

UNIVERSITATEA DIN PITEȘTI
FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE
DEPARTAMENTUL DE LIMBI STRĂINE APLICATE

STUDII ȘI CERCETĂRI FILOLOGICE

SERIA LIMBI STRