? Où se trouve le ridicule d'un visage ? Et comment procéder pour distinguer le comique de la laideur ? La question pourrait paraître quelque peu subjective, c'est pourquoi, pour éviter de tomber dans le jugement banal, il conviendrait de tenter de définir la

laideur et de se demander ce que le comique y ajoute. Si nous surdimensionnions la laideur, on pourrait mieux y percevoir ce qui la définit, en tant que telle. Si on pousse la laideur à son maximum possible et imaginable, nous ne tarderons pas à percevoir qu'elle se déforme, qu'elle devient difformité. Rien n'est plus laid que le difforme, et l'expérience nous permet de dire que le difforme se considère trop souvent ridicule. Il est malheureusement incontestable que certaines difformités ont la triste capacité de faire rire certaines personnes. Donc, dans la difformité qui fait rire, il est aisé d'identifier le laid qui possède un caractère comique. Cyrano de Bergerac disparaît derrière son nez et malgré tout : « Cyrano : je m'enorgueillis d'un pareil appendice, attendu qu'un grand nez est proprement l'indice d'un homme affable (...) tel que je suis » (E. Rostand, 1898). Le spectateur ne regarde plus le personnage, mais juste l'appendice nasal qui semble être muni de vie propre. Ce n'est pas Cyrano qui parlera de son nez, ce sera un nez qui présentera celui qui le porte (et il est ici indispensable d'employer le verbe *porter*, car la dimension du nez cyranique donnera à l'homme non plus la capacité de l'« avoir », mais l'imposition de le porter). Pour que la surdimension soit comique, il ne faut pas qu'elle apparaisse comme la cause du rire, mais comme un simple moyen qui se présente au spectateur de constater la difformité.

Passons du comique des formes à celui des gestes, du geste. Celui qui nous fait considérer l'être humain comme un pantin. Le geste représente une activité mécanique, une animation du corps qui peut être attendue ou pas. Si attendue, attendue parce qu'elle est probablement mécanique, certainement répétitive, et le seul fait d'être répétée est en soi comique, parce que machinale, involontaire. Ce pourrait être le cas d'un personnage qui a un mouvement convulsif, un geste anodin qui se répète et qui vient déranger la bonne expression que le personnage veut réaliser. L'action automatique est donc incontrôlable et pour cette raison même, comique. Prenons comme exemple *Durand et Durand* d'Ordonneau & Valabrègue. C'est ainsi que Javanon, un vieux bourgeois bègue, demande l'aide de l'avocat Durand :

« *Durand : vous désirez, monsieur ? / Javanon : je dois vous didi... re... que j'ai une petite didi... fifi... culté de pro... pro... nonciation. / Durand : on s'en aperçoit fort peu, monsieur. / Javanon : Vous êtes bien ho... honnête. »* (Ordonneau, Valabrègue, 1890 : 50).

Le comique du geste peut être identifié dans la répétition d'un mot qui en plus peut supposer non seulement une gêne pour celui qui le souffre, mais encore une torture pour celui qui est en face ; répéter, c'est refaire ce qui est déjà fait et dans cette mesure, perdre le temps investi à faire deux fois la même chose inutilement :

« Durand, à part : un bègue ! Ça va être long. / Javanon : j'ai un jaja... jajar.../ Durand : jardin. / Javanon : oui, un ja...jajar.../Durand (un peu impatienté) Ne recommencez pas, puisque je l'ai dit. / Javanon : Oui, je ne peux pas dire... jajar... jajar... jajajar.../Durand : Au fait !... je vous en prie, monsieur, au fait. » (Ordonneau, Valabrègue, 1890: 51).

M. Pina Domínguez suit le même schéma dans son adaptation qu'il intitule Gonzalez y Gonzalez : « Gonzalez : (...) adelante. / Judas: Yo tengo un jar...jar.../ Gonzalez : Un jardín. / Judas: eso, un jar.../Gonzalez : Jardín. No repita usted. Ya lo he dicho. » (Pina Domínguez, 1893 :34).

Répétition d'un mot mais aussi d'une scène. Analysons dans ce cas-là, 115, rue Pigalle, de Bisson. Une même situation avec des personnages différents, une même circonstance qu'un personnage ferait souffrir à deux partenaires différents. Bernard vient à peine de se marier et offre à Valentine, sa jeune épouse, une parure : « Bernard (tirant un écrin de sa poche) : (...) je veux faire un petit cadeau à ma petite femme. / Valentine : Le joli bracelet ! » (Bisson, 1885 : 41). De la même manière, quelques années plus tôt, un certain Bernard eut le même geste avec son épouse juste avant de la tuer, l'accusant d'adultère. Le cadre était différent, mais un des personnages liés à l'affaire fut témoin du joli geste :

« Mme. Taupin : Le ménage avait l'air très d'accord (...) jusqu'au jour où M. Bernard fit le coup, même que ce jour-là, pour mieux cacher son jeu (...) il me montra un très joli bracelet en or avec les lettres de sa femme (...) /Loriot : Comment ! Un bracelet le jour même ? / Mme Taupin :(...) je m'en rappelle comme si c'était hier/Mme Loriot : Et il donna ce bracelet à sa femme ? » (Bisson, 1885 : 59).

Et le malentendu ne se fait pas attendre :

« Valentine : (...) je venais chercher mon bracelet (...) le voici, c'est une surprise de mon mari, il vient de m'en faire cadeau. /Quiquemel : Un bracelet ! /M. Loriot, vivement : Il t'a dit [qu'il t'aime] ? Tu es sûre ? (...) /Valentine : Voyons, mon père que se passe-t-il ?/Loriot : (...) ce n'est rien (...) nous sommes là, ta mère et moi, et nous veillons... » (Bisson, 1885 : 63-65).

Dans ce cas-là, M. Pina Domínguez reste encore fidèle aux mécanismes du texte original, et il intitule son adaptation : *El crimen de la calle de Leganitos*.

Nous avons vu jusqu'ici le comique produit par un effet mécanique de répétition où le personnage disparaissait au détriment de son enveloppe (son geste ou une situation déjà connue), d'où, les mots de Bergson : « Est comique tout incident qui appelle notre attention sur le physique d'une personne alors que le moral est en cause » (Bergson, 1922 : 52).

2. Les situations divertissantes

Un autre type de comique est celui issu de l'association. C'est une des formes les plus habituelles de comique dans le vaudeville. La difficulté ne consiste plus à composer le meilleur texte, mais à donner aux mots leur force de suggestion, autrement dit, à créer des images qui soient acceptables par association d'idées, et nous ne les trouvons acceptables que si nous réussissons à les encadrer parfaitement dans les situations où elles se produisent. L'incroyable peut être source d'admiration, mais non de comique. Ainsi donc, une paire de pistolets offerte à Bernard pour pratiquer le tir, est immédiatement associée aux armes utilisées jadis pour commettre le meurtre de l'ancienne mariée. Par association, on croit qu'elles seront employées pour assassiner Valentine : « Virginie : Voici un paquet (...) pour M. Bernard (...) / Quiquemel : Ouvrez le paquet ! (...) / Lorient : Des pistolets ! (...) / Quiquemel : il suit absolument la même marche qu'avec sa première femme. » (Bisson, 1885 : 67). Le malentendu ne sera éclairci qu'en fin de pièce : « Bernard : Ces pistolets ?... mais je les ai achetés pour notre tir de Beuzeval. » (Bisson, 1885 : 115).

Bergson appelle, le diable à ressort, un autre mécanisme qui serait censé déclencher le rire. Le diable de la boîte-surprise pour les enfants. On l'aplatit, il se redresse. On le repousse plus bas, il rebondit plus haut. C'est le cas du théâtre de Guignol. Le commissaire reçoit des coups de bâton, mais ce n'est pas cela qui l'empêche de se relever et d'en recevoir un deuxième puis d'autres, tandis que l'auditoire continue de rire au même rythme croissant que les coups se répètent. Au lieu d'un ressort physique, on peut imaginer un ressort moral. Une idée que l'on veut réprimer même si l'on a du mal à le faire. Quiquemel tient à dire du mal du futur gendre de Lorient, puisqu'il voulait marier son propre neveu à la fille de son associé, or à chaque argument qu'il tire de sa poche contre le jeune homme, et pour saugrenu que soit celui-ci, Lorient va l'écraser :

« Lorient : Mon gendre est un honnête garçon (...) / Quiquemel : Il est déjà veuf une fois. / Lorient : Tant mieux, il a l'expérience du mariage (...) / Lorient : (...) le Bernard dont tu me parles aimait, paraît-il, beaucoup les femmes... / Quiquemel : j'en étais sûr, un noceur, un débauché, il a couru les demoiselles... / Lorient : La belle affaire !... qui est-ce qui n'a pas eu de maîtresse avant son mariage ? / Quiquemel : Qui ? Moi, Monsieur, moi ! » (Bisson, 1885 : 17, 24).

Une autre forme de ressort plus complexe que la précédente est le ressort des mots, qui renferme un contenu moral. « Dans une répétition comique des mots, il y a généralement deux termes en présence, un sentiment comprimé qui se détend comme un ressort, et un autre qui s'amuse à comprimer de nouveau le sentiment. »

(Bergson, 1922 : 74). L'intérêt d'une scène se centre souvent sur un seul personnage capable de se dédoubler. L'interlocuteur du personnage est en quelque sorte un prisme qui permet au personnage d'effectuer son dédoublement. Revenons sur *Durand et Durand* d'Ordonneau & Valabrègue.

Durand est épicier et a un cousin homonyme qui est juge. L'épicier est confondu avec le juge, l'amour s'y mêle et ce qui commence par être un innocent jeu de rôles pour garantir les fiançailles avec une jeune femme, qui croit avoir conquis un important juge, se termine en une chaîne de malentendus, dont le pauvre épicier ne semble pas pouvoir se débarrasser.

Il faut alors remarquer qu'il y a au fond du personnage de Durand-épicier, deux hommes, d'une part, nous avons affaire à un honnête homme qui s'est juré de dire la vérité à sa fiancée : « Albert : Le soir même, j'écrivais au père une lettre dans laquelle je lui racontais que je n'étais pas avocat, mais épicier » (Ordonneau, Valabrègue, 1890 : 17,24), et d'autre part, l'homme amoureux mais simple, sans la moindre reconnaissance sociale, qui ne peut en aucun cas oublier qu'il ne semble pas avoir trop de succès avec les femmes parce qu'il n'est pas brillant : « Oui, mais cette lettre que j'ai écrite, je ne l'ai pas envoyée. Au moment de la mettre à la poste mon cœur s'est brisé (...) j'ai eu pitié de moi-même ». La scène ne se passe donc vraiment pas entre Albert Durand-épicier et Albert Durand-juge, mais entre Albert Durand-épicier et lui-même. De ces deux Durand, il y en a un qui voudrait éclater, et l'autre qui lui ferme la bouche au moment où il va tout dire. À chaque fois qu'il essaie de tout avouer, quelqu'un vient lui rappeler qu'un homme simple comme lui, n'est rien pour la société. Et son élan se tronque. La situation devient graduellement plus intense, car le personnage est de plus en plus angoissé et confus, non plus contre ceux qui l'empêchent de se montrer comme il est, mais contre lui-même, qui a peur de se montrer et d'être rejeté par la femme qu'il aime. C'est ainsi que la tension du ressort se renouvelle sans cesse tout en se renforçant, jusqu'au moment de la détente finale, en plein parquet, sous la toge : « Louise, à Albert : qui êtes-vous ? / Albert, anéanti : Je ne sais pas. » (Ordonneau, Valabrègue, 1890 : 106).

Voilà donc en quoi consiste le mécanisme de la répétition. Qu'un homme décide de ne dire que ce qu'il pense, n'est absolument pas comique, qu'un autre décide par convenance ou simplicité d'esprit de dire aux gens qui l'entourent ce qu'ils attendent, n'est pas non plus risible. Nous pourrions dire qu'il s'agit de deux situations de la vie quotidienne, sans plus. Confrontons ces deux hommes en un seul, faisons-le hésiter entre le désir d'exprimer une franchise destructrice du bonheur, et le besoin de mentir pour préserver ce qu'il convoite, permettons au personnage de se livrer à une lutte de sentiments contradictoires, le rire n'est toujours pas au

rendez-vous. Mais accentuons l'hésitation, faisons que le personnage en question, se sente poussé avec une intensité de plus en plus forte, entre les deux sentiments, faisons que l'oscillation entre parler et se taire, entre dire l'irréductible et laide vérité et prononcer les mots faux mais qui assurent la dignité, devienne purement mécanique, irraisonnée, en prenant la forme d'un dispositif aussi usuel que possible, comme la réaction sans arrière-intention d'un enfant. Nous trouverons alors une attitude mécanique chez un homme et une situation qui pousse au rire : on aura du comique.

Une autre figure dont Bergson se sert pour expliquer le rire est le pantin à ficelles : il s'agit de ce type de personnage qui est convaincu de parler et agir librement, alors qu'au regard du spectateur, il apparaît plutôt comme une simple marionnette entre les mains d'un autre personnage qui s'amuse à le contrôler. Albert Durand, épicier professionnel est l'exemple parfait : « Albert : (...) si j'étais... droguiste par exemple, au lieu d'être avocat, tu ne m'aimerais pas ? / Louise : D'abord, je ne t'aurais pas épousé, je ne t'aurais pas trouvé bien. / Albert, à part : Et notez bien que j'ai dit : droguiste. » (Ordonneau, Valabrègue, 1890 : 18).

Il faudrait revenir en arrière, à *115, rue Pigalle*, de Bisson pour expliquer et illustrer la figure de la boule de neige : C'est l'effet de la boule qui roule et qui grossit en roulant. C'est l'effet qui se propage en s'ajoutant à lui-même. C'est le crime de Pigalle, qui n'existe pas et qui cependant devient tragique. Imaginons un visiteur qui rentre de manière abrupte dans un salon : il pousse une dame qui renverse une coupe de vin sur une autre dame, qui glisse contre une vitre qui tombe dans la rue sur la tête d'un policier, qui met toute la police sur pied. Ainsi donc, Quiquemel tient à éliminer le concurrent de son neveu dans la chasse au cœur de Valentine. Il cherche frénétiquement des raisons pour salir la dignité du pauvre Albert, allant sans honte, jusqu'à la calomnie. Voici, une boule de neige devenue une avalanche.

Mais pourquoi rire du caractère mécanique d'une action ? Parce que le mécanisme apparaît comme une distraction de la continuité des actions raisonnées de l'être humain. Le mécanique casse le prévu, et c'est dans cette mesure qu'il amuse. Trois procédés répondront à cette cassure : la répétition, l'inversion et l'interférence.

La répétition. Il n'est plus question, comme nous l'avons déjà vu, d'un mot ou d'une phrase répétée, c'est plutôt la répétition d'une situation, d'un concours de circonstances, qui revient tel quel, à plusieurs reprises, fracturant ainsi le cours des événements attendus. C'est le crime du *115, rue Pigalle*. Un meurtre a déjà eu lieu, et les circonstances se répètent, tout semble indiquer qu'un nouvel assassinat se perpète. Le vaudeville reprend ce procédé très souvent en faisant apparaître

un ou plusieurs personnages d'acte en acte, dans des décors différents, dans des milieux divers, de manière à reproduire dans des circonstances toujours nouvelles des mésaventures qui s'identifient immédiatement par leurs caractéristiques identiques. C'est toujours le cas des enfants qui font les mêmes actions que leurs parents, ou les maris qui agissent avec leur femme comme avec leur maîtresse.

L'inversion. Ce procédé est semblable à l'antérieur, à la différence que dans la répétition de la scène, celle-ci intervertit les rôles des personnages. Souvent le spectateur n'a pas besoin de voir les deux scènes symétriquement jouées, il suffit que le souvenir de la scène de base soit présent dans son esprit, et qu'en voyant l'inversion, il pense à l'autre. Il s'agit de présenter un personnage qui prépare un piège dans lequel il tombera lui-même. Une scène comique souvent reproduite acquiert un caractère comique par elle-même, une fois reconnu, il n'est plus nécessaire d'attendre le dénouement, elle arrachera le rire du spectateur qui connaît la fin et reconnaît son caractère drôle, avant même que celui-ci se manifeste.

L'interférence des séries. Pour expliquer un procédé comique qui trouve une énorme variété de formes sur la scène, il convient de donner la définition que propose Bergson : « Une situation est toujours comique quand elle appartient en même temps à deux séries d'événements absolument indépendantes, et qu'elle peut s'interpréter à la fois dans deux sens tout différents. » (Bergson, 1922 : 98).

L'exemple parfait est le quiproquo, une situation qui propose à la fois deux sens différents, le premier, réel, celui que les acteurs lui donnent dans leur jeu, puis un deuxième que le spectateur lui octroie, tout en sachant qu'il a été préparé au préalable, au fil des scènes précédentes. Ainsi donc, le spectateur sait ce qui s'est passé avant, et de quoi les acteurs semblent parler, alors que les personnages interprétés pensent faire référence à une autre situation : celle qu'ils sont en train de vivre sur la scène. Il en découle le jugement faux qu'ils font de la situation qu'ils sont en train de vivre. Lorient, sa femme et Quiquemel pensent qu'Albert veut tuer Valentine avec un pistolet. Lorsque le coup de feu se laisse entendre, la folie les envahit et les évanouissements s'ensuivent, alors qu'Albert pratique le tir avec son ami Chambon pour préparer la partie de chasse qui l'attend plus tard : « Mme. Lorient : Il me semble à chaque instant que je vais entendre une affreuse détonation !... (On entend un coup de feu.) Ah ! (Elle tombe évanouie dans un fauteuil) » (Bisson, 1885 : 101).

Le spectateur se débat entre le jugement faux qui a lieu devant lui et le jugement vrai qu'il découvre derrière l'apparence, et ce balancement intellectuel entre deux interprétations qui s'opposent donne lieu au divertissement que le quiproquo suppose. Le quiproquo est donc comique en tant qu'il est une interférence de séries d'événements.

Dans le quiproquo, chacun des personnages fait partie d'une série d'événements qui le concernent directement, il réglera son attitude et son discours à ce qu'il vit. Chaque série d'événements qui concerne chaque personnage se développe indépendamment, mais elles ont antérieurement convergé dans des conditions telles que les actes et les paroles qui conforment l'une d'elles, peuvent parfaitement convenir à l'autre, et de là, la chaîne d'équivoques qui mène au comique, par le fait que la scène vécue rappelle la coïncidence des deux séries d'événements indépendants. Le dramaturge se voit alors obligé de ramener constamment l'attention du spectateur sur ce double fait : la complète indépendance entre les actions et leur coïncidence. Tout semble pouvoir se dévoiler à chaque instant, rien cependant ne se découvre.

3. Les mots qui font rire

Mais qu'en est-il du comique verbal ? C'est probablement l'une des tâches les plus compliquées à l'heure d'adapter un texte. À travers quelques exemples issus des textes déjà mentionnés on pourra apprécier comment certaines situations font rire des publics de cultures différentes, et comment, en d'autres cas, l'adaptateur est obligé de faire des changements pour transformer ou éliminer une certaine situation, qui, comme le fait noter Bergson, ne ferait pas rire tout le monde de la même manière, en raison des différences interculturelles :

« Il vous est arrivé (...) d'entendre [les autres] se raconter des histoires qui devaient être comiques pour eux, puisqu'ils en riaient de bon cœur. Vous auriez ri comme eux si vous eussiez été de leur société. (...) combien de fois, n'a-t-on pas fait remarquer, d'autre part, que beaucoup d'effets comiques sont intraduisibles d'une langue dans une autre. » (Bergson, 1922 : 6-7).

Dans ce contexte, il faut distinguer deux grands domaines : le comique que le langage exprime et celui que le langage crée.

La différence entre les deux se trouve au niveau de l'adaptation du comique. Le premier reste dans le domaine du traduisible, du compréhensible et par extension demeure risible, même s'il perd une partie de son éclat originel dans l'adaptation, en raison du changement de société, et par conséquent du changement de mœurs. Le deuxième, le comique que le langage crée, doit son sens à la structure phrastique dont il est issu, ou au choix des mots, qui peuvent ne pas avoir de traduction précise dans d'autres langues et reste très souvent intraduisible. C'est le cas de ce que l'on appelle, les mots d'esprit, « faire de l'esprit ». Il faudrait essayer d'analyser ce que « faire de l'esprit » veut dire. Ainsi donc, *faire de l'esprit* fait référence à une certaine manière de penser où, au lieu de manipuler ses idées comme de simples symboles, celui qui fait de l'esprit, voit ses idées, les entend et les confronte de

manière à ce qu'elles dialoguent entre elles, comme s'il s'agissait d'êtres doués de vie propre, d'unités tangibles plutôt qu'intellectuelles. *Faire de l'esprit* implique une certaine sensibilité qui permet de créer des unités expressives en elles-mêmes. Quelle est la fonction du mot d'esprit ? Le mot d'esprit est lié à une figure de style. Le comique du langage doit correspondre au comique des actions et des situations, c'est une projection du comique sur le plan des mots. Considérons les principaux procédés par lesquels on obtient le comique et appliquons-les au choix des mots et à la construction des phrases. La plupart des mots ont un sens physique et un sens moral, selon qu'on les prenne au sens propre ou au figuré : « Lorient : Allez au diable ! / Quiquemel : j'y vais et je reviens. » (A. Bisson, 1885 : 3). Tout mot a pour but premier de désigner un objet ou une action matérielle, mais progressivement, ce sens du mot peut se spiritualiser et donner une idée pure, « on obtient un effet comique... » (Bergson, 1922 : 117). Faire de l'esprit consiste à prolonger une idée au point où elle exprimerait le contraire. Ainsi, celui qui parle se prendrait au piège de son propre discours. Piège qui est souvent une métaphore dont on retourne le côté matériel. Le calembour est le moyen le plus habituel. Une même phrase semble présenter deux sens indépendants bien que ce ne soit qu'une apparence. Il y a deux phrases avec des mots et des contenus différents mais que l'on peut parfaitement confondre par le fait qu'elles ont le même son pour l'ouïe, ce qui produit un jeu de mots. On profite tout simplement de la diversité des sens qu'un mot peut avoir, notamment dans son passage du sens propre au sens figuré. De cette manière, Mme Taupin, la concierge du 115, rue Pigalle, fait, depuis la simplicité d'esprit qui la caractérise, et sans s'en douter, plusieurs calembours en peu de minutes : quelqu'un lui a dit qu'il était au *cinquième siècle* à la place du *cinquième ciel* (un plaisir intense), la même personne monte selon elle, à son domicile en *tapis noir* au lieu de le faire *en tapinois* (en cachette), puis finalement, lorsque le présumé assassin est jugé, il est acquitté selon elle à *l'inanité* au lieu de dire *l'unanimité* (par tous les membres du jury, sans exception). Dans son adaptation à la scène espagnole, Pina élimine tout simplement les jeux de mots. Il aurait parfaitement pu trouver des jeux de mots en langue espagnole, mais nous pourrions conclure que la tâche aurait été trop longue et minutieuse à réaliser pour un bien maigre résultat. Il avait à sa portée d'autres mécanismes du comique beaucoup moins complexes à adapter et bien plus efficaces que les calembours, par exemple l'usage de formules propres à un langage populaire et oral, censées divertir son public autant que les jeux linguistiques : « Claudia : no tienes el bigote retorcido », « estás decidido a llevarme al altar », « prendieron [al asesino] y fue asuelto » (Pina Domínguez, 1914 : 27-31).

Conclusions

Le comique de caractère a une signification, une amplitude et une valeur sociale. Bergson affirme qu'il n'y a que l'homme qui soit comique, l'homme et tout ce qui s'y rattache. Il soutient que le plaisir du rire n'est pas un plaisir pur, désintéressé, qu'il se lie à une arrière-pensée et dans ce sens il trahit une volonté non avouée d'humilier l'autre. Il y a des états d'âme dont on s'émeut dès qu'on les connaît, des sentiments qui attirent notre sympathie, des élans puissants du comportement qui étonnent, font peur ou attendrissent ceux qui les perçoivent, or ce n'est que lorsque l'émotion se termine que se produit la réaction comique. Si on réfléchit à la raison du rire, si on l'intellectualise, on ne pourra que réagir à son caractère profond, grave, moral, et le rire ne se produira pas, cependant si on sépare la source du rire de son contexte intellectuel, on pourra aisément éclater de rire.

Le spectateur tend à rire des faiblesses humaines, des défauts les plus légers, mais il faudrait se demander si ce n'est pas parce qu'ils nous font rire que nous les trouvons légers. Rien ne détend comme le rire.

Il faudrait, pour réaliser une analyse profonde du rire que produit le comique, analyser le sentiment empathique qui nous unit à l'action qui a lieu sur la scène du théâtre, pour déterminer dans quelles circonstances le spectateur décide de partager ou de rejeter la situation imaginaire qu'il perçoit devant lui.

Pour empêcher le spectateur de prendre le sérieux sérieusement, le dramaturge fait appel aux gestes plutôt qu'aux actes. Ainsi donc, les mouvements, les attitudes d'un personnage et même les mots à travers lesquels les sentiments se manifestent deviennent automatiques et c'est ce manque de contrôle qui confère son caractère drôle au comique. Un exemple du répertoire classique pourrait être Harpagon, le protagoniste de *l'Avare* de Molière, il est certainement comique par ses gestes mais plutôt pathétique par ses actes.

Ce qui fait souvent qu'une comédie soit légère, c'est que nous n'attachons pas d'importance à l'intrigue, mais aux gestes des acteurs, aux mots, aux situations. On a beau voir différents personnages dans la même situation que l'on connaît par cœur, cela n'empêchera pas le spectateur de rire. Si l'automatisme est comique, la distraction l'est aussi dans la mesure où le geste devient involontaire et le mot presque inconscient. Plus la distraction est intense, plus le comique est manifeste. Le personnage comique est toujours un distrait et sa distraction est poussée à l'extrême créant ainsi un déséquilibre qui est ce qui déclenche le rire. Pourquoi rire ? Pour échapper à la raideur de caractère. Rire est une attitude agréable de l'être humain, le rire relaxe, le rire reconforte l'esprit troublé en tant qu'il lui fait oublier la gravité du trouble, le rire émane de l'inconscience alors que la raideur est

toujours consciente puisque méditée et réfléchie. Dans le rire, il y a un mouvement de détente. Le rire est utile. Raisonner le rire, c'est tuer le rire. C'est pourquoi aller au théâtre est en quelque sorte une thérapie contre la raideur du caractère, une potion contre les maux de l'âme. Et quoique les réalités culturelles soient différentes à chaque pays, il n'est non seulement pas impossible d'adapter les textes au-delà des frontières, mais, qui plus est, il est à conseiller de traduire, d'adapter et même de proposer des versions libres des textes les plus traditionnels, pour se montrer aux autres, pour comprendre les autres et en définitive, pour se partager avec les autres. Dans une Europe qui vise à l'union culturelle, un théâtre sans frontières reste indispensable. Le rire est certes un élan universel et extrêmement bénéfique pour tous.

Bibliographie

Références littéraires :

- Bergson, H. 1922. *Le rire*. Flammarion.
Canova, M-C. 1993. *La comédie*. Paris : Hachette livre, Collection *Contours littéraires*.
Dufief, A-S. 2001. *Le théâtre au XIX^e siècle. Du romantisme au symbolisme*. Bréal
Jomaron, J. (de) (sous la direction de)1992. *Le théâtre en France*. Armand Colin.

Pièces de théâtre :

- Bisson, A. 1885. *115, rue Pigalle*. Calmann Lévy Éditeurs.
Ordonneau, M., Valabrègue, A. 1890. *Durand et Durand*. Librairie théâtrale.
Pina Domínguez, M. 1914. *El crimen de la calle de Leganitos*. Sociedad de autores españoles.
Pina Domínguez, M. 1893. *Gonzalez y Gonzalez*. Librerías Hijos de Cuesta.
Rostand, E.1898. *Cyrano de Bergerac*.

Note

1. Albin Valabrègue, Association l'Art Lyrique Français, Encyclopédie de l'Art Lyrique Français, <https://www.artlyriquefr.fr/personnages/Valabregue.html> [Consulté le 10 septembre 2018].



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Samuel Beckett : dilemme d'une langue et autotraduction

Alexis Solé

Universitat de València, Espagne

Alexis.sole@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8795-6499>

Reçu le 14-07-2018 / Évalué le 10-09-2018 / Accepté le 23-10-2018

Résumé

Samuel Beckett choisit de changer de langue d'écriture à plusieurs reprises, de l'anglais au français et vice versa. Les raisons de ces mouvements sont nombreuses : son besoin de changer de langue pour perdre les tics acquis en anglais qu'il acquiert postérieurement en français, la relation qu'il entretient avec sa mère, la censure, le tabou sexuel et la religion trop présente à son goût en Irlande. Selon Chiara Montini, ces changements de langue sont ponctués par périodes. Les autotraductions du dramaturge diffèrent en fonction de la période durant laquelle il les réalise. Ces autotraductions restent généralement proches des textes d'origine mais nous pouvons affirmer qu'il s'agit bel et bien de textes nouveaux en raison de l'adaptation stylistique, humoristique ou culturelle, et des libertés prises dans les caractères des personnages.

Mots-clés : Samuel Beckett, auto traduction, changements de langues

Samuel Beckett: dilema de un idioma y auto traducción

Resumen

Samuel Beckett eligió cambiar de lengua de escritura en varias ocasiones, del inglés al francés y viceversa. Los motivos son numerosos: su necesidad de cambiar de idioma con el fin de perder las malas costumbres adquiridas en inglés, que al final adquiere en francés, la relación que tiene con su madre, la censura, el tabú sexual y la religión demasiado presente en Irlanda. Según Chiara Montini, esos cambios de idiomas se separan en cuatro periodos. Las auto traducciones del dramaturgo cambian en función del periodo durante el cual las realiza. Por lo general, muy parecidas a los textos de origen, pero se puede afirmar que se trata de textos nuevos por la adaptación estilística, humorística o cultural y las libertades en cuanto a los caracteres de los personajes.

Palabras clave: Samuel Beckett, auto traducción, cambios de idiomas

Samuel Beckett : language dilemma and auto translation

Abstract

Samuel Beckett decided to change his writing language in many occasions, from English to French and vice versa. The reasons are numerous: his need to change of language in order to leave behind his habits acquired in English, habits that he also acquires in French later on, the relation between himself and his mother, the censorship, the sexual taboo and the religion way too present. According to Chiara Montini, those changes of language are divided in four periods. Beckett's auto translations change depending on the period he carries them out. Generally, they are very similar, but we can affirm those are new texts due to the stylistic, comical and cultural adaptation, as well as the freedom regarding the characters personality.

Keywords : Samuel Beckett, auto translation, changing languages

Introduction

La problématique que nous approfondissons dans cet article est née dans le cadre de deux communications que nous avons effectuées à l'Universitat de València¹, la première en mars 2017, « Samuel Beckett, dramaturge irlandais et ou français » et la seconde en avril 2018, « Samuel Beckett : De l'anglais au français et vice versa », lors des journées d'études sur la francophonie II et III, organisées par les Professeurs Ignacio Ramos Gay et Domingo Pujante Gonzalez.

Samuel Beckett est né le 13 avril 1906 en Irlande, plus précisément à Dublin, ville où il a fait ses études. Il a étudié l'italien, l'anglais et le plus important, le français et même s'il ne parlait pas espagnol, il le comprenait parfaitement, un fait souvent oublié mais bel et bien prouvé : il a traduit de nombreux poèmes mexicains réunis dans le recueil « Anthology of mexican poetry ». Il a obtenu une licence en philologie en 1927. Pendant ses études, Beckett a commencé à voyager en France, à Paris en tant que lecteur d'anglais. Il a passé le reste de sa vie en France, sans la quitter malgré la seconde guerre mondiale et a même participé à la résistance. Avant de devenir le Samuel Beckett que l'on connaît, il a traduit des œuvres de Rimbaud comme « Le bateau Ivre » et bien d'autres. Après tant d'années, nous pouvons imaginer que la langue française n'avait plus de secret pour lui bien qu'elle ne soit pas sa langue maternelle. Il publie son premier roman « Dream of Fair to Middling Women » en 1932. Il continue d'écrire avec « Molloy » (1948) « Malone Meurt » (1951) et « L'innommable » (1953), une trilogie de romans qui fait partie des œuvres les plus connues de Samuel Beckett. En 1969, il obtint le prix Nobel de littérature et mourra 20 ans plus tard à Paris. Durant son époque en France, il est devenu un des plus grands du théâtre de l'absurde avec « En attendant Godot » en

1948, œuvre considérée comme la plus grande de son genre, le théâtre du non-sens. Durant plusieurs périodes de sa vie, Samuel Beckett adopte le français comme sa « première langue », il écrira une grande partie de ses œuvres en français et celles qu'il écrit en anglais sont traduites par lui-même.

Notre recherche est marquée par différentes étapes, d'abord, l'analyse des raisons qui ont poussé Samuel Beckett à réaliser ces changements de langues, changements ponctués par des périodes linguistiques. Nous pouvons effectivement voir que le dramaturge passe du français à l'anglais à plusieurs reprises, chaque période ayant ses propres caractéristiques différentes. Ensuite, nous avons étudié la question de l'auto traduction, les œuvres de Samuel Beckett sont-elles les mêmes après qu'il les a traduites ? Le dramaturge décide de traduire ses œuvres lui-même mais ne réalise pas forcément les traductions immédiatement après avoir écrit les versions originales. À plusieurs reprises, des années passent avant de réaliser la traduction. Nous étudierons donc si cela a des répercussions dans ses traductions ainsi que les effets causés par le changement de langue. Pour ce faire, nous avons utilisé plusieurs œuvres du dramaturge, pièces de théâtre et romans, les étudiant en fonction de la langue source ainsi que la période durant laquelle il les a écrits et traduits. Nous avons aussi eu recours aux études déjà menées sur le sujet. Les travaux réalisés sur les raisons du passage au français sont nombreux (bien qu'il semble que la tendance est de penser qu'il s'agit d'une ou autre raison en particulier et non d'une accumulation de plusieurs) mais celles sur les va-et-vient anglais/français sont plus rares, de ce fait les conséquences aussi. Dans cet article, nous présenterons et rassemblerons les fondements de cette problématique et mettrons plus particulièrement l'accent sur les raisons de ses va-et-vient dans le but d'étudier les conséquences engendrées.

1. De l'anglais au français

Plusieurs fois dans sa vie, Samuel Beckett a changé de « première langue » de l'anglais au français et vice versa. Nous allons voir qu'il existe de nombreuses raisons et théories qui causèrent ces renonciations à sa langue maternelle. Nous commencerons par voir qu'il n'était pas satisfait de sa relation avec l'anglais. Dans une lettre qu'il écrit en allemand à Axel Kaun, traducteur et écrivain allemand ami de notre dramaturge, il nous donne une explication sur son changement de langue d'écriture :

Cela devient de plus en plus difficile pour moi, pour ne pas dire absurde, d'écrire en bon anglais. Et de plus en plus ma propre langue m'apparaît comme un voile qu'il faut déchirer en deux pour parvenir aux choses (ou au néant) qui

se cachent derrière. La grammaire et le style. Ils sont devenus, me semble-t-il, aussi incongrus que le costume de bain victorien ou le calme imperturbable d'un vrai gentleman. Un masque².

Il dit par conséquent à Axel qu'en écrivant en français il se débarrasse de ses tics de langues que nous adoptons tous au cours de notre vie. Le français lui sert à se débarrasser de la rhétorique, des normes, expressions et automatismes de sa langue maternelle. Il veut prendre ses distances avec l'anglais. Selon lui, le français lui permet de démasquer le langage.

Dans la même lettre que nous avons citée auparavant, en plus de nous dire qu'il lui devenait impossible d'écrire en anglais correct, nous pouvons affirmer qu'il ne considérait pas le langage comme un moyen de communication mais comme une succession de mots qui se combinent de forme logique ou non. Le choix d'une langue ou d'une autre n'a pas d'importance car le langage n'est rien d'autre qu'un outil.

Écrire en français lui permet de véhiculer des nouveaux parcours de pensée et d'adopter un contexte culturel et émotionnel non hypothéqué par des conflits archaïques. C'est aussi selon lui, un simple passage à une langue plus simple et moins baroque, la langue française étant plus riche que l'anglais donc plus facile, il veut « se reposer » de l'anglais.

Une autre raison qui le pousse à ce changement est sa relation avec son pays natal, l'Irlande. Un pays qu'il ne quitte pas pour son amour pour la France mais plutôt pour s'éloigner des traits présents dans l'Irlande des années 1940 : la censure, le tabou sexuel et la contrainte de la religion.

En effet, on retrouve de nombreuses fois dans différentes pièces de Beckett son dégoût pour son pays, par exemple dans « Molloy » : « Quel pays rural, mon Dieu, on voit des quadrupèdes partout. », une description plutôt négative. Nous pouvons aussi voir dans la première version de « Fin de partie » lors d'un échange entre les deux personnages qui seront plus tard Hamm et Clov, le personnage en fauteuil roulant ordonne à son serviteur de consulter un atlas dans le but de pouvoir tourner complètement le dos à l'Irlande.

Nous citerons aussi, pour terminer sur sa relation avec l'Irlande, Michel Beausang : « Quand il renonce à son pays » dans des termes assez vifs : « J'ai préféré la France en temps de guerre à l'Irlande en temps de paix. » (Beausang, 1982 : 563). Il faut bien comprendre qu'il affiche son dégoût de l'Église, la censure et l'intolérance sexuelle de la majorité catholique qui constitue la base du régime au pouvoir mais qu'il garde jalousement ses attaches à sa propre caste. Et dans le cas où on pourrait

encore avoir des doutes sur la haine que Samuel Beckett porte envers l'Irlande, il suffit de prendre son premier roman, « Dream of Fair to Middling Woman » dans lequel nous pouvons lire par exemple : « Il est vrai que pour tout ce qui touchait aux questions sexuelles on était extraordinairement fermé, dans ma région. » ou encore « Dans les pays évolués on appelle ça une commune ».

La relation qu'il entretient avec sa mère est aussi une des raisons pour lesquelles il décide de quitter son pays et de ce fait changer de langue d'écriture. Sa mère, fervente catholique, ou tout du moins en voulait donner l'image, lui lisait la Bible tous les jours. Une lecture contrainte difficile pour lui qui n'était pas croyant et n'appréciait pas l'oppression de la religion en Irlande. Voici comment il décrit cette relation dans une lettre à Thomas Mcgreevy, poète et ami de Samuel. Il écrit que quitter le nid familial, quitter sa mère lui fait du bien.

C'est un immense soulagement pour moi de partir de la maison, où la relation entre ma mère et moi est devenue impossible. Tellement impossible que je ne pense pas y retourner dormir avant de quitter le pays, j'espère la semaine prochaine. Je me trompais en pensant que je me sentais assez bien pour la supporter et supporter moi-même dans cette relation. Désormais, j'abandonne une fois pour toutes³.

Il exprime dans cette lettre son besoin de quitter l'Irlande car la relation qu'il a avec sa mère lui est devenue insupportable. Il retrouve dans sa mère les mêmes traits qui causent son départ pour la France, la religion oppressante et le tabou sexuel.

Aussi, une grande différence au niveau politique était la censure. Comme dit précédemment, très présente au Royaume-Uni avec le Lord Chamberlain. Au Royaume-Uni « En attendant Godot » fut objet de censure partielle et presque de censure complète pour l'utilisation de mots comme érection. Ce fut seulement en 1964 que cette pièce put être représentée en toute liberté. Nous avons aussi les exemples de « More prick than kicks », « Molloy », ou encore « Murphy », pièces qui furent toutes bannies. Chez nos voisins anglais la répression était plus présente qu'en France, Samuel Beckett dit lui-même qu'il ne supporte pas ces obligations morales et religieuses imposées dans son pays natal, autre motif qui pousse le dramaturge à l'exil. Une autre raison, celle-ci plus logique, une fois en France, il lui est plus simple de trouver un théâtre qui accepte de représenter une pièce en français qu'en anglais, ce qui était déjà difficile.

2. De l'anglais au français et du français à l'anglais

Le passage de l'anglais au français n'est pas définitif ; selon Chiara Montini, chercheur et traductrice italienne, il existe quatre différentes époques dans la vie du dramaturge, celle du monolinguisme polyglotte, celle du bilinguisme à dominance anglophone, celle du bilinguisme à dominance française et pour finir l'époque du bilinguisme mixte.

La première époque, l'époque du monolinguisme polyglotte, est une période durant laquelle Samuel Beckett écrit en anglais tout en utilisant des langues étrangères dans sa vie de tous les jours, l'italien, l'allemand, le castillan et bien évidemment, c'est le français qui prédomine. Durant cette période, il réalise plusieurs traductions, ou encore des histoires en proses comme celles de « More pricks than kicks » de 1934.

La deuxième époque serait celle du bilinguisme à dominance anglophone, c'est durant cette époque que son travail d'œuvre bilingue commence. Il écrit en anglais et auto traduit ses œuvres, par exemple « Murphy » en 1935, ou encore « Watt » en 1945, l'une traduite en 1947 et l'autre en 1967 qui seront les deux premiers romans qu'il traduira en français. C'est à la fin de cette époque que se produit la rupture avec la langue maternelle.

À partir de là, il n'écrit qu'en français pendant une dizaine d'années, l'époque du bilinguisme à dominante francophone. Il écrit son premier roman francophone : « Mercier et Camier » en 1946 et le traduira postérieurement en 1974 ; il écrira aussi « Molloy » en 1947 et le traduira en 1955, cette période se termine avec « Malone meurt » en 1948 qu'il traduira aussi huit ans après en 1956 et avec « En attendant Godot » en 1952, œuvre considérée comme son œuvre maitresse. Cette fois-ci, il n'attendit pas si longtemps et ne prit que trois ans, 1955, avant de traduire son œuvre en anglais. Durant cette période, il écrit ses œuvres en français puis les traduit, à l'exception de « Mercier et Camier », la traduction a lieu très peu de temps après la rédaction en français.

La quatrième et dernière époque est celle du bilinguisme mixte. Pendant cette époque, il recommence à écrire en anglais mais continue aussi à écrire en français. Durant ces années, il écrit énormément et passe de l'anglais au français et du français à l'anglais régulièrement ; voici quelques exemples des œuvres les plus connues écrites durant cette période : « Happy days » en 1962 ou encore « Le dépeupleur » en 1970, toutes traduites par Samuel Beckett lui-même peu après leur publication.

Nous pouvons donc bel et bien observer quatre époques différentes dans la vie d'écrivain de Samuel Beckett. Il semble que ces périodes pourraient représenter des

étapes d'apprentissage. En effet, la première période serait celle pendant laquelle il continue son apprentissage des langues. La deuxième étape, il écrit dans sa langue maternelle mais traduit ses œuvres en français, cela pourrait être un premier pas vers la prise de confiance afin de commencer à écrire en français, ce qu'il fait durant l'étape suivante, écrire en français puis traduire à l'anglais. Et pour finir, la dernière époque, Samuel Beckett domine les deux langues, il recommence à écrire en anglais sans arrêter d'écrire en français. Cette théorie de prise de confiance se voit renforcée par le fait qu'il écrit plus que durant les autres périodes et réalise les auto traductions peu après la publication dans la langue source.

3. L'autotraduction

Beckett possède cette particularité d'être un des rares auteurs à avoir écrit lui-même ses œuvres dans deux langues : le français et l'anglais et qui plus est, les avoir toutes ou presque auto traduites dans une langue ou dans l'autre. La traduction, dans l'œuvre de Beckett, est relativement fidèle dans la mesure où elle fait entendre la langue source dans la langue cible, il ne s'agit pas seulement de traduire l'œuvre mais de l'adapter à la culture de la langue cible. L'autotraducteur ne choisit pas seulement les bons mots mais aussi recrée l'environnement affecté par la culture, de nombreuses fois le texte n'est pas seulement texte mais aussi une représentation. Avant de passer aux différences et questions soulevées par ces autotraductions, il est intéressant de souligner que Samuel Beckett n'aimait pas traduire ses œuvres lui-même, qu'il le considérait comme une corvée mais qu'il ne faisait pas confiance aux traducteurs ; il n'a d'ailleurs jamais réussi à mener à bien la traduction de son roman écrit en anglais « Worst Ward Ho ».

Il partage ce sentiment dans une lettre à Tomas Mcgreevy :

J'en ai vraiment assez de la traduction, c'est une bataille qui est toujours perdue. J'aimerais avoir le courage de m'en débarrasser, de le laisser à d'autres et essayer de travailler un peu⁴.

À de nombreuses reprises, l'utilisation d'une langue ou d'une autre souleva la question suivante : le texte d'origine est-il plus poétique, plus comique, plus tragique ou plus dramatique que son autotraduction ?

Nous allons donc commencer par les différences stylistiques. Pour ce qui est du niveau de langue généralement les deux versions ne diffèrent pas, la version anglaise n'est ni plus ni moins grossière bien que ces autotraductions ne soient pas des traductions mot pour mot mais plutôt un autre texte. Il est aussi important de souligner la capacité de Samuel Beckett à utiliser des références littéraires des deux cultures. Par exemple, dans « Oh les beaux jours » la protagoniste est sur le

point de citer Racine (p 32) « *Qu'ils pleurent, oh mon Dieu, qu'ils frémissent de honte* ». La phrase de Racine étant la suivante : « *Qu'ils pleurent, ô mon Dieu, qu'ils frémissent de crainte* » (Racine, 1047) alors que dans la version anglaise, « Happy days » la même protagoniste cite William Shakespeare, Cymbeline, avec la phrase suivante : « Fear no more the heat o' the sun ». Lors de ses traductions, Samuel Beckett joue avec les mots, c'est-à-dire qu'il arrive à utiliser des références culturelles humoristiques mais aussi littéraires ou encore utiliser des proverbes dans les deux langues. Nous pouvons observer comment le dramaturge ose changer ces références culturelles sans avoir peur de changer le sens. Le texte original est soumis à des changements qui altèrent le texte, en crée un nouveau.

Outre l'écriture et la traduction de ses œuvres, Samuel Beckett était aussi le metteur en scène de ces dernières. Les œuvres de théâtre sont écrites dans le but d'être représentées et les ayant écrites lui-même, il était donc le mieux placé pour réaliser des modifications à l'heure du passage aux planches. Lors de la mise en scène, il se permettait aussi de réaliser des changements dans les gestes, les signaux. Par exemple, dans « End Game » (1957) à la page 124 « Clov gets up on the ladder, opens the windows » alors que dans les notes prises pour la représentation, il écrit que Clov bouge très peu dû à la douleur. Pour cette même raison Clov n'obéit pas aux ordres de Hamm mais lui ment, lui fait croire qu'il monte et ouvre ou ferme la fenêtre. Cela est bel et bien la preuve qu'il se permet de changer le caractère de ses personnages, de changer la relation que les personnages ont entre eux.

Comme nous l'avons vu auparavant, l'autotraduction chez Samuel Beckett subit des changements, elle est influencée en fonction de l'époque mais reste proche de la version originale. Dans le cas de « Mercier et Camier » par exemple, traduit plus de vingt ans après la première rédaction, son style étant devenu beaucoup plus concis et essentiel, sa traduction réduit le texte français d'à peu près un tiers.

Il est intéressant de mentionner que le dramaturge n'était pas le seul à réaliser la mise en scène de ses œuvres et qu'il n'était pas non plus le seul qui se permettait de réaliser des changements. Alan Schneider, américain, était un des deux hommes qui participèrent à la mise en scène des œuvres de Beckett durant son vivant, qui produit 33 œuvres du dramaturge franco irlandais. Dans la pièce « Play », il prit la liberté de changer le nom d'un de ses personnages « Arsène » à « Erskine ». En Europe, le metteur en scène était français, Roger Blin et assistait Samuel Beckett dans la réalisation du passage du texte aux planches.

Autre preuve que ses traductions ne sont pas de simples traductions, selon les généticiens, comme, entre-autres, Pascal Sardin, Samuel Beckett ne traduisait pas ses œuvres à partir de ses textes finis mais à partir de ses avants textes. La traduction ne peut donc être identique au texte original.

En effet, l'humour et les personnages de Samuel Beckett ne sont pas exactement les mêmes dans la version originale et son autotraduction. L'essence des protagonistes, ce qui émane d'eux, ne change pas tant mais leur caractère et leur vision peuvent changer légèrement. Dans « En attendant Godot », nous avons un exemple d'humour scatologique qui est présent dans la version française mais absent dans la version anglaise :

« En attendant Godot » : « *Acacacadémie d'Anthropopométrie de Berne en Bresse* »

“Waiting for Godot”: “*Acacacademy of Anthropopometry of Essy-in-Possy*”

L'humour scatologique est remplacé par un humour sexuel. Notons par ailleurs que cette phrase ne change qu'à la fin le nom de la ville, pour que le lecteur ou spectateur ne situe pas l'œuvre dans un autre pays que le sien. L'humour change mais le rythme et les assonances sont respectées.

Comme nous pouvons le remarquer dans « En attendant Godot », avec l'aide de Ludovic Janvier, auteur et poète français qui aida le dramaturge aujourd'hui étudié à traduire le roman « Watt » (1953), la version anglaise ressort plus poétique que la version française. À la page 178 par exemple, Vladimir demande à Estragon ce qu'il fait, ce dernier lui répond : « *Je regarde la blafarde* » alors que dans la version anglaise il lui répond : « *Pale for weariness [...] of climbing heaven and gazing on the like of us* ».

Dans « Watt », qu'il traduit en 1968 (4^{ème} période) nous avons dans la version anglaise un poème de 16 vers :

*Fifty-one point one
four two eight five seven one
four two eight five seven one
oh a bun a big fat bun
a big fat yellow bun
for Mr. Man and a bun
for Mrs. Man and a bun
for Master Man and a bun
for Miss Man and a bun
a big fat bun
for everyone
four two eight five seven one
four two eight five seven one
till all the buns are done
and everyone is gone
home to oblivion.*

En français le poème disparaît pour laisser place à une seule phrase :

« *Quelle était la musique de ce thrène ? Enigme. Quelle était, au moins, celle chantée par le soprano ?* »

Le côté sentimental disparaît probablement à cause des années passées entre l'écrit original et la traduction.

Dans « En attendant Godot », il existe aussi de légers changements qui n'altèrent pas l'œuvre. À la page 34, Vladimir et Estragon « *se lèvent* » alors qu'en anglais, « *They put on their hats* », « ils mettent leurs chapeaux » nous avons un changement de sens mais qui n'a pas de répercussions sur l'œuvre. De même quelques pages avant, Estragon « *jette les os* » alors qu'en anglais « He puts his bones in his pockets », il les met dans ses poches. Dans l'œuvre tant en français qu'en anglais, nous avons trouvé une seule trace des origines irlandaises du dramaturge et ce lors du long discours de Lucky, nous pouvons lire le terme « *camogie* », un sport typique irlandais.

Conclusion

Nous avons donc vu plusieurs raisons et théories qui expliquent pourquoi ce dramaturge, que l'on pourrait dire irlandais francisé, passe de l'anglais au français et vice versa : la relation entre sa mère et son pays natal, la censure, la religion et le tabou sexuel, le besoin de se débarrasser de ses tics de langues qu'il avait en anglais et finalement acquiert en français, la facilité de trouver des théâtres pour représenter ses œuvres et enfin, un moyen de réviser sa version originale. En effet, le changement de langue lui permet de réviser son premier texte, prendre ses distances avec la première version et non pas traduire l'œuvre sinon en créer une autre dans une autre langue. Ces changements de langues d'écriture ne sont donc pas le résultat d'une seule raison mais la conséquence de plusieurs.

L'impasse dans laquelle se trouve notre dramaturge est aussi l'aboutissement de l'impossible choix d'une langue : le français lui a permis de trouver la forme de mettre à nu le langage, d'accepter le silence, mais au fur et à mesure cette langue lui devint familière, il s'y habitue et il se retrouve confronté aux mêmes problèmes qu'initialement avec l'anglais dont il parle dans la lettre à Axel Kaun citée antérieurement. Il est important de mentionner que ces changements de langues ne se font pas du jour au lendemain mais se réalisent en plusieurs années. Jusqu'en 1972, Samuel Beckett écrivait en faisant très attention à son français, année durant laquelle apparaît le premier anglicisme, dans « Play », page 308 de la version anglaise, on peut lire : « *We were not longer together when she smelled the*

rat », phrase qu'il traduit mot pour mot de la façon suivante : « *Nous n'étions pas longtemps ensemble et déjà elle sentait le rat* » proverbe qui devrait être traduit par « découvrir le pot aux roses ».

Quant à ses autotraductions, ce ne sont pas de simples traductions, ce sont des textes différents, améliorés, plus ou moins poétiques, plus ou moins longs. Samuel Beckett change les références culturelles, le caractère des personnages, ou encore, réduit la longueur de l'œuvre comme par exemple « Mercier et Camier ». En raison du fait qu'il comprend l'œuvre, qu'il en est principalement le metteur en scène, beaucoup de didascalies dans son théâtre lui semblent inutiles lors de la traduction et il les omet. Tout cela, il le considère comme une corvée qu'il réalise à partir de ses avants textes et que seul lui peut réaliser correctement. Ludovic Janvier nous dit que la manière qu'a d'écrire en français le dramaturge est légèrement anglaise et à son tour sa façon d'écrire en anglais légèrement française.

Samuel Beckett, en tant qu'autotraducteur, arrive à conserver son propre style en traduisant ses œuvres, tantôt en essayant de rester le plus proche possible du texte d'origine, tantôt en s'en éloignant un peu mais sans jamais faire de changements drastiques.

Bibliographie

- Beausang, M. 1982. « L'exil de Samuel Beckett : La terre et le texte ». *Critique* n° 38.
- Carpenter, C. A. 2011. "The dramatic Works of Samuel Beckett". Bloomsbury Academic: Bloomsbury Studies in Translation.
- Cohn, R. 2001. "Disjecta. Miscellaneous and writings and a Dramatic Fragment". Londres: Calder.
- Cordingley, A. 2013. "Self-Translation Brokering Originality in Hybrid Culture". Bloomsbury Studies in Translation.
- García Cela, C. 1995. «Samuel Beckett y la autotraducción.» *Teatro y traducción*. p. 251-262.
- Montini, C. 2009. « Bilinguisme et autotraduction : le décentrement dans l'œuvre de Samuel Beckett ». In-Traduções, v. 1, n. 1. [En ligne] : <http://stat.ijkem.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/viewFile/1609/1847> [consulté le 10 juillet 2018].
- Oustinoff, M. 2011. « Clichés et autotraduction chez Vladimir Nabokov et Samuel Beckett », *Palimpsestes* n°13, p. 109-128. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/palimpsestes/1561> [consulté le 10 juillet 2018].
- Ramos, I. 2013. "Adaptations, Versions and Perversions in Modern British Drama". Cambridge.
- Recuenco Peñalver, M. 2011. "Más allá de la traducción: la autotraducción", *Trans. Revista de traductología*, n° 15, p. 193-208. [En ligne]: http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_15/193-208.pdf [consulté le 10 juillet 2018].
- Salisbury, L. 2012. "Samuel Beckett: Laughing matters, comic timing". Edinburgh University Press.
- Santana Burgos, L. 2002. «Samuel Beckett traductor de sí mismo en *En attendant Godot*. Su análisis: una nueva forma de comprender al autor.» *El genio maligno* n° 4.

Uehara, R.S. 2014. «La autotraducción como una nueva producción: Mancando», *Beckettiana*, n°13, p. 55-60.

Notes

1. Faculté de Philologie, Traduction et Communication, Département de Philologie Française et Italienne.

2. *Disjecta. Miscellaneous and writings and a Dramatic Fragment*, Ruby Cohn (éd.) Londre, Calder, 2001, p.51.

3. S. Beckett to T. McGreevy, 28 September 1937, Trinity College Dublin Library.

Version originale: « It is a great relief to me to get away from home, where the position between mother and me has become impossible. So impossible that I intend not to sleep at home again until I leave the country, which will be I hope next week. ... I as wrong in thinking I was well enough to deal with her and with myself in relation to her. Now I give up une fois pour toutes ».

4. *The passion of self translation*, p85 Anthony Cordingley Bloomsbury, 2013.

Version originale: « How sick and tired I am of translation and what a losing battle it is always. Wish I had

the courage to wash my hands of it all, I mean leave it to others and try and get on with some work ».

Synergies Espagne n° 11 / 2018



Éthique,
audiodescription
et éducation





ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Audiodescription et problématique de la traduction de contenus sexuels : le cas de *La vie d'Adèle* d'Abdellatif Kechiche

Raquel Sanz-Moreno

Universitat de València, Espagne

Raquel.Sanz-Moreno@uv.es

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

Reçu le 19-05-2018 / Évalué le 29-07-2018 / Accepté le 21-09-2018

Résumé

L'audiodescription est une modalité émergente de traduction audiovisuelle dont l'objectif principal est de rendre accessible à des personnes malvoyantes ou non voyantes des films, de façon à ce qu'elles puissent comprendre et profiter du film comme un spectateur qui peut voir les images. Dans cet article, nous présentons une étude sur un sujet considéré tabou : la traduction d'images de contenu sexuel en mots. Dans un premier temps, nous avons identifié les scènes de contenu sexuel explicite dans le film français *La vie d'Adèle* (Kechiche, 2013). Nous avons analysé l'audiodescription qui les accompagne et déterminé les stratégies traductologiques utilisées pour le faire. Nous avons observé des omissions, qui se traduisent par une absence significative d'audiodescription dans certaines scènes, ainsi qu'un recours à la particularisation, c'est-à-dire, à la précision pour désigner certains actes sexuels. Ces deux stratégies peuvent mener à une incompréhension du spectateur, mais aussi laissent entrevoir une certaine condescendance vis-à-vis des récepteurs handicapés.

Mots-clés : traduction audiovisuelle, audiodescription, accessibilité, sexe, (auto) censure

Audiodescripción y problemática de la traducción de contenidos sexuales: El caso de *La vie d'Adèle* de Abdellatif Kechiche

Resumen

La audiodescripción es una modalidad emergente de traducción audiovisual cuyo objetivo principal consiste en ofrecer accesibilidad a personas ciegas o con baja visión, para que puedan comprender y disfrutar de la película como lo haría una persona normovidente. En este artículo, presentamos un estudio sobre un tema considerado tabú: la traducción de imágenes de contenido sexual en palabras. En un primer momento, hemos identificado las escenas de contenido sexual explícito en la película francesa *La vie d'Adèle* (Kechiche, 2013). Hemos analizado la audiodescripción que las acompaña y determinado las estrategias traductológicas empleadas para hacerlo. Hemos observado omisiones, que se traducen en una ausencia significativa de audiodescripción en algunas escenas, así como un uso de la particularización, es decir de la precisión para designar algunos actos sexuales. Estas

estrategias pueden llevar a una incomprensión de por parte del espectador, pero además también dejan entrever cierta condescendencia respecto a los receptores con discapacidad.

Palabras clave: traducción audiovisual, audiodescripción, accesibilidad, sexo, (auto)censura

Audio description and the the problems of translating sexual contents: The case of Abdellatif Kechiche's *La vie d'Adèle*

Abstract

Audio description is an emergent translation modality which aims mainly to provide accessibility to blind or partially-sighted people, in order to allow the comprehension and enjoyment of the film in the same way as the fully sighted viewer. In this article, we present a study about a taboo topic: the translation of sexual images into words. Firstly, we have identified the scenes with explicit sexual content in the French film *La vie d'Adèle* (Kechiche, 2013). We have analyzed the audio description and determined the translation strategies used to do it. We have observed omissions, which lead to a significant absence of audio description of certain scenes, as well as particularizations, that is to say, precision to describe certain sexual acts. These strategies can lead to a misunderstanding of the receiver but can also betray the patronization with which handicapped people are treated.

Keywords: audiovisual translation, audio description, accessibility, sex, (self) censorship

Introduction

L'audiodescription consiste à décrire les éléments visuels d'une œuvre cinématographique au public non voyant et malvoyant, pour lui donner les éléments essentiels à la compréhension de l'œuvre (Morisset, Gonant, 2008 : 1). Comprise comme une traduction intersémiotique dans laquelle le descripteur traduit des images en paroles, l'audiodescription attire actuellement l'attention de la recherche en traduction audiovisuelle (Gambier, 2004 : 1), mais aussi suscite l'intérêt de multiples agents sociaux, notamment producteurs de télévision et de cinéma, qui voient l'audiodescription comme un outil indispensable pour garantir l'accessibilité de leurs produits audiovisuels à un public qui a été traditionnellement ignoré.

De façon générale, les directives et les normes qui régissent l'audiodescription en Europe préconisent l'objectivité comme l'une des règles fondamentales à appliquer (voir, par exemple, au Royaume Uni, les *ITC Guidance on Standards for Audio Description*, 2000 ; en Espagne, *Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías*, AENOR,

2005; en France, *la Charte de l'audiodescription*, 2008). L'audiodescripteur doit décrire les images et ne pas les interpréter, pour permettre à l'audience qui ne peut y accéder, de comprendre et de profiter de la même façon que les spectateurs qui peuvent voir ces images. Les personnages, les lieux, les actions, le temps etc. sont verbalisés ; ainsi, les personnes non voyantes et malvoyantes peuvent suivre l'histoire facilement et participer à l'expérience du film dans des conditions similaires à celles d'un spectateur sans difficultés visuelles.

Or, certains éléments posent plus de problèmes que d'autres quand ils doivent être décrits : le sexe, quand il est présent dans les films, doit être également verbalisé par le descripteur, tout comme la description des personnages ou des espaces. Cependant, l'audience peut se sentir mal à l'aise face à une audiodescription trop précise et trop explicite ou, au contraire, sentir qu'on lui cache certaines informations, sous prétexte d'une prétendue protection de l'audience. C'est dans ce difficile équilibre que le descripteur développe son travail, en essayant de transmettre la puissance émotionnelle, l'esthétique et la poésie que renferment certaines images (Morisset, Gonant, 2008 : 2) en les combinant avec l'objectivité. Malheureusement, les travaux publiés en langue française sur audiodescription (ou *audiovision*) sont rares malgré l'importance croissante que l'accessibilité suscite en France. Dans cet article, nous nous interrogerons tout d'abord sur la façon dans laquelle le sexe a été audiodécrit traditionnellement ; puis nous aborderons l'analyse de scènes de contenu sexuellement explicite, les mots employés mais aussi les silences réalisés dans leur audiodescription dans le film *La vie d'Adèle* du metteur en scène franco-tunisien Abdellatif Kechiche.

1. Audiodescription et sexe : comment faire ?

Le sexe est un sujet qui traditionnellement a fait l'objet de censure, notamment dans les pays soumis à des régimes totalitaires. L'Espagne présente d'intéressants exemples de censure pour des raisons politiques, religieuses ou idéologiques jusqu'aux années 80. Cependant, l'(auto)censure se pratique encore dans notre pays, notamment dans la traduction littéraire et audiovisuelle. La traduction du langage sexuellement explicite, vulgaire ou offensif, ainsi que celle de passages décrivant des actes ou attitudes sexuelles dans la littérature ont été abordées par certains auteurs (Santaemilia, 2008; Ziman, 2008) qui, de façon générale, observent une (auto)censure lors de la traduction d'une langue à une autre. Cela s'illustre par des omissions, euphémismes et atténuations présentes dans les textes traduits. Les mêmes conclusions sont obtenues lors de l'étude de la traduction audiovisuelle, surtout en ce qui concerne le doublage et le sous-titrage (Scandura, 2004; Ávila-Cabrera, 2015 et 2016; Baines, 2015 ; Soler Pardo, 2013; Beseghi, 2016). Les auteurs

se rejoignent sur le fait que les traducteurs ont une tendance à adoucir le ton, en employant des mots moins directs ou en supprimant les mots qu'ils considèrent inadéquats.

Jusqu'à présent, l'(auto)censure en audiodescription n'a pas été abordée en profondeur, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il s'agisse d'une modalité de traduction qui commence à être présente dans le marché audiovisuel mais qui n'est pas encore, malheureusement, très connue par le public en général. Les normes européennes sur l'audiodescription établissent l'impartialité et l'objectivité comme impératif. Ainsi, la *Charte de l'audiodescription* détermine que « La description doit être réalisée de façon objective pour ne pas imposer ses propres sentiments mais les provoquer » (Gonant, Morisset, 2008). Certains auteurs ont abordé le sujet de l'objectivité et l'impartialité dans l'audiodescription (Ramos, 2013 ; Limbach, 2012). Or, la traduction du sexe en mots pose bien des problèmes. Comment traduire le sexe objectivement ?

Les normes européennes ne se prononcent pas à ce sujet. Seule la norme britannique établit la façon d'aborder l'audiodescription de scènes explicitement sexuelles et conseille : « As a general guide, the describer should try to convey the kind of sexuality (loving, aggressive, tender, tentative, etc.) without embarrassing the viewer » (ITC, 2000 : 33). Apparemment, le descripteur doit identifier le genre de sexe que l'on trouve dans la scène, et trouver les mots qui s'adaptent le mieux. Il faut faire attention à ne rien dire qui pourrait embarrasser le public. Or, il faut tenir en compte le fait que le public non voyant ou malvoyant est très hétérogène et possède des goûts très différents, tout comme une audience qui peut voir normalement. Déterminer l'éventuelle gêne d'une audience que l'on ne connaît pas s'avère un but difficile à atteindre. De même, l'objectif de l'audiodescription étant «de se fondre dans le film, se faire oublier, être cette petite voix qui chuchote à l'oreille du spectateur », et par conséquent de « faciliter le moment de plaisir » (Gonant, Morisset, 2008 : 2), il faudrait peut-être se demander quel est le rôle du descripteur lorsqu'il se confronte à une scène explicitement sexuelle qui fait que le public se sente mal à l'aise. Est-ce qu'il devrait protéger l'audience non voyante et mal voyante face à un contenu qui pourrait être considéré comme offensif ? Ou au contraire, devrait-il se limiter à décrire objectivement ce qui apparaît sur l'écran et laisser les récepteurs décider s'ils veulent écouter les descriptions offertes ?

L'auteur britannique Louise Fryer parle d'(auto)censure en audiodescription et met l'accent sur le fait que « language is received aurally, often through headphones, and so received directly in your ears » (2016 : 142). Le prétendu plus grand impact provoqué par la verbalisation du sexe face à la traduction écrite mène souvent dans la pratique à une protection de l'audience malvoyante et non voyante, ce

qui se traduit fréquemment par l'utilisation de l'euphémisme et même l'omission lorsqu'il s'agit de décrire des scènes de contenu sexuel. Ainsi, Sanz-Moreno (2017) prouve que l'omission est l'une des techniques de traduction les plus utilisées lors de l'audiodescription de scènes de contenu sexuel, ce qui provoque une perte d'information essentielle pour les spectateurs et probablement une perte d'intérêt ou de jouissance de la part de l'audience malvoyante¹. Dans une étude antérieure, Sanderson mène une comparaison entre l'audiodescription anglaise et espagnole du film *Étreintes brisées* de Pedro Almodóvar (2009), et conclut que les conventions sociales sur des sujets traditionnellement considérés comme tabous (le sexe, la maladie, la mort, etc.) peuvent perméabiliser les audiodescriptions, ce qui expliquerait les omissions de certaines descriptions (2011)².

Normalement, l'élimination, l'atténuation ou même l'accentuation de termes sexuels lors de la traduction peut laisser entrevoir l'attitude personnelle du traducteur face à ce comportement sexuel (Bucaria, 2007, para. 11). De ce fait, la verbalisation du sexe peut refléter le degré d'acceptabilité de certains actes ou comportements sexuels de la part du traducteur. La traduction du sexe n'est en aucun cas une activité « innocente » ; bien au contraire, elle fait l'objet de nombreuses manipulations (in)conscientes qui, bien évidemment, vont conditionner leur réception par les lecteurs ou dans ce cas, les spectateurs. Une étude plus récente qui aborde le langage utilisé par un groupe de volontaires lorsqu'ils décrivent des scènes de contenu sexuel conclut que les scènes que les volontaires aiment le plus sont décrites avec plus de mots et donc plus de détails. Les femmes décrivent avec plus de détails les scènes de sexe traditionnel (entre hommes et femmes, dans un contexte de scène d'amour à l'eau de rose), tandis que les scènes de sexe homosexuel sont décrites de façon plus directe et sans fioritures (Sanz-Moreno, 2018), ce qui peut nous pousser à repenser le rôle de l'objectivité dans l'audiodescription de ce genre de scènes.

2. Méthodologie

2.1. *La vie d'Adèle*, un film d'auteur

Nous avons choisi le film du réalisateur franco-tunisien Abdellatif Kechiche, *La vie d'Adèle* (2013). Le film raconte une histoire d'amour bouleversante entre une jeune adolescente de 15 ans, Adèle, et Emma, une jeune artiste aux cheveux bleus. La passion entre elles se montre très explicitement à travers de longues étreintes filmées en gros plans. Les actrices ont déclaré qu'elles ont mis dix jours pour filmer une seule scène de sexe. Le film a remporté la Palme d'Or du Festival de Cannes 2013, et a suscité la polémique car il montrait, pour la première fois, la représentation

d'actes sexuels explicites entre deux lesbiennes. Le film a été commercialisé en France mais interdit seulement aux moins de 12 ans. Aux États-Unis, par contre, le film a été certifié pour plus de 17 ans à cause du contenu sexuellement explicite et de la durée des scènes de sexe.

En ce qui concerne l'audiodescription, elle a été dite par Fabien Jaquelin sous la direction de George Caudron et a été écrite par Thomas Brodigam pour Media International. Comme en Espagne, le texte de l'audiodescription a été écrit par une personne, le traducteur, et d'autre part, le texte a été lu par un acteur professionnel de doublage. Ceci est une pratique habituelle aussi en Espagne, où la personne qui écrit le scénario de l'audiodescription est une personne différente de celle qui l'interprète, ce qui a été critiqué par de nombreux chercheurs (Díaz Cintas, 2007 ; López Vera, 2006), qui pensent que l'audiodescripteur devrait accomplir les deux tâches (écriture et lecture du texte), non seulement parce que ceci réduirait considérablement les coûts, mais surtout parce que le traducteur connaît le film et les silences qu'il présente, ce qui lui permet de ne pas empiéter sur les dialogues et de fournir une locution plus adéquate. Cependant, en Espagne tout comme en France, les fonctions sont clairement séparées et assumées par différentes personnes.

2.2. Scènes sélectionnées

Tout d'abord, nous avons vu le film en français sans audiodescription et nous avons repéré les scènes de contenu sexuel explicite. Ensuite, nous avons écouté l'audiodescription qui a été fournie dans la version commercialisée en DVD en France et nous avons transcrit tous les mots qui verbalisaient le sexe dans ce film. Nous avons analysé les informations qui traduisaient en mots les images explicites du film pour vérifier comment le sexe y était décrit. Finalement, nous avons sélectionné cinq scènes, d'une durée moyenne d'environ trois minutes chacune. Parmi les actes sexuels contenus dans les scènes, nous pouvons trouver du sexe homosexuel entre deux femmes, du sexe hétérosexuel entre un homme et une femme et une masturbation féminine. Les scènes se caractérisent par des images explicites, une durée considérable et une absence totale de dialogues entre les personnages. Nous avons transcrit l'audiodescription de ces scènes et identifié les stratégies de traduction employées par le descripteur.

3. Résultats

L'audiodescripteur a employé 562 mots pour décrire les images sexuelles analysées qui durent treize minutes et 10 secondes au total, soit une moyenne de 43,2 mots/minute. Tout d'abord, nous avons étudié l'absence d'audiodescription (durée, moment, sens, etc.) ; ensuite, nous avons abordé l'étude des mots employés par le descripteur pour décrire le sexe contenu dans les images du film.

3.1. Les silences

Les scènes analysées ont une durée considérable, surtout si l'on prend en compte l'absence totale de musique et de dialogues entre les personnages, ce qui peut produire un certain inconfort chez les spectateurs qui sont exposés à des images explicites où les gros plans sur les corps, les organes sexuels et les expressions faciales des personnages sont les protagonistes³. Les scènes de sexe sont filmées en gros plan et rien n'est laissé à l'imagination. On montre clairement les organes sexuels masculins et féminins, et les rapports sexuels sont très réalistes. Par contre, bien que dans les scènes analysées les personnages ne dialoguent pas, les gémissements et halètements sont nombreux et remplissent la bande son.

Dans les scènes analysées, l'audiodescripteur réalise de nombreux silences significatifs, où l'audience non voyante ou malvoyante ne peut entendre que les gémissements des deux personnages. Nous parlons ici de « silence » lorsque nous observons une absence d'audiodescription, mais pas une absence totale de sons. Le tableau 1 contient la durée de l'absence d'audiodescription dans les scènes de contenu sexuel analysées.

| Scène | Durée | Durée des silences en s | Durée des silences % |
|-------------------|-------|-------------------------|----------------------|
| Masturbation | 1'54 | 14' | 12,28% |
| Sexe hétérosexuel | 2'14 | 54' | 72,97 % |
| Sexe homosexuel | 6'34 | 272' (4 min. 32) | 69,03% |
| Sexe homosexuel | 1'21 | 56' | 69,13% |
| Sexe homosexuel | 1'07 | 21' | 31,34% |

Tableau 1. Durée de l'absence d'audiodescription dans les scènes analysées

Dans trois des cinq cas, l'absence d'audiodescription est supérieure à 50% de la durée totale de la scène, c'est-à-dire que plus de la moitié de la scène n'est pas audiodécrite. On entend, comme on l'a dit, des gémissements des personnages, mais rien n'est dit, rien n'est décrit.

La norme française sur l'audiodescription établit que l'audiodescripteur doit prendre en compte que le spectateur entend le film, et donc qu'il ne doit pas fournir une description pesante ou fatigante (Morisset, Gonant, 2008 : 2), remarque qui nous paraît tout à fait pertinente : nous ne devons pas oublier que les personnes malvoyantes ou non voyantes ont un sens de l'ouïe plus performant et qu'ils prêtent beaucoup plus attention aux sons que les spectateurs qui voient normalement.

L'audiodescripteur doit permettre de se faire une idée proche de ce qui arrive dans la scène sans saturer l'audience, mais aussi sans la laisser sans information. Et bien que la bande son permette de déduire que les personnages sont en train d'avoir des relations sexuelles, les gestes, les expressions faciales et les mouvements ne sont pas décrits pendant ces silences. Ainsi, ni l'attitude corporelle, la gestuelle, ni les expressions et les réactions des deux personnages ne sont décrits.

De plus, les silences les plus significatifs se trouvent lorsque l'acte sexuel en soi se produit. L'audiodescripteur annonce l'acte, puis laisse la bande son sans aucune interruption jusqu'à la fin, lorsqu'il décrit brièvement une étreinte finale (voir Tableau 2).

| Scène | Audiodescription | Silence |
|-------------------|---|-------------|
| Sexe hétérosexuel | Il retourne Adèle, s'allonge sur elle et la pénètre. Sa main sur sa nuque elle lui caresse ses cheveux. | 32 secondes |
| Sexe homosexuel | À califourchon sur Emma, Adèle la masturbe. | 27 secondes |
| Sexe homosexuel | Elles se lèchent le sexe, leurs corps sont enlacés dans une symétrie parfaite. | 60 secondes |
| Sexe homosexuel | Elle lui passe ses doigts sur les lèvres tout en lui léchant le sexe | 11 secondes |
| Sexe homosexuel | Leurs corps entremêlés, elles s'attirent l'une vers l'autre comme pour fusionner totalement. | 35 secondes |

Tableau 2. Exemples d'audiodescriptions qui précèdent des actes sexuels explicites

De ce fait, les omissions sont nombreuses et peuvent sembler injustifiées car le descripteur dispose de temps suffisant pour expliquer ce qui se passe sur l'écran. Mais, au lieu de remplir ce silence avec des explications, il a préféré laisser la bande son. Peut-on comprendre, dans ces cas, l'absence d'audiodescription comme une (auto)censure ou, au contraire, l'audiodescripteur a volontairement laissé les gémissements d'Adèle et d'Emma remplir la bande son pour permettre à l'audience d'imaginer librement ce qui se passe dans la scène ? Les intentions de l'audiodescripteur nous sont inconnues et donc nous ne pouvons pas répondre à cette question. Ce qui est évident, c'est que les spectateurs malvoyants ou non voyants disposent de moins d'informations que les spectateurs qui voient la scène : ils ont accès aux sons, certes, mais la description des images leur est cachée (in) volontairement. Nous devons tout de même signaler que les silences réalisés par l'audiodescripteur peuvent aussi répondre au respect de la norme de l'objectivité : le descripteur ne doit pas imposer ses sentiments et la voix qui lit l'audiodescription doit garder une certaine « neutralité » (Morrisset, Gonant, 2008 : 5). Le choix de

l'absence de description peut aussi être interprété comme un signe de respect envers l'audience : puisqu'il semble difficile de ne pas interpréter subjectivement les images de contenus sexuels, le descripteur laisse que l'audience imagine ce qui se passe sur l'écran.

Nous considérons qu'une analyse de la valeur du silence dans les films s'avère nécessaire pour déterminer la stratégie de traduction à choisir. Si le silence n'est pas pertinent pour la trame, l'audiodescripteur peut introduire des descriptions pour faciliter la compréhension du public. Or, si le silence a une valeur narrative, comme dans les films d'horreur par exemple ou dans une conversation entre deux personnages (Limbach, 2012 : 42), l'audiodescripteur devrait le respecter et ne pas l'empiéter pour essayer de produire les mêmes effets dans son audience. Dans ce cas, Kechiche joue avec le spectateur et fait qu'il se concentre sur un seul canal d'information, le canal visuel. Mais, comme on le sait, la fonction de l'audiodescripteur est celle de remplacer le canal visuel auquel le récepteur malvoyant ou non voyant ne peut accéder que par des mots. Il paraît donc qu'une partie importante de la scène sera ignorée par ces spectateurs et, par conséquent, ils n'auront pas accès à des informations pertinentes, surtout pour la conformation des personnages.

3.2. Emploi d'un vocabulaire précis

L'audiodescripteur emploie un vocabulaire riche et précis pour décrire les scènes de sexe. Il aborde cette tâche de deux façons différentes.

D'un côté, l'audiodescripteur décrit les gestes des personnages avec précision, en permettant au spectateur de se construire une image mentale de ce qui apparaît sur l'écran. Ainsi, lorsqu'Adèle a un rêve érotique avec Emma, l'audiodescription offre une information précise sur les gestes de la jeune fille :

[00 :16 :46 - 00 :18 :40] Sa main glisse lentement vers **sa cuisse**. La jeune fille aux cheveux bleus est allongée sur elle. Elle l'**embrasse** dans le cou. Adèle, seule, soulève son débardeur et se caresse les **seins**. Sa main descend sur son ventre. La fille aux cheveux bleus lui **embrasse le bas ventre**. Elle lui caresse **les seins** puis passe sa main sur son visage. Adèle, seule, se caresse **les seins**. Sa main droite descend sur son **sexe** [8' silence]. La fille aux cheveux bleus la dévisage. Adèle, seule à nouveau, **se caresse d'une main un sein et de l'autre le sexe**.

On peut observer que l'audiodescripteur emploie des verbes qui permettent de déduire ce qu'Adèle fait : « se caresser les seins », « se caresser le sexe », « descendre sur son ventre », « embrasser ». Mais, dans ce cas, il refuse d'employer une explicitation de l'action. Adèle a un rêve érotique, elle se masturbe. Mais

ce mot n'apparaît pas dans l'audiodescription de cette scène. Apparemment, l'audiodescripteur a choisi une description plus poétique et moins explicite pour décrire une masturbation féminine. Il faut aussi prendre en compte que la scène dure environ deux minutes ; ainsi, le descripteur a employé une description longue et détaillée sans que l'on observe, dans cette occasion, de silences significatifs. De plus, Kechiche emploie des gros plans sur la peau, les lèvres et les yeux d'Adèle. Sa main, en effet, glisse sous sa culotte, mais l'image ne montre pas clairement ses gestes. Et, bien que les images nous permettent de conclure qu'Adèle se masturbe, cette scène n'est pas aussi explicite que les autres analysées.

D'un autre côté, par contre, les scènes de sexe homosexuel entre les deux personnages féminins sont décrites très explicitement : pas de détails poétiques, pas de description, mais précision lorsque l'acte sexuel doit être déterminé. L'audiodescripteur emploie le mot le plus concret possible pour traduire les images sur l'écran : « Elles s'embrassent tandis qu'Adèle pénètre Emma avec ses doigts », « Adèle lèche le sexe d'Emma », « Emma pénètre Adèle avec sa main », « A califourchon sur Emma, Adèle la masturbe », « Allongées en 69 les deux filles se masturbent mutuellement ». En effet, l'audiodescripteur est direct et clair : dans ces cas, il dit clairement ce que les jeunes filles font, et apparemment, comprend que cela est suffisant, d'après les silences qu'il introduit lors de la description de ces scènes. De même, l'audiodescripteur refuse d'employer des euphémismes pour se référer aux organes sexuels : « sexe », « seins », « cuisses », « fesses » sont employés constamment dans l'audiodescription. Nous ne retrouvons qu'une seule fois « le bas ventre ». Cette description « anatomique » correspond au ton du film qui montre, sans aucune forme de censure, des images explicites des organes sexuels des deux filles⁴.

Les explicitations que l'audiodescripteur introduit des actes sexuels mènent nécessairement aux silences. C'est-à-dire qu'il annonce l'acte sexuel en soi mais n'introduit aucune autre description. On pourrait penser qu'il laisse les spectateurs qui écoutent l'audiodescription s'imaginer ce qu'ils considèrent ayant comme référence les sons qu'ils perçoivent. À différence d'autres études antérieures (Sanz-Moreno, 2017), l'audiodescripteur français n'utilise aucun euphémisme pour se référer à certains actes sexuels. Bien au contraire, il semble ne pas hésiter lorsqu'il doit employer des mots concrets pour désigner ce que les jeunes filles font. Nous estimons que des études de réception s'avèrent nécessaires pour déterminer l'adéquation de ce style d'audiodescription aux goûts des récepteurs qui, à la fin, vont être les consommateurs de ces produits.

Conclusions

Cet article décrit comment les images de sexe sont transposées en mots dans une audiodescription commercialisée. Cette étude descriptive devrait se compléter par une étude sur les préférences de l'audience aveugle ou malvoyante, pour pouvoir affirmer si les silences et les explicitations observées dans l'audiodescription analysée sont conformes avec les prédilections de l'audience. Nous sommes consciente que l'analyse d'un seul film ne permet pas d'extraire des conclusions générales sur la façon dont le sexe est audiodécrit en France, mais elle nous permet d'avancer certains points de réflexion qui demandent, à notre avis, une recherche plus approfondie.

Tout d'abord, les omissions dans l'audiodescription de scènes de sexe peuvent nous mener à nous demander s'il existe une certaine autocensure du descripteur quand il est confronté à des images qui peuvent produire un certain inconfort chez les spectateurs et qui peuvent heurter la sensibilité de certaines personnes. Une étude précédente nous a permis d'établir ces conclusions pour des audiodescriptions en Espagne (Sanz-Moreno, 2017). Nous estimons intéressant d'approfondir l'étude comparative entre l'audiodescription en Espagne et en France de films, et d'analyser la nature et le rôle des contraintes (historiques, religieuses, politiques, idéologiques etc.) qui semblent perméabiliser les audiodescriptions de sexe. À ce propos, nous considérons que les personnes malvoyantes et non voyantes possèdent les mêmes capacités de décision que le public général. Quand une personne choisit le film *La vie d'Adèle* pour le voir, normalement elle sait ou peut savoir le genre de film qu'elle a choisi. Et en tout cas, l'option d'éteindre la télévision ou abandonner le cinéma est toujours faisable. Les récepteurs d'audiodescription ont le droit d'accéder aux images, de façon objective et, nous ajoutons, complète. Le descripteur ne devrait, en aucun cas, cacher une information ou ajouter une opinion. Il doit être les yeux des personnes malvoyantes ou non voyantes et refléter à travers les mots ce qu'un spectateur voit normalement, indépendamment du prétendu malaise qu'il puisse ressentir.

De même, l'explicitation d'actes sexuels rend compte de ce qui arrive dans le film. Or, si la scène dure considérablement et le descripteur laisse sans audiodescription le spectateur, celui-ci peut imaginer ce qui se passe mais n'a pas de références concrètes. Il pourrait également se sentir « abandonné », qu'on lui cache quelque chose. À ce propos, une autre réflexion devrait être avancée. Le contexte dans lequel le film est vu joue un rôle essentiel. Voir un film dans une salle de cinéma est une expérience collective. L'absence d'audiodescription dans certains passages lorsque la personne non voyante ou malvoyante perçoit les réactions du reste de la salle qui peut voir les images peut avoir un effet contraire : soit, que le

spectateur se sente trahi et laissé sans repère, ou pire encore, méprisé. Tel qu'une personne aveugle l'a manifesté lorsqu'un juron (le classique anglais « fucker ! ») a été remplacé par un *beep* sonore lors d'une pièce théâtrale à Londres, « We are adults ! » (Fryer, 2016 :143).

Bibliographie

- AENOR. 2005. *Norma UNE : 153020. Audiodescripción para Personas con Discapacidad Visual. Requisitos para la Audiodescripción y Elaboración de Audioguías*. Madrid: AENOR.
- Ávila-Cabrera, J. J. 2015. «Propuesta de modelo de análisis del lenguaje ofensivo y tabú en la subtitulación». *VERBEIA. Revista de estudios filológicos*, p. 8-27.
- Ávila-Cabrera, J. J. 2016. «The subtitling of offensive and taboo language into Spanish of *Inglourious Basterds*». *Babel* 62 (2), p. 211-232.
- Baines, R. 2015. «Subtitling Taboo Language: Using the Cues of Register and Genre to Affect Audience Experience? » *Meta*, Vol. 60, num 3, p. 431-453.
- Beseghi, M. 2016. «WTF! Taboo language in TV Series: an analysis of professional and amateur translation». *Other Modernities*, p. 215- 231. [En ligne] : < DOI: <https://doi.org/10.13130/2035-7680/6859> > [Consulté le 10 mai 2018].
- Bucaria, C. 2007. «Humour and other catastrophes: dealing with the translation of mixed-genre TV series». In Remael, A. et Neves J. (eds.), *A Tool for Social Integration? Audiovisual Translation from Different Angles, Linguistica Antverpiensia, New Series*, 6, p. 235-254.
- Díaz Cintas, J. 2007. «Por una preparación de calidad en accesibilidad audiovisual», *TRANS. Revista de Traductología*, II, p. 45-59.
- Fryer, L. 2016. «Audio Description and censorship». In: *An Introduction to Audio Description: A Practical Guide*. p. 141-154. London/New York: Routledge.
- Gambier, Y. 2004. « La traduction audiovisuelle : un genre en expansion », *Méta Journal des Traducteurs*, Volume 49, n° 1, p. 1-11. <https://www.erudit.org/fr/revues/meta/2004-v49-n1-meta733/009015ar/>
Doi : 10.7202/009015ar [Consulté le 10 mai 2018].
- Gonant, F., L. Morisset. 2008. *La charte de l'audiodescription*. Paris : Ministère des Affaires Sociales.
- ITC. 2000. *ITC Guidance on Standards for Audio Description*. [En ligne] : http://www.ofcom.org.uk/static/archive/itc/itc_publications/codes_guidance/audio_description/index.asp.html [Consulté le 10 mai 2018].
- Limbach, C. 2012. *La neutralidad en la audiodescripción filmica desde un punto de vista traductológico*. Thèse doctorale. Granada: Universidad de Granada.
- López Vera, J. 2006. «Translating Audio Description Scripts: The Way Forward? - Tentative First Stage Project Results», *MuTra- Audiovisual Translating Scenarios: Conference Proceedings*, p. 1-10.
- Ramos, M. 2013. *El Impacto Emocional de la Audiodescripción*. Thèse doctorale. Murcia: Universidad de Murcia.
- Sanderson, J. 2011. «Imágenes en palabras. La audiodescripción como generadora de estrategias alternativas de traducción», *Punto y Coma*, n° 123.
- Santaemilia, J. 2008. «The Translation of Sex-related Language: the Danger(s) of Self-censorship(s)». *TTR. Traduction, Terminologie, Rédaction* 21 n° 2, p. 221-252.
- Sanz-Moreno, R. 2017. «La (auto)censura en audiodescripción. El sexo silenciado». *Parallèles* - n° 29(2), octobre 2017, p. 46-63. [En ligne] : <DOI 10.17462/para.2017.02.04> [Consulté le 10 mai 2018].

Sanz-Moreno, R. 2018. «Caracterización del lenguaje masculino y femenino en audiodescripción». I Congreso Internacional sobre Traducción y Censura en la Literatura y en los Medios de Comunicación, 28-29 septembre de 2017, Universitat de València.

Scandura, G. 2004. «Sex, Lies and TV: Censorship and Subtitling». *Meta: Translators' Journal* 49(1), 2004, p. 125-134.

Soler Pardo, B. 2013. «Translating and Dubbing Verbal Violence in Reservoir Dogs. Censorship in the Linguistic Transference of Quentin Tarantino's (Swear)Words». *JosTrans - The Journal of Specialised Translation*, Issue 20, p. 122-133.

Ziman, H. 2008. «Sex taboo in literary translation in China. A study of the two Chinese versions of The Color Purple». *Babel*, Volume 54, Number 1, 2008 (17), p. 69-85.

[En ligne] : <<https://doi.org/10.1075/babel.54.1.07zim>> [Consulté le 10 mai 2018].

Notes

1. Des études de réception auprès d'une audience malvoyante ou non voyante devraient être menées afin de confirmer cette hypothèse.

2. Le marché de l'audiodescription en Europe est très hétérogène et ce sont, d'une part, les distributeurs de films ceux qui décident (parfois, de façon arbitraire) les films qui vont être commercialisés avec audiodescription dans chaque pays, et les télévisions ou opérateurs audiovisuels qui choisissent les produits qui doivent être diffusés avec audiodescription et sous-titrage pour sourds et malentendants. Ainsi, le film *La vie d'Adèle* (Keuchiche, 2013) n'a pas été audiodécrit en Espagne ni au Royaume Uni, ce qui nous a empêchée de mener une étude comparative de deux, voire trois, versions différentes du même film et vérifier, de ce fait, le rôle que les conventions sociales pouvaient jouer dans la verbalisation du sexe. Nous sommes actuellement à la recherche de films audiodécrits dans plusieurs pays européens et dans plusieurs langues afin de réaliser cette étude. De même, il nous semble intéressant d'approfondir les éventuelles raisons (politiques, religieuses, sociales, économiques etc.) qui pourraient être à la base des décisions adoptées par les distributeurs ou opérateurs. Pourquoi audiodécrire certains films et pas d'autres ? Y aurait-il aussi une protection voilée de l'audience aveugle ou malvoyante ?

3. En 2015, la cour administrative d'appel de Paris a annulé le visa d'exploitation du film. La cour a estimé que *La Vie d'Adèle* comportait «plusieurs scènes de sexe présentées de façon réaliste, en gros plan» qui sont «de nature à heurter la sensibilité du jeune public». Le film est donc devenu un film hors-la-loi pendant deux mois. La cour administrative d'appel de Paris a demandé à la ministre de la Culture Fleur Pellerin de «procéder au réexamen de la demande de visa» d'exploitation du film. Son visa a été suspendu. La diffusion du film a été donc bloquée sur tous les supports : diffusion à la télévision, en vidéo à la demande, en DVD. La projection du film dans une salle de cinéma, dans le cadre d'un festival ou d'une rétrospective par exemple, a été également interdite.

4. En effet, les deux comédiennes portaient des prothèses de vagin, faites sur mesure, recouvertes de faux poils pubiens et peintes couleur chair, qui s'avèrent très réalistes.



ISSN 1961-9359

ISSN en ligne 2260-6513

Le cyberplagiat dans le cadre de l'éducation supérieure espagnole : explorer les causes pour atteindre des solutions concrètes

Cinta Gallent Torres

Universitat de València, Espagne

cinta.gallent@uv.es

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

Isabel Tello Fons

Universidad Internacional de Valencia, Espagne

itello@universidadviu.com

<https://orcid.org/0000-0001-7533-1064>

Reçu le 30-03-2018 / Évalué le 04-06-2018 / Accepté le 17-09-2018

Résumé

Ce travail présente une révision théorique sur le concept de *cyberplagiat*, ainsi que les facteurs qui incitent à tomber dans cette pratique. L'étude propose, ensuite, quelques mesures visant la détection et la prévention de ce phénomène dont les professeurs et les institutions académiques devraient tenir compte pour faire prendre conscience aux étudiants de l'importance de l'originalité des travaux qu'ils présentent. Ainsi, le besoin d'une gestion responsable de l'information disponible en ligne permettant d'atteindre la maturité intellectuelle au niveau académique pour l'appliquer, par la suite, dans le milieu professionnel s'impose. Ces réflexions nous permettront de conclure que, même si l'information est accessible à tous, elle ne nous appartient pas ; l'utilisation des données et le respect de la propriété intellectuelle des tiers n'est pas encore une réalité dans le cadre de l'éducation supérieure.

Mots-clés : plagiat, cyberplagiat, propriété intellectuelle, intégrité académique, malhonnêteté académique

***El ciberplagio en el marco de la educación superior española:
explorar las causas para alcanzar soluciones concretas***

Resumen

Este trabajo presenta una revisión teórica sobre el concepto de *ciberplagio*, así como de los factores que incitan a caer en esta práctica. El estudio propone algunas medidas para la detección y prevención de este fenómeno que tanto profesores como instituciones académicas deberían considerar para concienciar a los estudiantes sobre la importancia de la originalidad en los trabajos que presentan. Asimismo, se impone la necesidad de realizar una gestión responsable de la información disponible en línea que les permita alcanzar la madurez intelectual en el plano académico para aplicarla más tarde al ámbito profesional. Estas reflexiones

nos permitirán concluir que, a pesar de que todos tenemos acceso a la información, esta no nos pertenece; el uso de datos y el respeto de la propiedad intelectual de terceros todavía no es una realidad en el marco de la educación superior.

Palabras clave: plagio, ciberplagio, propiedad intelectual, integridad académica, deshonestidad académica

Cyber-plagiarism in Spanish higher education: exploring the causes in order to reach specific solutions

Abstract

This work presents a theoretical review of *cyber-plagiarism*, as well as the factors that make students fall into this practice. The study proposes several measures aimed at detecting and preventing this phenomenon that both professors and academic institutions should consider to make students aware of the importance of originality in their papers. Moreover, this work highlights the need for information available online to be managed responsibly, allowing students to reach intellectual academic maturity that they can go on to apply at a professional level. Our conclusions are that, even though online information is accessible to everybody, it does not belong to everybody. The use of data and respect for third parties' intellectual property is still not a reality in higher education.

Keywords: Plagiarism, cyber-plagiarism, intellectual property, academic integrity, academic dishonesty.

Introduction

Après plus de quinze ans d'expérience en tant que professeurs, s'il y a un conseil récurrent que nous donnons aux étudiants, c'est que nous attendons de leurs travaux qu'ils soient rédigés d'une façon originale et contiennent les références bibliographiques des sources utilisées. À vrai dire, ce sont des recommandations simples et logiques, qui provoquent, néanmoins, l'étonnement de bon nombre d'élèves ; une réaction qui nous permet de provoquer une réflexion en groupe sur la façon d'élaborer leurs recherches et les ressources utilisées, car nombreux sont ceux qui utilisent habituellement le *copier-coller* pour prendre quelques phrases dans un texte et le transposer dans le leur.

Que ce soit par paresse, manque de créativité, ignorance, oubli, méconnaissance des règles d'écriture académique ou même en toute connaissance de cause, le nombre d'étudiants qui utilisent l'information dans leurs travaux sans mentionner la source originale augmente progressivement (Comas-Forgas, Sureda-Negre, 2010). Ce phénomène a été provoqué, entre autres, par un sentiment erroné d'une réussite

immédiate, la transformation de la gestion du savoir, le manque d'intérêt des différents collectifs impliqués dans l'actuel processus d'enseignement-apprentissage et l'éclosion des nouvelles technologies nous permettant d'avoir accès rapidement à une grande quantité d'informations digitales.

Ainsi, l'accès aux réseaux digitaux et les immenses possibilités de reproduction et de distribution de l'information ont changé la façon des étudiants d'aborder un travail ou une tâche académique, mais aussi la manière des professeurs d'évaluer l'originalité des travaux de leurs élèves. D'où l'intérêt de comprendre les pratiques informationnelles que les étudiants utilisent aujourd'hui car les nouvelles technologies semblent faire croire que tout document sur le web est d'accès public et, par conséquent, un bien commun dont nul n'est propriétaire (Gallent Torres, Tello Fons, 2017). Cette idée remet en question la modernisation du processus d'enseignement-apprentissage, l'utilisation légitime des créations des tiers et le respect des droits d'auteur lesquels ne devraient jamais être bafoués dans nos salles de cours.

Plagiat et cyberplagiat : de quoi parle-t-on ?

Avoir recours aux idées d'autres auteurs au lieu de penser par nous-mêmes ne nous conduit qu'à plagier. Ce verbe, qui nous semble avoir toujours existé, est introduit dans la langue française en 1801, selon le *Dictionnaire Historique de la Langue Française* (1992), son usage est, donc, relativement tardif. C'est quelques siècles auparavant que le terme *plagiaire* apparaît dans la langue, concrètement en 1555 ; emprunté au latin *plagiarius*, celui-ci indiquait le « nom d'agent qui désigne celui qui vole les esclaves d'autrui ou celui qui achète ou vend comme esclave une personne libre » (1535). De nos jours, le mot s'emploie comme adjectif en parlant d'un auteur qui en pille un autre. Selon ce même dictionnaire, le terme latin *plagiarius* est dérivé de *plagium* (« vol d'homme ») et au figuré désigne le « fait d'emprunter illicitement une œuvre originale » (1535). *Plagiaire* a, donc, été introduit en français pour désigner « la personne coupable d'un emprunt abusif d'une œuvre originale [...] ». Par dérivation régressive, *plagier* a produit *plagiat* [en 1697] qui lui sert de nom d'action en arts et en littérature » (1535).

Le concept de *plagiat* est souvent assimilé à l'idée d'appropriation volontaire et abusive d'une création qui ne nous appartient pas. En général, les différentes définitions du terme reprennent cette idée de vol intellectuel parmi des descripteurs comme *calque*, *copie*, *détournement*, *imitation*, *emprunt*, *pillage*, *piraterie*, *escroquerie*, etc. *Le Trésor de la Langue Française*, par exemple, définit le *plagiat* comme l'action qui consiste à « emprunter à un ouvrage original, et à son auteur,

des éléments dont on s'attribue abusivement la paternité en les reproduisant avec plus ou moins de fidélité, dans une œuvre que l'on présente comme personnelle » (en ligne). Pour *Le Petit Robert* (2007), il s'agit de « copier (un auteur) en s'attribuant indûment des passages de son œuvre » (1893-1894). D'après le *Larousse*, le *plagiat* est « l'acte de quelqu'un qui, dans le domaine artistique ou littéraire, donne pour sien ce qu'il a pris à l'œuvre d'un autre » ou « ce qui est emprunté, copié, démarqué » (Simonnot, 2014 : 221).

Bien que ces définitions représentent un bon point de départ pour comprendre le sens basique du terme *plagiat*, la lecture de différentes recherches menées par des spécialistes en la matière, nous aide à avoir une vision plus élargie de ce phénomène. D'où notre intérêt de présenter une brève révision théorique du concept de la part d'auteurs et d'experts qui l'ont analysé, en particulier, dans un contexte académique.

Le *plagiat* est, certes, assimilé à une activité matérielle mécanisée peu intellectuelle, dépourvue de toute créativité et originalité, mais la définition du terme nous renvoie à l'idée d'un comportement illégitime ; un comportement considéré par Latorre (1994) comme « le plus grave attentat au droit d'auteur, ce qui signifie donc, en l'occurrence, ne pas reconnaître la paternité de l'auteur et, par conséquence, la relation qui l'unit à son ouvrage » (175). Selon cet auteur (2014, dans Temiño Cenicerros, 2015), l'essence du *plagiat* n'est pas tant « la négation de la relation de l'auteur avec son ouvrage, que la fausse affirmation d'une relation de genèse créative entre le plagiaire et l'ouvrage » (53). Il s'agit, donc, d'une mauvaise pratique dans la mesure où le plagiaire prétend commettre une triche en faisant passer pour vrai ce qui ne l'est pas en même temps qu'il discrédite les idées propres à l'auteur.

Le *plagiat* se caractérise par la reprise du « déjà dit » et il se manifeste « comme une opération de camouflage [dans laquelle] le plagiaire apporte des changements qui cachent sa véritable source (Aragione, 2013 : 3). Il s'agit d'un vol de biens d'autrui, la personne qui le réalise est considérée comme « un être incapable de produire un effort rédactionnel personnel » (Omer, 2010 : 1) et par là même, un être sans esprit critique et sans capacité de réflexion qui emprunte clandestinement des mots à des tiers pour les réutiliser dans leurs productions, un individu qui usurpe la paternité des idées des autres (Quiroz Papa de García, 2014) et qui se perd dans l'acte même de plagier. Selon Raes (2009), le plagiaire est « deux fois coupable d'un point de vue axiologique. Il se nie lui-même et nie autrui » (90), c'est-à-dire qu'il nie son identité, autolimité ses capacités informationnelles et occulte la voix d'un tiers tout en déguisant, souvent intentionnellement, l'esprit critique d'une autre personne.

Quand le plagiat comporte le vol des mots ou d'idées d'autres personnes pour les faire passer pour les siennes sans mentionner la source d'origine (Park, 2003) et que la production provient d'une source électronique, quelle qu'elle soit, on qualifie ce phénomène de « cyberplagiat », « plagiat digital » ou « plagiat cybernétique » (Díaz Arce, 2017). Cette pratique se caractérise par la facilité avec laquelle le *copier-coller* de l'information se fait à l'aide des ressources disponibles sur Internet. Le *cyberplagiat* est, donc, un phénomène qui explose dans le contexte académique depuis quelques années en raison des possibilités d'accès à l'information très simples (Eaton, Guglielmin, Otoo, 2017 ; Ruiz Bejarano, 2016) et touche tous les membres de la communauté académique (étudiantes, professeurs, institutions d'éducation supérieure, etc.). Selon Bergadaà (2015), il y a quelques décennies, il ne s'agissait que d'un phénomène marginal qui s'est vite répandu sur le plan éducatif suite à la conjonction de, ce qu'elle appelle, des « mutations convergentes » (173), parmi lesquelles se trouvent :

- (i) l'*infobésité*, mot qui réfère la masse d'information qui croît sans cesse à laquelle nous avons accès aujourd'hui;
- (ii) la *peopolisation*, sans doute, le web est une vitrine qui permet d'exposer des réalisations personnelles sans besoin d'une sérieuse supervision;
- (iii) le *sentiment de l'urgence* qui fait référence à l'emprunt d'idées à des tiers pour reconstruire des textes personnels de façon assez immédiate ;
- (iv) le *poids de la quantification de la recherche*, la loi de l'H-index (*impact factor*) qui conduit les établissements d'enseignement supérieur, les chercheurs et doctorants à publier des articles sans se poser trop de questions sur le but et le fondement de leurs recherches, mais sur la fréquence de publication ;
- (v) La réalisation de *productions salami* qui consistent « à partir d'une seule recherche, à trouver les plus petites unités de recherche publiables afin d'obtenir le plus grand nombre d'articles possible (et ainsi augmenter le nombre de ses autocitations) » (Bergadaà, 2015 : 174).

Sur la base de cet univers décrit, c'est-à-dire, de ces « mutations convergentes », les cas de *cyberplagiat* se multiplient ; même si la plupart d'entre eux passent inaperçus ou sont discrètement contournés pour préserver la réputation d'une institution, une remise en question est impérative pour connaître les motivations intrinsèques qui font naître le besoin de tomber dans ce piège à la fois chez les étudiants ainsi que chez les enseignants, car il s'agit d'un problème collectif.

Bien qu'il existe, aujourd'hui, un accord sur l'importance de ce phénomène, il semble paradoxal qu'il n'y ait aucune définition commune du concept de

cyberplagiat (Ruipérez, García-Cabrero, 2016) ou des normes standardisées (au niveau universitaire) qui indiquent comment le prévenir (Cebrián-Robles et al., 2018). Pour ces raisons, il reste encore un long chemin à parcourir pour réduire cette problématique à laquelle nous sommes tous confrontés.

Le *cyberplagiat* dans le contexte universitaire espagnol

En Espagne, les conduites plagiaires sont devenues courantes dans de nombreux domaines, parmi lesquels, le système éducatif et elles croissent dans le contexte universitaire (Gómez-Espinosa, Francisco et Moreno-Ger, 2016). Dans ce dernier, « l'usurpation de travaux d'autrui par la majorité d'étudiants de tous âges [...] est si fréquent que les autorités éducatives ont commencé à le considérer comme un sérieux problème qui contamine tout le système, jusqu'à présent, basé sur l'effort et l'étude personnelle » (Temiño Cenicerros, 2015 : 229). Effectivement, il s'agit d'un problème qui soulève le besoin (i) d'établir, de la part des institutions universitaires et du corps enseignant, des mécanismes qui préviennent et clarifient la confusion existante entre ce qu'induit le sens de : chercher, localiser et utiliser l'information en ligne; (ii) renforcer leurs moyens de détection des pratiques inadéquates pour garantir la valeur des diplômes et (iii) de former les étudiants au respect des valeurs telles que responsabilité, respect, honnêteté, intégrité, sérieux, etc. qui doivent être assimilés aux objectifs principaux de l'institution.

Parfois, ces conduites résultent « d'un malentendu entre les attentes de l'institution, pas toujours explicites, et celles des étudiants qui considèrent la charge de travail trop pesante, l'organisation des examens inadéquate et la transmission des savoirs inadaptée » (Guibert, Michaut, 2011 : 155). Ces arguments expliqueraient le fait que quelques étudiants utilisent ce procédé par l'ignorance d'une gestion responsable de l'information. D'où le recours à la transcription, la reformulation incorrecte, le copier-coller ou l'utilisation constante des guillemets afin de construire des textes dont leur contenu ne propose rien d'innovant.

En Espagne, le phénomène de *cyberplagiat* n'est abordé sérieusement que depuis quelques années, nous avons donc un retard évident par rapport à d'autres pays. Aux États-Unis, par exemple, il existe une réglementation obligeant toutes les universités à mettre en œuvre des dispositifs de prévention du phénomène (Bessy, Chateauraynaud, 2015). Dans notre pays, les enseignants commencent à en parler ouvertement dans les salles de cours, les institutions introduisent, graduellement dans leurs régulations et dans leurs programmes académiques, une mention relative à ce procédé, elles établissent les sanctions à appliquer et les mécanismes de détection, contrôle et sensibilisation, et les étudiants commencent à être plus

vigilants face à cette réalité. Contrairement à ces initiatives, cette problématique est loin d'être culturellement intégrée et constituera un vrai défi pour l'enseignement universitaire.

Les causes du *cyberplagiat*, dans le cadre espagnol, ne sont pas différentes de celles mentionnées par d'autres auteurs au regard de panoramas éducatifs internationaux (Dordoy, 2002 ; Rowe, 2004), car un comportement plagiaire est un comportement inadéquat en Espagne ou ailleurs. De ce fait, le sens de responsabilité des collectifs concernés dans l'enseignement supérieur (ainsi que dans les autres niveaux éducatifs) doit être renforcé au profit d'une production créative et originale.

Dans ce sens, l'opinion générale de nos établissements jouit d'un consensus : le *cyberplagiat* est une attitude répréhensible et aucune tolérance ne sera pas admise. C'est la raison pour laquelle les instances académiques espagnoles travaillent à la définition de protocoles et codes de conduite afin de rendre cette problématique visible. Il s'agit bien là de confondre ceux qui emploient des moyens détournés pour parvenir à leurs fins.

Pourquoi plagions-nous ? Connaître les causes pour trouver des solutions

Les études sur les facteurs qui amènent les étudiants à s'adonner au *cyberplagiat* sont très nombreuses (Cebrián-Robles et al., 2018; Reducindo, Rivera, Rivera et Olvera, 2017 ; Ronda-Pérez, Seguí-Crespo, Tauste-Francés, Martínez-Martínez et Esteve-Faubel, 2015), mais leurs résultats convergent notamment sur trois axes: (i) la méconnaissance des normes liées à la citation des sources; (ii) la fréquence de cette pratique qui devient de plus en plus quotidienne et (iii) la sensation d'impunité chez les étudiants qui ne redoutent pas de se faire prendre.

En ce qui concerne le **premier axe**, il est évident qu'il y a une méconnaissance des stratégies de citation qui incite les étudiants à tomber dans le piège (Reducindo et al., 2017 ; Ceballos Villada et Vásquez Arteaga, 2013). Il faut signaler qu'un bon nombre d'étudiants n'ont pas pris la mesure de l'importance de la citation de leurs sources au point qu'ils décident de les omettre, même si elles ont été vraiment consultées. Certains considèrent qu'il est suffisant de ne mentionner que la moitié des sources utilisées ; d'autres, en revanche, référencient correctement les sources mentionnées dans le corps de leurs travaux, mais cachent celles où ils ont notamment copié l'information. De ce fait, ils dissimulent la source d'origine à partir de laquelle le *cyberplagiat* s'est produit.

L'attitude des étudiants face à cette pratique est très variable, mais le problème de base reste toujours le même : un manque de formation sur la façon de citer les outils auxquels ils ont accès. D'où le besoin de leur apprendre à gérer l'information pour bien compléter une tâche académique en prenant leur temps, sans construire des textes *collage* à partir des idées tirées du Web. À ce propos, force est de constater que le recours au *cyberplagiat* facilite, à court terme, l'accomplissement des obligations académiques (comme la nécessité de rendre une activité spécifique au jour assigné par l'enseignant) mais, à long terme, il impacte la capacité d'analyse et de réflexion, la compétence de lecture et d'écriture, la créativité, l'assurance et l'autonomie des étudiants dans leurs processus d'apprentissage.

Par rapport au **deuxième axe**, la devise est claire : tout le monde le fait, alors pourquoi pas moi ? Souvent les étudiants considèrent le *cyberplagiat* comme une pratique acceptable car elle est réalisée par leurs condisciples (Aron, 2009). Pourtant conscients de son caractère illicite, nombreux d'entre eux sont mal informés sur les conséquences de ce piège et, donc, continuent à bâtir leurs travaux en utilisant la technique « du jeu de Lego » (Bergadà, 2009), une stratégie dont les briques sont des éléments saisis sur la toile puis retouchés et personnalisés.

La décision de cyberplagier est le fruit d'une réflexion et d'une évaluation des causes et conséquences potentielles d'un tel comportement. De ce fait, c'est un acte de conscience, un acte de conduite morale.

En ce qui concerne le **troisième axe**, il faut constater que le risque d'être pris en copiant n'altère pas le bénéfice et la satisfaction personnelle d'obtenir une bonne qualification ou même de compléter un diplôme (Reducindo et al., 2017). L'urgence pour accomplir une tâche, le plaisir de la rendre dans le délai imparti ou simplement le sentiment de progresser dans les études à n'importe quel prix, prime sur la possibilité de recevoir une punition. Malheureusement, les cas de plagiat ne sont pas tous identifiés et, le fait qu'il existe une marge d'erreur, provoque l'apparition du désir de tricher car les conséquences ne semblent pas avoir de prise sur eux. En effet, les plagiaires sous-estiment le risque de se faire prendre, sans se rendre compte que leur intégrité est mise à mal et l'opportunité de continuer leurs études est en jeu.

Pour éviter ce sentiment d'impunité, toujours plus important, les enseignants devraient rappeler le règlement de l'institution, évaluer la capacité informationnelle de leurs étudiants et corriger les conduites inadéquates qui se manifestent dans leurs salles de cours.

Sur la base de cette idée, il est impératif que l'institution académique établisse la régulation et les sanctions correspondantes au *cyberplagiat* au lieu de laisser la

décision d'une punition à discrétion des enseignants ; il suffira, donc, d'informer, en amont, les étudiants sur les différentes sanctions à appliquer s'ils pratiquent le *cyberplagiat*. Parmi les sanctions, nous pouvons mentionner la non-correction de la tâche sollicitée, l'annulation d'une épreuve ou d'un examen, l'interdiction de réaliser un travail pendant quelques années (Benghozi, Bergadàa, 2012), la révocation d'un diplôme, l'ouverture d'un dossier académique disciplinaire chez les étudiants plagiaires voire même l'expulsion du centre pour une période de temps établie en fonction de la faute commise.

Ces trois axes nous servent à mieux cerner une réalité à laquelle nous ne pouvons échapper, mais nous pouvons remédier. Les facteurs indiqués ci-dessus se trouvent à la base d'autres facteurs qui incitent les étudiants à copier et qui sont souvent abordés dans les recherches sur ce sujet (Cebrián-Robles et al., 2018 ; Comas-Forgas et Sureda-Negre, 2010 ; Devlin et Gray, 2007 ; Gómez-Espinosa et al., 2016 ; Eret et Ok, 2014 ; Raes, 2009). Dans le but d'offrir une vision plus complète des causes provoquant ces pratiques, nous mentionnons quelques études récentes qui nous permettent, sans être exhaustives, d'avoir une meilleure compréhension de la nature du plagiat.

Des études comme celle de Devlin et Gray (2007) relèvent que les étudiants universitaires plagient en raison de : « critères d'admission inadéquats, une connaissance insuffisante de ce que le plagiat implique ; faibles compétences scolaires, facteurs liés à l'enseignement / l'apprentissage ; paresse / confort ; fierté et pressions externes » (184-190).

Raes (2009) considère que la question de temps, si courante dans toutes les études et recherches sur le *cyberplagiat*, est l'une des raisons pour lesquelles les plagiaires copieraient, provoquée par une augmentation de la quantité de travaux demandés. Le plagiat est donc considéré comme « un mal bien nécessaire » (96) pour ceux qui manquent de temps pour s'investir dans leurs travaux, ce qui implique une perte ou une régression du sens de la responsabilité dans le contexte académique, un affaiblissement de la valeur éthique de l'être humain et, dans ce contexte précis, un décalage entre les objectifs de l'institution et les conséquences pédagogiques à long terme.

Eret et Ok (2014) signalent comme motivations principales des conduites plagiaires, les limitations de temps, la charge de travail et la difficulté des activités proposées (cité dans Gómez-Espinosa et al., 2016). De leur côté, Cebrián-Robles et al. (2018) considèrent que les facteurs liés au plagiat sont : (i) internes aux individus (par exemple, la méconnaissance, l'incompréhension et le manque d'expérience dans l'élaboration de travaux qui sont assez longs) ; (ii) externes à ceux-ci (le

manque de compétence et le manque de temps du professeur pour détecter le plagiat, la méconnaissance des dangers du plagiat) et (iii) le manque de motivation et d'intérêt par rapport aux tâches sollicitées.

À ce stade, une analyse approfondie et constante des facteurs qui incitent les étudiants à plagier s'avère nécessaire. Il semble difficile de comprendre que le plagiat via Internet est intrinsèquement lié au procédé actuel de trouver de l'information et de produire des connaissances (Bergadàa, 2009). Par conséquent, si la façon de consommer l'information est différente, les problèmes qui découlent de son utilisation mal intentionnée doivent être abordés d'une manière plus authentique et réelle. Ce qui motivait les étudiants à copier il y a dix ans, est différent aujourd'hui et, sera probablement encore bien différent dans les années à venir.

Possibles solutions contre le *cyberplagiat* dans le cadre de l'enseignement supérieur

Il n'y a pas de remède infaillible contre le *cyberplagiat*, mais il existe un bon point de départ pour l'endiguer qui passe par la volonté de trouver des solutions ; des solutions qui devraient être proposées par les établissements d'enseignement supérieur d'un commun accord pour éviter que ces conduites plagiaires ne se répandent et finissent par mettre en danger le système éducatif universitaire.

Ainsi, des mesures urgentes pour faire face au développement de ces pratiques devraient être prises. Nous présentons, ci-dessous une liste d'actions qui pourraient aider les différents collectifs impliqués à mieux mesurer l'ampleur de ce phénomène et à réfléchir sur les futures actions à prendre.

- Tout d'abord, il faudrait considérer ce phénomène comme un réel problème dont il faut parler ouvertement, sans langue de bois, de sorte qu'il ne soit plus un sujet tabou. Parallèlement, des actions de prévention et sensibilisation, par exemple, par voie d'affiches dans les couloirs, par la création d'un site d'information à destination des professeurs et étudiants ou des campagnes de lutte acharnées qui rappellent les vraies valeurs des établissements d'éducation supérieure aujourd'hui, devraient être initiées. Par ailleurs, l'insertion d'une mention sur le *cyberplagiat* accompagnée de critères stricts d'évaluation pour les travaux copiés devrait être obligatoire dans toutes les programmations des matières pour que ces emprunts inappropriés soient bannis.
- Par ailleurs, il serait judicieux d'inclure une formation initiale obligatoire à destination des étudiants de première année à tous les degrés universitaires ;

cette formation devrait consister à expliquer les règles concernant l'utilisation de l'information en ligne ou sur papier et la citation correcte des sources. Bien qu'elle soit nécessaire aux étudiants qui débudent à l'université, elle devrait être proposée également à ceux qui terminent leurs cursus ou ceux qui décident de continuer leurs études en master ou doctorat. En fait, tous devraient avoir une culture solide sur la façon de citer correctement les auteurs pour comprendre que le contenu et les idées développées dans leurs travaux sont aussi importants que les informations utilisées. Pour pallier ce problème, les universités espagnoles essaient de promouvoir des cours de formation concernant certaines matières obligatoires ou par le biais du service de documentation de leurs bibliothèques qui mettent à disposition de la communauté académique des ateliers, des conférences, des tutoriels¹ ou d'autres matériaux illustrant des situations ou des cas hypothétiques de *cyberplagiat*. Nonobstant, les efforts restent encore assez discrets et une plus grande information institutionnelle devrait être faite pour encourager les étudiants et professeurs à suivre ces formations.

- Dans le prolongement de cette idée, une autre action consisterait à conseiller et initier les étudiants à l'utilisation des logiciels de gestion des références comme *BidTeX*, *Citavi*, *EndNote*, *Mendeley*, *RefWorks* ou *Zotero* pour citer correctement les auteurs. Force est de constater que les étudiants croient savoir référencer leurs sources mais ils ne le font pas de façon adéquate. Plus tôt nos étudiants prendront conscience de l'importance de rendre les citations explicites dans leurs travaux, plus respectueux ils deviendront face à un sujet aussi sérieux que l'utilisation des idées d'autrui.
- L'expérimentation d'un logiciel détecteur du *copier-coller*, de la paraphrase et de la réécriture², adapté aux caractéristiques et aux besoins de chaque établissement est en cours et, bien que son utilisation se soit répandue ces dernières années, cet outil est encore loin d'être opérationnel à cent pour cent.

L'utilisation de ces systèmes anti-plagiat est, sans doute, positive mais plus comme une mesure de sensibilisation qu'une arme de dissuasion (Simonnot, 2014). Par ailleurs, en dépit des efforts réalisés par les établissements d'enseignement supérieur pour mettre à disposition de leur corps d'enseignants un tel système, certains professeurs ne connaissent pas leur existence, ne savent pas comment l'utiliser, n'ont reçu aucune explication sur son fonctionnement ou ne voient aucun intérêt à l'utiliser. C'est pour cela que le recours aux logiciels de détection est souvent remis en question.

Nonobstant et sans oublier le côté pratique de ces outils, l'une de mesures à établir pour lutter contre le *cyberplagiat* serait, par conséquent, de soumettre de façon systématique les travaux des étudiants (principalement les travaux de master et de doctorat, mais aussi les projets de fin d'études) à ces logiciels de détection avant leur soutenance. De ce fait, l'étudiant qui présente un travail pour finir une étape formative devra s'asseoir avec son professeur, réaliser cette analyse avec lui et obtenir le rapport de similitudes qui en résulte. Si le professeur peut prouver, avec l'aide du logiciel ou bien d'autres outils de recherche inverse - *Google* ou un autre moteur de recherche général - que l'étudiant a copié, ce dernier n'aura pas son diplôme. Cette mesure, *à priori* stricte, a pour unique intérêt de faire réfléchir l'étudiant sur certains éléments (des phrases, des textes, des tables, des images, etc.) qui puissent poser des questions à cause d'un faible référencement. Étant donné que les étudiants, dès le début de leurs études, auront pris connaissance de cette mesure, ils adopteront un comportement plus vigilant et responsable tout au long du processus d'élaboration du travail.

- Même si tous les étudiants ne sont pas à l'abri du *copier-coller*, la nécessité d'inclure des tâches plus créatives dans les programmes d'études universitaires pourrait être une autre mesure dissuasive essentielle contre le *cyberplagiat*.

Selon une étude réalisée par Gómez-Espinosa et al. (2016), les tâches au plus faible taux de plagiat sont celles qui exigent une participation plus personnelle des étudiants et dont le contenu est lié aux éléments de leur vie quotidienne et leur environnement immédiat. Avec des activités qui favorisent la création et l'esprit critique, les chances de tomber dans cette pratique se réduisent énormément. De ce fait, les enseignants doivent encourager les étudiants à penser par eux-mêmes, mais aussi apprécier la valeur d'un travail bien fait qui conduira à la satisfaction personnelle d'une réussite académique.

À cet égard, Perreault (2007) propose deux petites astuces qui peuvent aider les enseignants à promouvoir la création de tâches créatives et responsables : l'une consisterait à annoncer aux étudiants que l'enseignant posera des questions sur les travaux soumis pour qu'ils exposent et dialoguent sur la démarche utilisée pour sa création, les sources consultées et les conclusions auxquelles ils sont arrivés. Cela pourrait s'avérer un moyen de dissuasion effectif, même s'il ne résout pas le problème de base. La deuxième inciterait les enseignants à créer le doute, chez les étudiants, quant à leurs compétences technologiques : « dites à vos étudiants la facilité avec laquelle vous pouvez retrouver des textes qui auraient été copiés sur Internet » (12), une tactique qui alertera leur attention et constituera une force de dissuasion à l'utilisation de ces pratiques scandaleuses.

Cependant, ces deux recommandations n'ont qu'un effet superficiel sur les attitudes des étudiants. Certains seront sensibles à ces « avertissements » et éviteront cet écueil, alors que d'autres continueront sans doute à accomplir leurs tâches tout en bricolant des textes.

- Une autre mesure à considérer pourrait être la création d'une commission éthique contre le plagiat au sein des établissements qui se chargerait (i) d'établir des codes déontologiques ou des protocoles à suivre pour qu'enseignants et étudiants puissent mieux appréhender cette réalité ; (ii) dans le but d'informer tous les collectifs impliqués sur le règlement interne du centre en cette matière ; (iii) de faire un suivi exhaustif des cas de *cyberplagiat* identifiés chaque année scolaire et de les registrer officiellement sur une base de données et (iv) de soumettre, au moins une fois par an, aux étudiants et aux professeurs, un bilan de ces résultats relatif à cette nouvelle façon d'apprendre à l'université et d'accéder à l'information. Les institutions et les corps d'enseignants doivent œuvrer dans la même direction et adopter conjointement des mesures pour éviter l'apparition de pratiques malhonnêtes à ces niveaux éducatifs.
- Plusieurs auteurs (Bergadaà, 2011 ; Fernández Ramos, 2017) proposent comme mesure complémentaire la création d'un *code d'honneur* ou d'une déclaration signée par les étudiants en début d'année dans laquelle ils s'engagent à produire des travaux originaux et certifient, par là même, que les travaux rendus sont élaborés à partir de leurs propres idées. En fait, certaines universités utilisent ce *code d'honneur*, qui est public et connu de tous les étudiants. L'institution les encourage à participer à sa diffusion et à faire partie de la commission ou jury qui gère la résolution des cas de plagiat. D'autres auteurs comme Perreault (2007) font référence à un document aux caractéristiques similaires, appelé *le contrat de non-plagiat*, qui engage aussi les étudiants à réaliser une production judicieuse et responsable des tâches qu'ils présentent. Ce document inclut la définition du mot et il donne accès à l'information sur la façon de référencer correctement les sources.
- De surcroît, les institutions devraient s'engager à adapter leurs règlements intérieurs afin d'établir des procédures systématiques pour la détection des cas de plagiat (des codes de procédure ou des chartes communes établissant les principes de chaque institution) et sanctionner les étudiants, professeurs ou chercheurs qui utilisent cette pratique. Dans ce sens, les sanctions devraient être plus importantes car ces pratiques s'accroissent de façon redoutable.

- Finalement, un accent particulier doit être mis sur la dimension éthique du *cyberplagiat*, car il faudrait analyser les raisons de ces emprunts à long terme : manque d'esprit critique et personnel, manque de confiance et estime de soi, manque d'assurance, présence de lacunes dans la recherche, la rédaction ou la lecture approfondie, développement de comportements qui incitent à la triche, etc. Ces emprunts pourraient confirmer une régression éthique dans les pratiques académiques d'aujourd'hui, voire une crise de l'actuel système d'enseignement supérieur.

Les différentes solutions proposées ne font que corroborer une conclusion déjà soumise par d'autres auteurs (Fernandez Ramos, 2017 ; Morató, 2012 ; Nakandaraki, 2016 ; Simonnot, 2014) : la sensibilisation (et les mesures pratiques qui l'accompagnent) peut être la meilleure solution pour éviter et prévenir le *cyberplagiat*. Nous pouvons supposer que le *cyberplagiat* ne diminuera pas au moyen d'une seule procédure mais plutôt, par la combinaison de différentes actions, car nous nous dirigeons vers une éducation dans laquelle l'*e-learning*, la technologie et le WWW sont et seront de plus en plus présents dans toutes les étapes formatives d'un individu.

Conclusion

Avec le développement technologique, la question du plagiat devient une préoccupation prégnante pour les établissements d'enseignement supérieur. Bien qu'aujourd'hui il soit très facile de cyberplagier, il devient, néanmoins, beaucoup plus compliqué de cacher la fraude. Ainsi, emprunter des mots et des expressions sur le Web ne trompent pas la vigilance des professeurs qui savent faire la différence avec un texte plus personnel, ou utiliser des outils anti-plagiat afin de rendre cette tâche plus professionnelle, peuvent constituer des ressources méthodologiques, à *priori* fonctionnelles, mais insuffisantes pour faire face à un tel comportement qui devient récurrent dans le milieu éducatif.

À cet égard, le *cyberplagiat* est né d'une conjonction de motivations et de causes devant lesquelles nous nous sentons démunis pour les combattre efficacement. Que ce soit pour sauvegarder la réputation des universités, par paresse des agents impliqués, par absence de punitions stipulées par le code civil ou par toute une série de facteurs qui influencent nos comportements dans le contexte académique, il n'existe pas encore de solution miracle aux questionnements moraux que cette pratique a fait naître. En conséquence, les mesures destinées à trouver des remèdes à cette problématique doivent passer par la logique de la compréhension et de la sensibilisation plutôt que la sanction (Aron, 2009).

Les suggestions et actions proposées tout au long de l'article permettront de dissuader les étudiants de tomber dans cette pratique laquelle ne pourra être complètement éradiquée qu'à long terme. Il est donc de notre responsabilité de prôner le développement de l'intégrité dans nos salles de cours et rendre la crédibilité à un système éducatif défaillant à ce niveau. En l'occurrence, il s'agit d'une question d'éducation, de confiance en soi et de la volonté d'accorder une plus grande importance aux capacités personnelles de conception d'un document et d'analyse critique, tout en respectant la production intellectuelle d'autrui. Comprendre cette idée implique un travail de longue haleine et les effets bénéfiques ne se feront sentir qu'à moyen terme. Pour ce faire, il serait temps que les enseignants cessent d'agir comme Sherlock Holmes pour devenir des enseignants de ce siècle.

Remerciements

Nous exprimons tous nos remerciements à Marylène et Alain Bruey. Leurs corrections limpides et pertinentes nous ont apporté une aide précieuse à la finalisation de cet article.

Bibliographie

Aragione, G. 2013. « La transmission du savoir entre « tradition » et « plagiat » dans l'Antiquité classique et chrétienne », 1-2, p. 117-138. [En ligne] : <https://journals.openedition.org/edl/388> [Consulté le 15 août 2018].

Aron, P. 2009. « Des interdits qui méritent d'être discutés. Réflexions d'un enseignant en lettres sur l'imitation et le plagiat ». Dans Actes du Colloque « Copier-coller... », former à l'utilisation critique et responsable de l'éducation (le 23 février 2009). Belgique : Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie et le Centre de l'Economie de la Connaissance de l'Université libre de Bruxelles p. 31-43.
[En ligne] : <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/64039/Home> [Consulté le 15 août 2018].

ATILF (Analyse et traitement informatique de la langue française). *Le Trésor de la Langue Française* (version informatisée). CNRS / Université de Lorraine. [En ligne] : <http://atilf.atilf.fr/> [Consulté le 15 août 2018].

Benghozi, P. J., Bergadaà, M. 2012. « Publications et plagiat à l'ère de l'Internet : réponses collectives à de nouvelles pratiques ». In : Guglielmi, G. J., Koubi, G., *Le plagiat de la recherche scientifique*. Paris : LGDJ Éditions. [En ligne] : <http://responsable.unige.ch/assets/files/Lettre44/chaplivrembjb.pdf> [Consulté le 15 août 2018].

Bergadaà, M. 2009. « Une situation saugrenue ». *Culture & Société - Sciences de l'Homme*, n° 9, p. 29-33.

Bergadaà, M. 2011. « *Le plagiat académique : un nouveau concept ou phénomène social ?* », n° 2011-06. Faculté des Sciences Économiques et Sociales. Université de Genève, p. 1-22. [En ligne] : http://responsable.unige.ch/assets/files/masterplagiat_V3.pdf [Consulté le 15 août 2018].

Bergadaà, M. 2015. « Une brève histoire de la lutte contre le plagiat dans le monde académique », *Questions de communication*, 27, p. 171-188.
[En ligne] : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9787> [Consulté le 15 août 2018].

- Bessy, C. et Chateauraynaud, F. 2015. « Alertes et chuchotements. Le plagiat universitaire entre disputes informelles, scandales publics et politiques managériales ». *Questions de communication*, 27, p. 189-204. [En ligne] : <http://questionsdecommunication.revues.org/9800> [Consulté le 15 août 2018].
- Borromeo García, C. A. 2017. « Entornos virtuales de aprendizaje y el plagio académico ». *Revista ECE-DIGITAL. Revista de Investigación e Innovación Educativa para el Desarrollo Profesional*, 7 (12), p. 79-100. [En ligne] : https://www.researchgate.net/profile/Cesar_Borromeo_Garcia/publication/315060178_Entornos_virtuales_de_aprendizaje_y_el_plagio_academico/links/58c9452ea-ca2721e667babc0/Entornos-virtuales-de-aprendizaje-y-el-plagio-academico.pdf. [Consulté le 15 août 2018].
- Ceballos Villada, Z. R. et Vásquez Arteaga, E. A. 2013. « Comportamientos, pensamientos y sentimientos frente al fraude académico en ámbitos universitarios CESMAG y Universidad Mariana ». Dans F. Vásquez Rodríguez (comp.), *Investigar la docencia: investigaciones sobre prácticas evaluativas en el aula, conflicto escolar y problemas de aprendizaje*, p.189-228. Bogotá D.C.: Kimpres, Universidad de la Salle.
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M. Cebrián de la Serna, M. et Sarmiento-Campos, J. A. 2018. « Percepción sobre el plagio académico de estudiantes universitarios españoles ». *Educación XXI* (presse). UNED, p. 1-25. [En ligne]: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/20062> [Consulté le 15 août 2018].
- Comas, R., Sureda, J., Casero, A. et Morey, M. 2011. « La integridad académica entre el alumnado universitario español ». *Estudios Pedagógicos*, 37 (1), p. 207-225. [En ligne]: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052011000100011&script=sci_arttext doi: 10.4067/S0718-07052011000100011. [Consulté le 15 août 2018].
- Comas-Forgas, R., Sureda-Negre, J. 2010. « Academic plagiarism: explanatory factors from student's perspective ». *Journal of Academic Ethics*, 8 (3), p. 217-232.
- Devlin, M., Gray, K. 2007. « In their own words: a qualitative study of the reasons Australian university students plagiarise ». *Higher education research and development*, 26 (2), p. 181-198. 5.
- Díaz Arce, D. 2017. « Evaluación del desempeño de tres herramientas antiplagio gratuitas en la detección de diferentes formas de copy-paste procedentes de internet ». *EDUCTEC. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 59, p. 1-16. doi: 10.21556/edutec.2017.59.812. [En ligne]: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/812> [Consulté le 15 août 2018].
- Dordoy, A. 2002. « Cheating and plagiarism: student and staff perceptions at Northumbria ». *Proceedings of the Northumbria Conference: Educating for the future*. Northumbria University. Newcastle upon Tyne.
- Eaton, S., Guglielmin, M., Otoo, B. 2017. « Plagio: pasar de enfoques punitivos a proactivos ». Dans A. P. Preciado Babb, L. Yeworiew et S. Sabbaghan (Eds.). *Actas Seleccionadas de la Conferencia IDEAS 2017: Liderando la Conferencia sobre Cambio Educativo* (p. 28-36). Calgary, Canadá: Werklund School of Education. Universidad de Calgary.
- Eret, E., Ok, A. 2014. « Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39 (8), p. 1002-1006.
- Fernández Ramos, A. 2017. « Estrategias y herramientas tecnológicas para evitar el plagio académico ». p. 253-275. In: E. Morales Campos (Coord.), *La infodiversidad y el uso ético del conocimiento individual y colectivo*. México: UNAM / Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. [En ligne] : <http://eprints.rclis.org/31326/1/Etica%202017.pdf> [Consulté le 15 août 2018].
- Forster, P., Rogoff, S., Bader, A. 2007. *Une déontologie Académique (générique) pour l'Enseignement Supérieur*. École de Management de Normandie.
- Gallent Torres, C., Tello Fons, I. 2017. « Percepción del alumnado de traducción de la Universidad Internacional de Valencia (VIU) sobre el ciberplagio académico ». *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria* (RIDU), 11 (2), p. 90-117. [En ligne]: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6221904>

- Gómez-Espinosa, M., Francisco, V., Moreno-Ger, P. 2016. «El impacto del diseño de actividades en el plagio de Internet en educación superior». *Comunicar*, 48 (24), p. 39-48.4. [En ligne] : <http://www.redalyc.org/pdf/158/15846325004.pdf> [Consulté le 15 août 2018].
- Guibert, P., Michaut, C. 2011. « Le plagiat étudiant », *Education et sociétés*, 28 (2), p. 149-163. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2011-2-page-149.html> doi : 10.3917/es.028.0149. [Consulté le 15 août 2018].
- Latorre, V. 1994. *Protección penal del derecho de autor*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- López-Gil, M., Angulo Rasco, F. et Vázquez-Recio, R. 2017. «Sentido, gravedad y razones del ciberplagio entre el alumnado de ESO de Andalucía». *Icono 14*, 15 (2), p. 114-136. [En ligne] : <https://www.icono14.net/ojs/index.php/icono14/article/view/1054> [Consulté le 15 août 2018].
- Maurel-Indart, H. 2008. « Le plagiat littéraire : une contradiction en soi ? ». *L'information littéraire*, 60, p. 55-61. [En ligne] : <https://www.cairn.info/revue-l-information-litteraire-2008-3-page-55.htm> [Consulté le 15 août 2018].
- McCabe, Donald L. 2005. « It takes a village. Academic dishonesty and educational opportunity ». *Liberal Education*, 91 (3), p. 26-31. [En ligne]: <https://eric.ed.gov/?id=EJ720381>
- Morató, Y. 2012. «Una reflexión necesaria sobre el plagio en el EEES». *Revista UPO Innova*, 1. p. 361-368. [En ligne]: <https://rio.upo.es/xmlui/handle/10433/2807> [Consulté le 15 août 2018].
- Nakandaraki, M. D. 2016. «Plagio: ¿Qué es? ¿Qué hacer para evitarlo? Y ¿cuál es su implicancia científico-profesional?». *Revista Ciencia e Investigación Médico Estudiantil Latinoamericana (CIMEL)*, 21 (1), p. 2-4.
- Omer, D. 2010. Plagier ou apprendre à rédiger des textes longs ? In : S. Mellet, S. Marnette, J. M. López Muñoz et L. Rosier (dir.), *Discours rapporté, citation et pratiques sémiotiques*. IVe Colloque International du groupe CI-DIT, 11-13 juin 2009. [En ligne] : <https://hal.inria.fr/hal-00415607/> [Consulté le 15 août 2018].
- Park, C. 2003. « In Other (People's) Words: Plagiarism by University students-literature and lessons ». *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28 (5), p. 471-488. [En ligne]: http://www.lancaster.ac.uk/staff/gyaccp/caeh_28_5_02lores.pdf [Consulté le 15 août 2018].
- Perreault, N. 2007. « Le plagiat et autres types de triche scolaire à l'aide des technologies : une réalité, des solutions ». *Profweb*, le 17 janvier 2007. [En ligne] : <http://www.profweb.qc.ca/?id=2300> [Consulté le 15 août 2018].
- Quiroz Papa de García, R. 2014. «Sanción al plagio de obras literarias en el Instituto Nacional de Defensa de la Competencia y de la Protección de la Propiedad Intelectual (Indecopi) en Perú». *Investigación Bibliotecológica: archivonomía, bibliotecología e información*, 28 (63), p. 115-162.
- Raes, P. 2009. « Se construire un savoir ou plagier : la responsabilité de l'école ». Dans Actes du Colloque « Copié-coller... », former à l'utilisation critique et responsable de l'éducation (le 23 février 2009). Belgique : Pôle universitaire européen de Bruxelles Wallonie et le Centre de l'Economie de la Connaissance de l'Université libre de Bruxelles p. 87-104. [En ligne] : <http://difusion.ulb.ac.be/vufind/Record/ULB-DIPOT:oai:dipot.ulb.ac.be:2013/64039/Home> [Consulté le 15 août 2018].
- Reducindo, I., Rivera, L. R., Rivera, J., Olvera, M. A. 2018. «Integración de plataforma LMS y algoritmo de código abierto para detección y prevención de plagio en Educación Superior». *Revista General de Información y Documentación*, 227 (2), p. 299-315. [En ligne]: <http://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/viewFile/58205/52377> [Consulté le 15 août 2018].
- Rey, A. (Dir.). 1992. *Dictionnaire Historique de la Langue Française*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Robert, P. 2007. *Le Petit Robert*. Paris : Dictionnaires Le Robert.
- Ronda-Pérez, E., Seguí-Crespo, M., Tauste Francés, A., Martínez Martínez, J. M., Esteve-Faubel, J. M. 2015. «Experiencia piloto de evaluación de una intervención para evitar el plagio académico en alumnos universitarios». Investigación y propuestas innovadoras de redes UA para la mejora docente [ressource électronique]. Alicante: Universidad de Alicante, Vicerrectorado de Estudios, Formación y Calidad, Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), p. 1932-1947.

- Roquet García, G. 2010. *Fraude y plagio académico en ambientes virtuales de aprendizaje*. [En ligne] : <http://portafolis.urv.cat/artefact/file/download.php?file=12835&view=3272> [Consulté le 15 août 2018].
- Rowe, N. C. 2004. « Cheating in online students assessment: beyond plagiarism ». *Online Journal of Distance Learning Administration* (version électronique). [En ligne] : <https://calhoun.nps.edu/handle/10945/36015> [Consulté le 15 août 2018].
- Ruipérez, G., García-Cabrero, J. C. 2016. «Plagio e integridad académica en Alemania». *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, 24 (48), p. 9-17.1. [En ligne]: <http://www.redalyc.org/pdf/158/15846325001.pdf> [Consulté le 15 août 2018].
- Ruiz Bejarano, A. M. 2016. «Fuentes digitales y fuentes impresas. Prácticas letradas y plagio en el marco universitario». *Revista Chilena de Literatura*, n° 94, p. 215-230.1. [En ligne] : <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rchilite/n94/art11.pdf> [Consulté le 15 août 2018].
- Simonnot, B. 2014. « Le plagiat universitaire, seulement une question d'éthique ? », *Questions de communication*, n° 26, p. 219-234. [En ligne] : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/9304> [Consulté le 15 août 2018].
- Temiño Ceniceros, I. 2015. *El plagio en el derecho de autor*. Madrid : Civitas/Thomson Reuters.
- Vaamonde, J. D., Omar, A. 2008. «La deshonestidad académica como un constructo multidimensional». *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38 (3), p. 7-27. [En ligne] : <http://www.redalyc.org/html/270/27012440002/> [Consulté le 15 août 2018].
- Zarfsaz, E., Ahmadi, R. 2017. « Investigating some main causes and reasons of writing plagiarism in an EFL Context ». *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 6 (5), p. 214-223.4 [En ligne]: <https://journals.aiac.org.au/index.php/IJALEL/article/view/3443> [Consulté le 15 août 2018].

Références électroniques

- France 2. 2015. Reportage réalisé par Envoyé spécial diffusé le 30 avril 2015. *Compilatio.net*. [En ligne]: <https://www.youtube.com/watch?v=ocyscsDMc1I> [Consulté le 15 août 2018].
- The University of Sydney Library, CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas) - REBIUN (Red de Bibliotecas Universitarias) et la Comisión Sectorial de las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). «El plagio y la honestidad académica». [En ligne]: http://www.crue.org/tutorial_plagio/ [Consulté le 15 août 2018].

Notes

1. Nous conseillons la visualisation du tutoriel *Le plagiat et l'honnêteté académique* produit par *The University of Sydney Library* : http://www.crue.org/tutorial_plagio/
2. Parmi les logiciels anti-plagiat le plus populaires dans le domaine académique se trouvent *Turnitin*, *Compilatio.net*, *Viper Plagiarism* ou *Safeassign*. Ce sont des programmes qui permettent de stocker des documents dans une base de données pour pouvoir après les utiliser et les comparer avec d'autres. Ils délivrent un rapport indiquant la quantité d'information copiée en pourcentages de similitude.

Synergies Espagne n° 11 / 2018



Lectures scientifiques
francophones :
comptes rendus
d'un ouvrage reçu
et de deux articles choisis





Sophie Aubin
Universitat de València, Espagne



Présences et interférences franco-ibériques. Langue, littérature et culture. Maria Teresa Garcia Castanyer, Lluna Llecha-Llop Garcia, Alicia Piquer Desvaux (éds). 2016. Berne : Peter Lang. Éditions scientifiques internationales, 486 p. ISBN 978-3-034-30675-1. Publication ayant bénéficié de l'aide financière du Ministerio de Ciencia e innovación d'Espagne par l'entremise du *Programme d'actions complémentaires à la recherche* et ayant fait l'objet d'une évaluation par les pairs.

Cet ouvrage, introduit par Francisco Lafarga, montre une richesse de la recherche franco-ibérique tout à fait comparable à celle qui, sous l'action des mêmes éditrices scientifiques, était regroupée dans le volume *Langue française et culture francophone en domaine ibérique. Nouvelles intersections* dont nous avons rendu compte dans le numéro précédent de *Synergies Espagne*¹. Une différence cependant saute aux yeux du lecteur : *Présences et interférences franco-ibériques* recueille deux fois plus de recherches, soit 33 articles (dont 20 en français, 11 en espagnol, 2 en portugais) réunis en 3 parties : *Nouveau défis pour l'enseignement du français, Nouvelles perspectives d'analyse des textes littéraires, Espaces d'échanges interculturels*. Dans l'impossibilité de transmettre, dans cet espace, de manière égale et approfondie la profondeur de tous les travaux qui nous sont offerts par les 48 auteurs ou coauteurs, nous insisterons non seulement sur la qualité et la quantité des contenus mais aussi sur les mouvements et thèmes de l'ouvrage qui ont attiré le plus notre attention.

Sur le terrain de l'enseignement du français et des nombreux défis à relever, les 6 travaux de la première partie se centrent sur une préoccupation constamment partagée par l'Espagne et le Portugal : la place réduite accordée à l'enseignement de la langue-culture française dans ces deux pays et les moyens modernes à mettre en œuvre activement afin d'assurer et de développer sa présence. Sans perdre de vue l'Histoire de *la diffusion de la langue-culture en Espagne* à travers, par exemple, le rôle joué par l'Église catholique et les congrégations religieuses françaises dont les *Sœurs de Saint enfant de Jésus*², le lecteur peut compter sur une étude lucide de la présence aujourd'hui du français au Portugal face à la progression de l'anglais certes mais, plus récemment, de l'espagnol³. Les voies de renouveau et même de « renaissance » privilégiées par les auteurs s'orientent vers l'exploitation des nouvelles technologies et leur potentiel de communication (réseaux sociaux, Web 2.0⁴) pour

la formation des futures traducteurs en particulier, les programmes de classes bilingues au collège et la formation de leurs professeurs⁵, l'étude et le maintien du français dans l'éducation supérieure, non seulement à travers le français de spécialité⁶ mais aussi une organisation des études qui devrait donner logiquement au français la place et surtout le niveau qui lui reviennent pour la construction de l'*Espace européen de l'éducation supérieure* (EEES)⁷.

Dans la seconde partie de l'ouvrage et le domaine de l'étude de textes littéraires, les auteurs déploient, du Moyen Âge jusqu'à nos jours, 8 champs et méthodes d'analyse dont nous établissons une liste sommaire :

- le classement d'un foisonnement de cycles, suites, manuscrits centrés sur le personnage de *Merlin*, de manière à dévoiler la complexité des paysages éditoriaux français et espagnol et observer les techniques des traductions réalisées⁸ ;
- la didactique de la littérature francophone engagée (auteurs de la *Négritude* et de la *Migritude*) pour des étudiants portugais, par le biais de l'exploitation du récit filmique⁹ ;
- la (re)découverte des pouvoirs de séduction inépuisable de la vie et de la poésie de Charles d'Orléans¹⁰ ;
- la compréhension de l'œuvre de l'écrivain à travers l'étude de sa correspondance (celle de d'Alice Rivaz) et du genre épistolaire¹¹ ;
- les passions humaines dans *Carmen* en se fondant notamment sur la définition des passions par Descartes¹² ;
- une *promenade* moderne à travers les jardins de la littérature classique, de Louise Labé (*La belle Cordière*) à Jean de La Fontaine en passant par Ronsard et Montaigne¹³ ;
- l'alimentation des débats sur l'enseignement de la littérature française à l'université espagnole à travers la poésie de l'*extrême contemporain* et la figure de Claude Esteban¹⁴ ;
- les relations entre la France et l'Espagne à la fin du XVII^e siècle à travers la vie et l'œuvre de Madame d'Aulnoy¹⁵.

Les 19 travaux de la dernière partie du volume donnent la parole, pour ces échanges interculturels, à une constellation d'auteurs et d'intellectuels : Fontenelle¹⁶, Marc Laberge¹⁷, Octave Mirbeau¹⁸, Issa Aït Belize¹⁹, Nabile Farès²⁰, Mallarmé²¹, Jules Verne²², deux pèlerins des XVI^e et XVIII^e siècles²³, des poètes québécois²⁴, la Génération portugaise des années 70 du XIX^e siècle²⁵, Balzac²⁶, Voltaire²⁷, Alvaro Manuel Machado²⁸, Victor Hugo²⁹, Baudelaire³⁰, Tahar Ben Jelloun³¹...

En ces temps marqués par les commémorations du centenaire de la fin de la Première Guerre Mondiale (1918-2018), nous remarquons, dans cette dernière partie, la recherche de María José Sueza Espejo qui s'intitule *la Réception en Espagne des images des territoires français et belges dévastés par la Première Guerre Mondiale* (p.461-470). Suivant le regard

du journaliste-écrivain guatémaltèque Enrique Gómez Carrillo, témoin direct et observateur sur des lieux stratégiques de ce conflit, nous mesurons bien l'importance de la (re)lecture de ses chroniques rédigées en espagnol pour l'Espagne et le monde hispanique.

Nous invitons lecteurs, étudiants et chercheurs à s'intéresser à ce copieux volume, contribuant ainsi au dialogue scientifique francophone et aux études françaises en Péninsule Ibérique et dans le monde.

Notes

1. <https://gerflint.fr/Base/Espagne10/aubin.pdf> [consulté le 12 septembre 2018].
2. M^e Inmaculada Rius Dalmau, *Les Sœurs du Saint Enfant-Jésus et la diffusion de la langue et la culture françaises en Espagne*, p. 65-79.
3. José Domingues de Almeida, *Présence actuelle du français au Portugal. Entre rayonnement et allergie : la quête d'une place introuvable*, p. 11-23.
4. Alfredo Alvarez Alvarez, *Nuevos entornos para la enseñanza de la lengua: redes sociales y web 2.0*, p. 25-38.
5. Beatriz Coca, *Las clases bilingües: augurio del renacer del francés en un área como la provincia de Valladolid*, p. 39-46.
6. Alexandra Viorica Dulaü, Miruna Opris, *Enseigner le français de spécialité à l'université*, p. 47-64.
7. Inmaculada Tamarit Vallés, *El francés en los nuevos planes de estudios de los estudios técnicos superiores: ¿qué proyección?*, p. 81-88.
8. Daniéla Capin, Thierry Revol, « *El Baladro del sabio Merlin* » et *le Merlin : réécritures, variations, écarts et normes*, p. 91-112.
9. Leonor Martins Coelho, *La noire de ... d'Ousmane Sembene : du texte à l'image ou comment capter l'attention des étudiants portugais envers la culture de l'Autre*, p. 113-127.
10. Juan F. Garcia Bascuñana, *Lire Charles d'Orléans aujourd'hui : en suivant Robert Louis Stevenson et Hella S. Haasse*, p. 129-143.
11. Maria Hermínia Amado Laurel, *Lectures d'écrivains : vision du monde et référents littéraires dans la correspondance d'Alice Rivaz*, p. 145-164.
12. Diana-Adriana Lefter, *Formes de la passion dans Carmen de Prosper Mérimée*, p. 165-178.
13. Caridad Martínez, *Autoficción y modernidad: las paradojas del clasicismo*, p. 179-201.
14. Alicia Piquer Desvaux, *Éléments pour un débat dans l'enseignement de la littérature : la poésie de l'extrême contemporain*, p. 203-217.
15. Georges Van Den Abbeele, *La comtesse des Fées en périple ibérique : Mme d'Aulnoy et l'Espagne du grand siècle français*, p. 219-226.
16. Irene Aguilà Solana, *Fontenelle en la prensa aragonesa del siglo XVIII*, p. 229-240.
17. Lídia Anoll Vendrell, *Les contes de Marc Laberge : un espace d'échange culturel*, p. 241-250.
18. Flavia Aragón Ronsano, *Octave Mirbeau en Espagne*, p. 251-258.
19. André Bénéit, *Issa Ait' Belize, la mémoire maghrébelge de la guerre civile espagnole et du franquisme*, p. 259-271.
20. Tayeb Bouderbala, *L'Espagne dans le roman francophone maghrébin. L'exemple de Nabile Farès*, p. 273-278.
21. Maria de Jesus Cabral, « En localisant, on restreint » : Mallarmé et la Jeune Littérature portugaise au tournant des XIX^e et XX^e siècles », p. 279-296.

22. María Lourdes Cadena Monllor, *Julio Verne: viaje virtual por España al encuentro de un nombre y de una imagen*, p. 297-312.
José María Oliver, Clara Curell, *El crucero macaronésico de Jules Verne*, p. 385-396.
23. Ignacio Iñarrea Las Heras, *Dos peregrinos francófonos y su visión de la ruta jacobea en España: Antoine de Lalaing (siglo XVI) y Guillaume Manier (siglo XVIII)*, p. 313-325.
24. Lluna Llecha llop Garcia, *Traduction en langue catalane de la poésie du Québec*, p. 327-336.
25. Álvaro Manuel Machado, *A imagen da França na geração de 70: mitologia literaria e .*, p. 337-359.
26. Pedro Méndez, *Cuentos filosóficos (1839), primera antología de literatura fantástica balzaquiana en España*, p. 361-373.
27. Ana Isabel Moniz, *Representações francesas no mundo: Voltaire e a (pre)visão da Europa*, p. 375-384. Ana Clara Santos, *Images de la pensée voltairienne au Portugal*, p. 429-447.
28. Maria do Carmo Pinheiro, Silvia Cardoso Mendes, *L'imaginaire français dans l'oeuvre littéraire d'Alvaro Manuel Machado*, p.397-415.
29. M^a Victoria Rodriguez Navarro, M^a Victoria Alvarez Rodriguez, *Una encrucijada de la Edad Media: la revisión de la catedral de Burgos en las páginas de Notre-Dame de Paris de Victor Hugo*, p. 417-427.
30. Beryl Schlossman, *Baudelaire et l'Espagne au début trans-romantique du modernisme*, p. 449-460.
31. Bernard Urbani, *Entre réalité et fiction. L'Espagne comme Eldorado : Jour de silence à Tanger, Le Dernier ami, Le Clandestin et Partir de Tahar Ben Jelloun*, p. 471-486.

Diana Requena Romero
Universitat de València, Espagne



Albert Camus et la réflexion sur le terrorisme aujourd'hui, Inmaculada Cuquerella Madoz, *Synergies Espagne* n° 6 / 2013, p. 175-186. https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article12Inmaculada_Cuquerella.pdf

À l'époque actuelle où le terrorisme frappe toutes les sociétés, même celles de la puissante Europe, l'article intitulé « Albert Camus et la réflexion sur le terrorisme aujourd'hui » reste toujours en vigueur. Cet article, publié en novembre 2013 à l'occasion du centenaire de la naissance d'Albert Camus et du deuxième anniversaire du « printemps arabe », montre que la société n'a pas vraiment changé : nous avons été et sommes toujours de plus en plus témoins d'événements liés au terrorisme qui fouettent différents lieux du monde.

L'auteur, Inmaculada Cuquerella Madoz, exprime d'une façon très structurée et organisée la vision d'Albert Camus en ce qui concerne le terrorisme. Elle essaie de porter un regard sur le terrorisme actuel sous la logique camusienne.

Camus a toujours travaillé des sujets en rapport avec la mort, en particulier, la mort terroriste. Néanmoins, comme Inmaculada Cuquerella le remarque, il s'agit d'un thème particulièrement délicat à traiter, car ce qui, pour certains, peut être considéré comme un acte de justice, pour d'autres, c'est tout à fait le contraire : un acte qui transgresse toute norme éthique. Le but de l'auteur est de montrer le rejet de Camus du terrorisme. Pour ce faire, elle commence par la définition du terrorisme, celle-ci étant inévitablement rattachée au domaine politique.

Face à la difficulté de savoir comment combattre le terrorisme, la réponse habituelle – ou la plus facile – est la violence. De cette façon, nous pénétrons dans une espèce de cercle vicieux où la seule issue est à travers la compréhension des faits. Camus essaie de se mettre à la place du terroriste et de découvrir les raisons de ses actions, qui sont estimées comme justes. Cuquerella dévoile la pensée de l'auteur à travers l'œuvre *Les Justes* de Camus : l'attentat terroriste implique un engagement politique nourri par les valeurs de justice, liberté et fraternité. Si ces valeurs ne sont pas présentes, il ne s'agit pas d'un acte terroriste, mais d'un « crime passionnel » (Cuquerella, 2013 : 182).

De la même façon que Camus, Cuquerella défend la position de « l'innocent » à la place du mot utilisé habituellement « victime ». En effet, elle n'a pas tort quand elle examine l'acte terroriste comme un acte prémédité qui détruit l'innocence, principe donné de base à l'individu, indépendamment de l'action terroriste : « l'innocence est accordée a priori » (Cuquerella, 2013 : 183).

Néanmoins, Camus n'accepterait pas que le meurtre attribué à un intérêt personnel, c'est-à-dire, les conséquences d'un acte meurtrier, puisse être délégué à un groupe de personnes, à un collectif. Il faut mettre en exergue que l'acte est suite d'un seul responsable. Camus ne considère pas juste cette « déresponsabilisation » ou collectivité de l'acte terroriste. En outre, le terroriste est capable de réaliser ses actions, car il est dépourvu d'imagination, il est hermétique à l'humanité.

En conclusion, la lecture de cet article est à conseiller car il constitue une explication magnifique du concept si souvent traité du terrorisme chez Camus. D'ailleurs, il nous sert pour pénétrer dans la logique actuelle de l'acte terroriste et à mieux le « comprendre ». En gros, Camus refuse le principe « la fin justifie les moyens » et Inmaculada Cuquerella sait le révéler. Elle montre combien la pensée de Camus, qui était très innovatrice à l'époque, est toujours pertinente et d'actualité. Elle expose les différents sujets à traiter pour arriver au cœur du problème, la confusion entre « innocent » et « victime ». L'État n'est pourtant pas cité explicitement comme la cause de cette violence terroriste, il n'apparaît que dans la lutte anti-terroriste, comme si c'était une conséquence du terrorisme et pas le fil déclencheur. Néanmoins, Camus nous laisse entrevoir ce rejet du totalitarisme de l'État, ce qui serait aussi une raison qui pousserait le terroriste à agir. Cuquerella nous aide à comprendre la révolte camusienne, c'est-à-dire, la rébellion justifiée selon ses paramètres, comme un besoin pour la joie de vivre, pour la vie en elle-même.



**Olimpia Mailat, Marina Rippol Izquierdo,
Carmen Tarín León**
Universitat de València, Espagne

Pourquoi enseigner la compréhension humaine ? Intervention du 20 octobre 2006. Edgar Morin, *Synergies Espagne* n° 1 / 2008, p. 25-31 : trois lectures en 2018
<https://gerflint.fr/Base/Espagne1/morin.pdf>

Olimpia Mailat

Dans l'article *Pourquoi enseigner la compréhension humaine ?* Edgar Morin fait une apologie de l'intégration de la compréhension humaine dans les systèmes éducatifs et rappelle son importance dans la lutte contre les problèmes mondiaux. L'un des arguments qu'il utilise pour défendre cette idée est l'importance que cette notion, celle de la compréhension, a dans notre vie. Parfois, ce n'est pas évident, mais on a besoin de comprendre, comme il dit, pour toute relation avec la connaissance. Morin fait une distinction assez importante pour bien comprendre l'idée principale du texte. Il nous rappelle qu'en fait, on peut différencier entre deux sortes de compréhension. D'un côté, on a la compréhension des choses et, de l'autre, la compréhension entre humains. Cette dernière sorte de compréhension est celle dont l'auteur parle principalement. Il remarque qu'on habite dans un monde où l'incompréhension est un aspect dominant et, dans cet article, il explique les facteurs qui causent ce problème, ainsi que les raisons pour lesquelles les systèmes d'enseignement ne doivent pas l'ignorer.

D'abord, il présente l'idée de l'individualisme, une tendance qui, comme une épée à double tranchant, peut favoriser notre compréhension d'autrui ou avoir l'effet contraire. On peut être plus responsables et libres, mais plus égocentriques aussi. Une autre idée est celle de l'incompréhension dans le cadre familial, traitée ici dans une perspective diachronique. Selon lui, la volonté d'autonomie et la désacralisation du mariage ont produit des effets positifs, mais elles ont causé de l'incompréhension entre les couples aussi. Il signale que l'insuffisance d'amour est négative, mais l'excès d'amour peut également nous empêcher de comprendre l'autonomie des autres. Morin traite aussi d'autres aspects, comme les assassinats psychiques, qui se produisent, par exemple, chaque fois que quelqu'un réduit autrui à l'immonde. Il n'oublie pas l'incompréhension entre les intellectuels et les professeurs qui, à cause de leur égocentrisme et besoin de consécration, ont un problème de compréhension

humaine. Ensuite, il souligne l'ironie de vivre dans l'ère de la communication et, simultanément, dans l'ère d'incompréhension réciproque. Il faut distinguer entre l'information et la compréhension et savoir aussi que trop d'informations, à vrai dire, nous empêchent de comprendre. Morin associe tous ces aspects avec trois problèmes : le besoin de se comprendre soi-même, celui de comprendre les autres et, finalement, celui d'apprendre à comprendre.

Ensuite, après avoir expliqué la notion de la compréhension objective, pour laquelle les informations et les explications sont indispensables, Morin met l'accent sur la compréhension subjective et intersubjective, lorsque quelqu'un peut comprendre et s'identifier aux sentiments d'autrui. Fréquemment, cette sorte de compréhension est liée aux idées et sentiments provoqués par le cinéma ou les romans. Autrement dit, on peut sentir de l'empathie pour des personnages qui, dans la vie réelle, seraient généralement ignorés, méprisés ou détestés. L'auteur emploie ici l'exemple des mafieux du film *Le Parrain*. On connaît la vie et l'histoire des personnages, alors le public ne les réduit pas à leurs crimes ou défauts. Ils prennent en considération que les personnages peuvent avoir d'autres aspects dans leur vie et ils comprennent leur complexité. Néanmoins, cette compréhension peut se dissiper dans la vie réelle et on réduit les personnes à leur comportement sans tenir en compte d'autres aspects. Dans cette partie, l'auteur conclut en indiquant l'importance de l'alliance entre la compréhension objective et la compréhension subjective pour, finalement, entrer dans la compréhension humaine.

Ensuite, Morin rappelle que l'être humain, bien qu'il soit complexe, il est également raisonnable car, selon la théorie du biologiste MacLean, son cerveau est composé par trois cerveaux différents. L'un d'eux, le reptilien, est lié à la peur et à l'agression, un autre est lié au comportement intelligent et l'affectivité, et le dernier est celui qui contient notre humanité. Cela justifie l'idée que les humains sont dominés par la raison, mais aussi par la pulsion et qu'ils peuvent passer d'un stade à un autre. L'auteur finit cette section avec une réflexion personnelle. Il remarque que chacun d'entre nous a plusieurs personnalités et que, selon les circonstances, les gens peuvent se transformer, comme dans le cas de Robespierre ou Marat, dans la Révolution française. Selon lui, il y a un monstre potentiel et un héros en chacun.

Un autre aspect essentiel à tenir en compte est celui de notre compréhension de la culture d'autrui. Il faut être conscient des différences entre notre propre culture et toutes les autres. Comme cela, on pourra éviter les problèmes que l'incompréhension peut causer dans les rites de politesse. De plus, une meilleure compréhension des différences signifie entrer dans l'autre culture et, en même temps, qu'une partie d'elle puisse entrer dans notre propre culture. La conclusion de Morin est que, en effet, dans la culture d'autrui on pourra trouver pas seulement des choses différentes, mais des choses identiques aussi.

L'auteur finit avec l'idée de comprendre ce qui rend incompréhensif, c'est-à-dire, la culture mentale. Il met l'accent sur la mentalité des groupes terroristes. Il suggère d'essayer de la combattre sans la diaboliser, sans jamais la justifier ou l'excuser, mais aller dans le sens de la connaissance et penser avec lucidité, car la compréhension n'a pas de limite.

Marina Rippol Izquierdo

Dans ce texte, l'auteur Edgar Morin nous explique le concept de la compréhension humaine et argumente l'importance d'inclure l'enseignement de cette capacité dans le système éducatif comme une mesure pour lutter contre les conflits et désastres dans le monde. Dans les lignes qui suivent, nous ferons une synthèse du texte d'Edgar Morin, tout en remarquant les aspects les plus intéressants et les idées innovatrices.

La compréhension humaine est l'habilité interpersonnelle de créer un lien empathique avec autrui. Le mot "humaine" remarque le caractère psychologique et sociale de cette capacité mais surtout son applicabilité à l'ensemble de l'humanité. C'est-à-dire que la compréhension est "humaine" d'abord parce qu'elle n'est pas de l'ordre de l'intellectuel, dans le sens de l'assimilation des concepts théoriques, mais plutôt d'une compréhension des hommes et des femmes en tant qu'êtres humains. Edgar Morin insiste sur la nature globale de ce type de compréhension, il décrit la compréhension humaine comme une approche dépourvue de tout jugement qui prenne en compte la culture, l'âge, le sexe, etc.

La proposition d'Edgar Morin est marquée par une inquiétude sur l'avenir sociale et politique de notre ère, qu'il appelle « ère de l'incompréhension ». La manque d'empathie est à l'origine des conflits mondiaux, défend l'auteur. Il n'est pas rare qu'on manque tous d'une certaine sympathie pour les autres, tout au long de l'histoire on a identifié le progrès et l'évolution personnelle et sociale avec l'individualisme. Edgar Morin réfute le lien qu'on établit entre l'émancipation intellectuelle et l'éloignement des autres et l'égoïsme, et son dérivé à une plus grande échelle, le sociocentrisme. Le rapport nécessaire entre le progrès individuel et de notre culture avec la destruction d'une autre culture provient de la conception des autres comme des ennemis et pas comme des êtres humains.

On pourrait penser que de nos jours, grâce à la globalisation et le grand contact virtuel entre les gens de tout le monde, nous sommes plus tolérants et sensibilisés. Mais qu'on puisse avoir les informations de l'autre coin du monde ne signifie pas qu'on les comprenne humainement. Edgar Morin dément cette idée et affirme que les moyens de communication n'aident guère à nous rapprocher les uns les autres. L'accumulation des informations sur les événements du monde dévalue l'importance de chacune et empêche leur compréhension à un niveau plus profond et humain.

La solution de l'incompréhension et de l'intolérance qui en découle doit d'abord passer, même si cela semble évident, par la compréhension de ce phénomène. Morin met l'accent sur la nécessité de se rapprocher des exemples d'intolérance pour savoir leur motivation. Il réfute la relation entre la justification d'une idée ou d'une façon de penser extrémiste ou violente avec le fait de se rapprocher pour essayer de la comprendre. En mettant ensemble une compréhension objective, en partant des faits et non d'opinions ou idées préconçues, et d'une compréhension subjective qui annule nos capacités d'empathie, il est possible de lutter contre l'intolérance et la violence contre autrui. Mais cette lutte est viable seulement à partir d'une compréhension qui tient compte du facteur humain, c'est-à-dire qu'à part toutes nos particularités marquées par nos conditions sociales, historiques, culturelles etc. nous sommes des êtres humains.

Le deuxième pas pour réussir la compréhension humaine est de passer par la capacité de connaissance de soi. Edgar Morin défend dans son texte l'importance de l'introspection comme première condition pour comprendre autrui. La dévaluation de cette capacité est forcément liée à l'affaiblissement de la compréhension humaine et son enseignement au niveau scolaire et universitaire est la solution.

En somme, Edgar Morin expose la nécessité de répandre le concept de compréhension humaine pour s'opposer à l'individualisme et l'égoïsme dominant dans notre ère. La compréhension humaine englobe notre empathie de l'humanité. C'est pour tout cela qu'il faut inclure son enseignement à tous les niveaux d'apprentissage : l'école, l'université, etc.

Carmen Tarín León

Dans cet article, Edgar Morin aborde le sujet de la compréhension humaine. Il démontre l'importance de l'intégrer dans tous les systèmes éducatifs. La compréhension humaine n'est pas moins importante que la compréhension théorique de concepts.

L'essai souligne que l'incompréhension provoque des fanatismes, des malentendus, des hontes et des fureurs et elle constitue un problème qu'il faut résoudre. Morin trouve particulièrement répréhensible que les intellectuels ne soient pas capables de se comprendre. Il considère qu'ils devraient servir d'exemple pour autrui.

Morin met en relief le fait que l'individualisme égoïste et le sociocentrisme, qui caractérisent la société actuelle, favorisent l'incompréhension.

L'article établit la distinction entre la compréhension objective, qui comprend l'entendement d'un ensemble d'informations, et la compréhension intersubjective, qui fait référence à la compréhension d'autrui. Il considère que l'empathie est absolument nécessaire pour atteindre l'entendement humain. Cependant, il souligne que la complexité de l'être humain

rend plus difficile la compréhension humaine. En fait, Morin considère que notre personnalité change en fonction de notre état d'âme, donc nous avons plusieurs personnalités. Il souligne que l'être humain est un mélange de lucidité et de folie.

L'écrivain fait une différence aussi entre l'incompréhension familiale, l'incompréhension dans le couple et l'incompréhension entre des cultures différentes. Par rapport à l'incompréhension familiale, il précise qu'il y a quelques années, l'entendement familial était complet parce que le père et le mariage étaient « sacrés » et « intouchables ». Cependant, aujourd'hui, la désacralisation du mariage et de la figure paternelle a provoqué une diminution de la compréhension familiale.

Quant à l'incompréhension dans le couple, l'essai indique qu'il faut s'aimer modérément pour se comprendre. En fait, quelques situations de possessivité jalouse dans le couple obéissent à un « excès d'amour ». Donc, le secret consiste à bien aimer, à aimer à sa juste mesure.

En ce qui concerne l'incompréhension entre des cultures différentes, il faut souligner que dans la plupart des cas, la question religieuse est la cause de ce manque d'entendement. Par conséquent, il est essentiel de respecter la religion d'autrui, même si elle est diamétralement opposée à la nôtre.

L'auteur met en évidence le besoin de comprendre la culture d'autrui et il exprime l'importance d'apprendre les codes de politesse des autres pour y arriver.

Morin nous explique que les effets de l'incompréhension sont terribles. En fait, elle produit « les assassinats psychiques », qui consistent à mépriser les autres en utilisant des mots irrespectueux, tels que « salaud » et « merde ». De plus, paradoxalement, cela arrive dans les ambiances les plus raffinés.

Finalement, l'auteur exprime le besoin de comprendre l'incompréhension d'autrui pour essayer de partager des points de vue différents. Nous avons différentes opinions sur les aspects de la vie. Nous pouvons défendre notre pensée mais sans mépriser les idées d'autrui. Nous devons accepter les personnes qui ont des cultures et des habitudes différentes. Le respect et l'empathie sont des éléments clés pour se comprendre.

Synergies Espagne n° 11 / 2018



Annexes



Profils des contributeurs



• Préfacier •

Julio Murillo Puyal est *Catedràtic emèrit i honorari* de l'*Universitat Autònoma de Barcelona* (UAB) et dirige actuellement l'Antenne de Barcelone du CIPA (Centre International de Phonétique Appliquée). Il a d'abord enseigné à l'Alliance Française de Paris et au Laboratoire de Phonétique Corrective de l'I.P.F.E. (Institut des Professeurs de Français à l'Étranger - Université Paris III), puis dans l'enseignement secondaire (*catedràtic de Instituto* aux Asturies et à l'Instituto Piloto "Joanot Martorell" de l'UAB) et dans l'Enseignement Supérieur (Université d'Oviedo – « colaborador de cátedra » d'Emilio Alarcos Llorach). Il a été professeur invité dans de nombreuses universités d'Espagne et de l'étranger (Agadir, Bogotà, Curitiba, Mons, Montpellier, Moscou, Paris-VIII, Sao Paulo, Zaragoza, Valencia, Toulouse, Vientiane...). Il a dirigé à l'UAB, l'EUTI (Escola Universitària de Traducció i Interpretació), la Divisió de Investigació sobre Enseñanza de las Lenguas de l'ICE (Institut de Ciències de l'Educació) puis le Departament de Filologia Francesa i Romànica. Parallèlement à ses activités d'enseignant de français, il a participé à de nombreux programmes d'élaboration de matériaux didactiques (*Forum*, Éditions Hachette, *Ariadna* et *Minerva*, Commission Européenne, etc.) ou de formation de professeurs de langues et d'orthophonistes (Ministerio de Educación, Ambassade de France, UNED, OIF, UNESCO). Il a dirigé plusieurs projets de recherche (Generalitat de Catalunya, Ministerio de Educación, Union Européenne) – concernant essentiellement l'oralité et la perception endolingue et exolingue de la matière phonique— qui ont permis de définir les notions de *seuils de phonologisation de la matière phonique* et de *palette sonore* comme variables opérationnelles pour l'analyse contrastive du français, du catalan et de l'espagnol dans une perspective didactique. Disciple de Petar Guberina (dont il a traduit en espagnol *Rétrospection*, Anthologie sélective de ses écrits), ses travaux de recherche ont fait l'objet de nombreuses conférences et publications (une trentaine d'articles de revues et de contributions à des ouvrages spécialisés).

• Coordination 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 à l'Université de Valence (Espagne) de langue-culture française à la faculté de Philologie, Traduction et

Communication (Département de philologie française et italienne) et de didactique du français à la faculté de Magistère (Master de formation des professeurs de français), ses recherches en didactique des langues-cultures sont particulièrement axées sur l'interdisciplinarité linguistique et musicale et l'enseignement-apprentissage de la musique de la langue française. Rédactrice en chef de la revue *Synergies Espagne* depuis sa fondation en 2008 et directrice du pôle éditorial international du GERFLINT (Groupe d'Études et de Recherches pour le Français Langue Internationale) depuis 2013, sa recherche-action est consacrée à la réalisation du *Programme mondial de diffusion scientifique francophone en réseau* de ce groupe.

• **Auteurs des articles** •

Gemma Sanz Espinar est Docteur en Sciences du langage et enseignant-chercheur à l'Université Autonome de Madrid (UAM) en Espagne, où elle enseigne depuis 1999, en particulier, la langue française, la traduction générale (français-espagnol) et la terminologie, ainsi que la didactique du FLE au sein du master en formation des enseignants du secondaire (EMILE, approche actionnelle, innovation pédagogique et introduction à la recherche en FLE). Les recherches qu'elle mène concernent les domaines du bilinguisme, de l'acquisition et la didactique des langues étrangères, la traduction, le lexique, la terminologie et la linguistique de corpus. Membre des groupes de recherche LAEC (Linguistique argumentative et énonciative et Culture française) et ELITE (Plurilinguisme et Littérature Transnationale en Europe) de l'UAM, elle dirige ou participe régulièrement dans des projets d'innovation pédagogique et elle a dirigé de nombreux travaux de fin de master sous la modalité de recherches-actions.

Elena Macías Otón est Professeur (*Profesora Contratada Doctora*) à l'Université de Murcie dans le Département de philologie française, romaine, italienne et arabe. Elle est Docteur en Traduction, langues et littératures de l'Université de Vic-Université Centrale de Catalunya. Elle possède trois Maîtrises : Droit, Criminologie et Traduction et interprétariat. Ses thèmes de recherche comprennent notamment les langues spécialisées (domaines juridique, du commerce international et de la publicité), la terminologie et la phraséologie, ainsi que la didactique et la traduction du français.

Paula Lissón est doctorante en psycholinguistique à l'Université de Potsdam. Elle a obtenu une maîtrise en langues modernes (anglais – français) à l'Université de Las Palmas de Gran Canaria, et un master en linguistique anglaise à l'université de Paris Diderot, en partenariat avec New York University. Ses recherches portent sur l'étude de corpus d'apprenants, notamment dans le domaine de la complexité lexicale et syntaxique, ainsi que sur les transferts langagiers chez des apprenants multilingues.

Verónica C. Trujillo-González est enseignant-chercheur de FLE à l'Université de Las Palmas de Gran Canaria où elle enseigne le français, en tant que troisième langue. Ses recherches se situent dans le domaine de la lexicographie française et des transferts culturels à travers

le lexique. Ses derniers travaux portent, d'une part, sur les premiers dictionnaires français-chinois publiés en France et d'autre part, sur l'analyse d'erreurs et de l'interlangue à travers l'étude de corpus d'apprenants plurilingues.

Maria Luisa Fernández-Echevarría est professeur des Écoles Officielles de Langues à Madrid et Associée à l'Université Complutense de Madrid. Docteur en Sciences du Langage de l'Université de Paris X et en Études Françaises de l'Université Complutense de Madrid, elle est auteur de différents articles sur la syllabation et les périodes énonciatives. Elle a participé à diverses activités scientifiques promues par le laboratoire MoDyCo et l'Université Complutense de Madrid (groupe de recherche PAREFRAS). Ses recherches concernent la segmentation des énoncés, la phraséologie, la parémiologie comparée et la traductologie.

Charlotte Defrance est licenciée en Philologie Anglaise spécialité Enseignement Précoce des Langues (2012) et en Philologie Hispanique spécialité Français Langue Etrangère (2014) puis titulaire du Master Recherche en Etudes Hispaniques (2017) de l'Université Charles-De-Gaulle Lille III (France). Actuellement « Profesora Visitante Laboral » du Département de Philologie Française de l'Université de Grenade (Espagne), examinatrice DELF-DALF pour l'Alliance Française de Granada, ses recherches s'articulent principalement autour de la linguistique contrastive espagnol-français dans une perspective didactique.

Sonia Rut Badenas Roig est professeur de Français à Andrews University (Michigan, États-Unis). Après des études de lettres (Anglais, Espagnol et Linguistique Générale) à l'Université de Genève (Suisse), et une Maîtrise en Français Langue Étrangère, à Université Stendhal de Grenoble III (France), elle enseigne le Français à Florence (Italie), puis au Michigan (États Unis). Suite à un Master (Educación Lingüística y Literaria) à l'Université de Valencia (Espagne), ses recherches pratiques sur l'utilisation de contes dans l'enseignement du français langue étrangère ont fait l'objet de sa thèse doctorale à l'Universitat Politècnica de València (Doctorado en Lenguas, Literaturas y Culturas, y sus Aplicaciones). Elle donne régulièrement des conférences aux États-Unis avec les résultats de ses recherches, fruit de plusieurs années d'expérimentation, en vue de plusieurs projets de publication.

Carolina Fernández Correjes est licenciée et Docteur en Philologie française de l'Université de Valladolid, Espagne depuis 2016. Professeur de français dans l'enseignement secondaire, elle a participé à différents congrès, formations et ateliers et assumé des fonctions de direction de département de français. Ses recherches portent principalement sur le théâtre français, les comédies de Marivaux et la dramaturgie au XVIII^e siècle.

María Teresa Lajoinie Domínguez est doctorante en littérature française à l'Université de Valencia (Espagne) et professeur associé à cette université. Auteur d'articles, chapitres d'oeuvres collectives et de communications données au sein de plusieurs congrès et colloques nationaux et internationaux, sa recherche est principalement axée sur l'étude de l'animal à travers le théâtre. Ses travaux portent sur la construction textuelle et/ou scénographique de

l'animalité au sein du théâtre de boulevard au XIX^e siècle. Plus largement, elle s'intéresse aux différentes valeurs culturelles véhiculées par les animaux dans les arts de la scène, puis dans d'autres expressions artistiques populaires, telles la caricature.

Ancien documentaliste (Centre Culturel de l'Ambassade de France en Espagne, Valence), **Carlos Martinez** est Professeur de Français Langue Étrangère titulaire à l'École Officielle de Langues de Valence (Espagne) depuis 2002 et Professeur associé de langue, traduction, culture et littératures de langues françaises à la faculté de Philologie, Traduction et Communication (Département de philologie française et italienne) de l'Université de Valence depuis 2006.

Auteur du Mémoire de Maîtrise : *L'influence du théâtre français et sa réception à Valence, au début du XIX^e siècle (1800-1835)*, il est actuellement inscrit dans le Programme de Doctorat Langues, Littérature et Cultures et leurs applications et élabore une thèse sur les influences du théâtre français du XIX^e siècle, dans le théâtre espagnol de la même époque. Il focalise son étude sur l'œuvre de Mariano Pina Dominguez (1840-1895), dramaturge, traducteur de langue française à l'espagnol et adaptateur de pièces étrangères en Espagne, ainsi que co-auteur de nombreuses *zarzuelas*. Ses principaux axes de recherche sont le théâtre et la littérature française du XIX^e siècle et ses influences en Espagne à la même époque.

Alexis Solé a commencé la licence de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères (LLCE), spécialité espagnole, à l'Université de Picardie Jules Verne à Amiens (France), licence qu'il a terminée à l'Université de Valence (Espagne). Il a continué ses études à Valence et obtenu le master de « Traducción creativa y humanística francesa ». Son mémoire de master s'intitule « La traduction du silence dans *En attendant Godot* : étude de la version française, anglaise et espagnole ». Il réalise désormais le doctorat de « Lenguas, literaturas y culturas y sus aplicaciones » à Valence avec, comme axe de recherche, la traduction comparée de différentes œuvres théâtrales de Samuel Beckett et leurs mises en scène.

Raquel Sanz-Moreno est professeur associé à l'Université de Valencia (Espagne). Elle s'intéresse, depuis l'année 2012, à l'audiodescription comme nouvelle modalité de traduction audiovisuelle, et a soutenu sa thèse doctorale intitulée « Audiodescription de référents culturels : étude descriptive-comparative et de réception » en 2017. Ses recherches portent sur les questions de production et réception de l'audiodescription et sur la didactique de l'interprétation et de la traduction. Elle a publié de nombreux articles scientifiques sur ces sujets. Actuellement, elle concilie les activités d'enseignement à l'université avec la pratique professionnelle de la traduction et de l'interprétation dans les services publics.

Cinta Gallent Torres est professeur associé de linguistique et TICs appliquées à la langue française à l'Université de Valence (Espagne) au Département de philologie française et italienne. Docteur en Intervention Éducative : méthodes, évaluation, diagnostic et

orientation, et double maîtrise en Traduction et Interprétation (Université Jaume I, Castellón de la Plana) et Philologie française (Université de Valence, Espagne), elle a collaboré comme enseignant-chercheur au Département de Langues Modernes et Classiques de l'Université de Connecticut (EE.UU.) où elle a réalisé son *Master of Arts*. En 2005, elle a été nommée *Outstanding Graduate Teaching Assistant* par cette université et, en 2018, elle a reçu la nomination à la *Meilleure Enseignante d'Espagne 2018* par les Prix Educa Abanca. Ses axes de recherche sont l'évaluation du corps enseignant universitaire, le cyberplagiat et la malhonnêteté académique. Elle a publié des articles scientifiques sur cette thématique et adhère à l'Institut International de Recherche et d'Action sur la Fraude et le Plagiat Académiques à Genève (Suisse).

Après ses études en Traduction et Interprétation à l'Université Jaume I (Castelló de la Plana, Espagne) et un Master en Traduction Créative et Humaniste à l'Université de Valence (Espagne), **Isabel Tello Fons** obtient son Doctorat Européen en Traduction et Interprétation à l'Université Jaume I. Elle travaille en tant que traductrice indépendante et enseignante en traduction depuis plus de dix ans en établissements publics et privés dans trois langues : l'anglais, le français et l'espagnol. Ses principaux domaines de recherche sont la traduction de la variation linguistique et la didactique de la traduction. Elle a publié des articles scientifiques dans des journaux et présenté sa recherche lors de conférences nationales et internationales de la région.

• **Auteurs des comptes rendus** •

Diana Requena Romero est titulaire d'une licence et d'un Master 1 (Bac+4) en Lettres Modernes et Littératures de l'Université de Valence (Espagne) et a effectué des séjours en France à l'Université de Lille 3 (programme Erasmus). Elle poursuit actuellement ses études en Master de Recherche en Langues et Littératures, dans l'axe de recherche principal de la littérature française. Elle s'initie aux jeux du langage dans les nouvelles « Blues pour un chat noir » et « L'Écrevisse » de Boris Vian et approfondit en ce moment ses connaissances sur cet auteur en rapport avec l'humour noir. Ayant obtenu en 2018 une bourse de recherche, elle travaille dans le groupe de recherche HYBRIDA (Hibridaciones culturales e identidades migrantes), Universitat de València pour un projet intitulé : « Cine, cómic, mujer y sociedad: realizadoras magrebíes y de la diáspora ».

Olimpia Mailat fait ses études de Traduction et Médiation Interlinguistique à l'Universitat de València (Espagne). Elle a toujours été passionnée par de nombreux sujets dans les domaines de la littérature, des arts et du cinéma, bien qu'à présent les langues et la communication constituent l'un de ses principaux objets d'étude. Elle espère se consacrer à la traduction littéraire et audiovisuelle, ainsi qu'à l'interprétation dans un avenir proche et entreprendre un doctorat. Elle représente l'AETI (Asociación Española Universitaria de Estudiantes de Traducción e Interpretación en Formación) à la Facultat de Filologia, Traducció

i Comunicació de València depuis 2016 et fait partie de son conseil de direction, ainsi que de la commission d'information.

Marina Ripoll Izquierdo est étudiante en Langues et Littératures Modernes à l'Université de Valence (Espagne). Elle a étudié pendant un an en France à l'Université Lumière Lyon 2 où elle s'est intéressée à la littérature des XX^e et XXI^e siècles et à d'autres manifestations artistiques telles que le cinéma et la danse. Son mémoire de fin d'études, intitulé *L'espace, mode d'emploi, une étude des espaces narratifs dans Les Choses (1965), Un homme qui dort (1967) et Espèces d'espaces (1974)*, lui a ouvert une voie de recherche autour de la géocritique et de la littérature contemporaine qu'elle développera prochainement.

Carmen Tarín León est titulaire d'une licence et d'un Master 1 en Tourisme et d'un Master en enseignement secondaire de l'Université de Valence (Espagne). Diplômée en langues française, anglaise, italienne et valencienne (Ecole Officielle de langues de Valence), elle finit actuellement une licence en langues modernes et littératures, spécialité langue-culture française à l'Université de Valence. Forte d'une riche expérience professionnelle dans le secrétariat d'abord puis dans le Tourisme, passionnée par les langues étrangères, elle est très intéressée par la linguistique contrastive.

Projet pour le n° 12, année 2019



D'une langue à l'autre. Histoire culturelle et sociale de la traduction en langues romanes (XVIIe-XIXe siècles)

**Numéro coordonné par Brigitte Lépinette et Julia Pinilla,
Universitat de València, Espagne**

Pour le douzième numéro de Synergies Espagne, les propositions d'articles se situeront dans un domaine qui offre un intérêt indéniable, d'abord, pour la traduction elle-même dans son devenir, en tant que 'manière de traduire' des textes tout au long des siècles considérés. Mais surtout, on reconnaît actuellement à l'**Histoire de la traduction** un rôle d'élément indispensable (non plus un simple auxiliaire) de la recherche en Histoire : elle constitue un corpus de données d'une richesse et d'une variété considérables, qu'un grand nombre de disciplines historiques (histoire intellectuelle, de la culture, de la société, du livre, de l'éducation, de la science, de la technique, etc.), exploiteront avec profit.

En effet, la traduction, à chacune des étapes envisagées –sous sa forme matérielle (papier) et textuelle– représente le vecteur d'un pays à l'autre, i.e. du pays d'origine au pays 'récepteur', non seulement des savoirs scientifiques, techniques ou de la pensée philosophique mais aussi des modes, des styles littéraires, des goûts, etc. Dans le processus de traduction d'une langue à l'autre, de tous les volumes –sans aucune exception–, les acteurs en sont, d'abord, des éditeurs –quel que soit leur statut social ou professionnel– du pays 'récepteur' parce qu'ils ont décidé d'éditer des auteurs étrangers et certains de leurs textes, avec les dépenses et les gains qui en découlaient sans toutefois éliminer d'autres intentions moins matérielles (idéologiques, par exemple). Ensuite, avec leur rôle de *médiateur*, se trouvent les traducteurs (qui ont respecté, fidèlement ou non, le texte de ces auteurs étrangers, les augmentant parfois, ou les complétant, ou encore les résumant, ou y incluant leur propre opinion, cette dernière étant appuyée sur la relation collective et le rapport personnel, entretenus avec le pays 'source' et le pays 'récepteur'). Enfin, en aval, se situe l'élément fondamental du processus de traduction/publication, le lecteur qui a eu besoin, a un moment donné de ce dernier, du texte en sa propre langue, l'a réclamé et parfois acheté pour une activité intellectuelle, professionnelle ou pour son simple divertissement. La curiosité et le désir du lecteur sont les bases sur lesquelles repose le processus de la

traduction et de sa publication. Il existe donc trois entités essentielles que l'Histoire de la traduction prend pour objet pour en faire bénéficier la discipline Histoire (sans qualificatif ni sous-catégorisations).

Pour les raisons que nous venons de d'exposer, les objets à traiter dans ce numéro 12 de *Synergies Espagne*, se situeront dans les domaines suivants :

- Éditeurs
- Traducteurs et lecteurs de textes (traduits) scientifiques
- Techniques
- Pédagogiques
- Littéraires
- Historiques
- Linguistiques
- etc.

Les coordinatrices considéreront donc d'abord, les études prenant pour objet l'un (ou plusieurs, dans ce cas, conjointement) des aspects déterminés ci-dessus, pouvant apporter des données, non tenues en compte antérieurement, à l'Histoire et à ses disciplines connexes.

Un appel à contributions a été lancé en mars 2018.

La date limite de remise des articles est fixée le 15 février 2019.

Contact rédaction : synergies.espagne@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.
- 3** Proposition et article seront en langue française. Les articles (entrant dans la thématique ou épars) sont acceptés, toujours dans la limite de l'espace éditorial disponible. Ce dernier sera réservé prioritairement aux chercheurs francophones (doctorants ou post-doctorants ayant le français comme langue d'expression scientifique) locuteurs natifs de la zone géolinguistique que couvre la revue. Les articles rédigés dans une autre langue que le français seront acceptés dans la limite de 3 articles non francophones par numéro, sous réserve d'approbation technique et graphique. Dans les titres, le corps de l'article, les notes et la bibliographie, la variété éventuelle des langues utilisées pour exemplification, citations et références est soumise aux mêmes limitations techniques.
- 4** Les articles présélectionnés suivront un processus de double évaluation anonyme par des pairs membres du comité scientifique, du comité de lecture et/ou par des évaluateurs extérieurs. L'auteur recevra la décision du comité.
- 5** Si l'article reçoit un avis favorable de principe, son auteur sera invité à procéder, dans les plus brefs délais, aux corrections éventuelles demandées par les évaluateurs et le comité de rédaction. Les articles, à condition de respecter les correctifs demandés, seront alors soumis à une nouvelle évaluation du Comité de lecture, la décision finale d'acceptation des contributions étant toujours sous réserve de la décision des experts du Conseil scientifique et technique du Gerflint et du Directeur des publications.
- 6** La taille de police unique est 10 pour tout texte proposé (présentation, article, compte rendu) depuis les titres jusqu'aux notes, citations et bibliographie comprises). Le titre de l'article, centré, en gras, n'aura pas de sigle et ne sera pas trop long. Le prénom, le nom de l'auteur (en gras, sans indication ni abréviation de titre ou grade), de son institution, de son pays et son adresse électronique (professionnelle de préférence et à la discrétion de l'auteur) seront également centrés et en petits caractères. L'auteur possédant un identifiant ORCID ID (*identifiant ouvert pour chercheur et contributeur*) inscrira ce code en dessous de son adresse. Le tout sera sans couleur, sans soulignement ni hyperlien.

7 L'auteur fera précéder son article d'un résumé condensé ou synopsis de 6-8 lignes maximum suivi de 3 ou 5 mots-clés en petits caractères, sans majuscules initiales. Ce résumé ne doit, en aucun cas, être reproduit dans l'article.

8 L'ensemble (titre, résumé, mots-clés) en français sera suivi de sa traduction en espagnol puis en anglais. En cas d'article non francophone, l'ordre des résumés est inchangé.

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

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

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

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

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

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

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

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

17 Pour un ouvrage

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

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

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

18 Pour un ouvrage collectif

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

19 Pour un article de périodique

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

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

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

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

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

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

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

25 Une fois numérisé, tout article pourra être déposé (archivage institutionnel exclusivement) à condition que le Directeur de publication (assisté du Pôle éditorial) en donne l'autorisation. Les demandes sont à envoyer à l'adresse suivante : gerflint.edition@gmail.com. Tout signalement ou référencement doit respecter les normes internationales et le mode de citation de l'article spécifié dans la politique éditoriale de la revue. Le Gerflint (Siège en France) ne peut honorer des commandes de numéros imprimés.



Synergies Espagne, n° 11 /2018
Revue du GERFLINT

**Groupe d'Études et de Recherches
pour le Français Langue Internationale**

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

Président d'Honneur : Edgar Morin

Fondateur et Président : Jacques Cortès

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

PUBLICATIONS DU GERFLINT

Identifiant International : ISNI 0000 0001 1956 5800

Le Réseau des Revues Synergies du GERFLINT

| | |
|--|---|
| Synergies Afrique centrale et de l'Ouest | Synergies Monde |
| Synergies Afrique des Grands Lacs | Synergies Monde Arabe |
| Synergies Algérie | Synergies Monde Méditerranéen |
| Synergies Argentine | Synergies Pays Germanophones |
| Synergies Amérique du Nord | Synergies Pays Riverains de la Baltique |
| Synergies Brésil | Synergies Pays Riverains du Mékong |
| Synergies Chili | Synergies Pays Scandinaves |
| Synergies Chine | Synergies Pologne |
| Synergies Corée | Synergies Portugal |
| Synergies Espagne | Synergies Roumanie |
| Synergies Europe | Synergies Royaume-Uni et Irlande |
| Synergies France | Synergies Sud-Est européen |
| Synergies Inde | Synergies Tunisie |
| Synergies Italie | Synergies Turquie |
| Synergies Mexique | Synergies Venezuela |

Essais francophones : Collection scientifique du GERFLINT

Direction du Pôle Éditorial International :

Sophie Aubin (Universitat de València, Espagne)

Contact: gerflint.edition@gmail.com

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

Webmestre : Thierry Lebeau (France)

Synergies Espagne, n° 11 / 2018

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

© GERFLINT – Sylvains-les-Moulins – France – Copyright n° 24XM3E1

Dépôt légal Bibliothèque Nationale de France -

Achévé d'imprimer en décembre 2018 sous les presses de Drukarnia Cyfrowa EIKON

PLUS - ul.Wybickiego 46, 31-302 Kraków - Pologne

GERFLINT

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

Programme mondial de diffusion scientifique
francophone en réseau

www.gerflint.fr

L'objectif principal de ce onzième numéro était mettre l'accent, à l'occasion du 10^e anniversaire de la revue (2008-2018) sur sa Mission première : la promotion et la diffusion de travaux de chercheurs capables d'exprimer leur pensée scientifique en français et menant leurs recherches en Espagne. Nous nous sommes donc fixé l'objectif de réaliser un numéro constitué uniquement d'articles rédigés en langue française par des chercheurs francophones professionnellement rattaché à une institution espagnole ou ayant fait leurs études françaises dans ce pays, développant leurs recherches dans des domaines porteurs et variés (didactique de la langue-culture française, littérature, théâtre, traductologie, éthique) dans le but d'apporter une preuve de *Vitalité de l'expression scientifique francophone en Espagne*. Force est de constater que la plupart des auteurs de ce onzième numéro sont de jeunes chercheurs doctorants, post-doctorants et même étudiants, ce dont on ne peut que se réjouir...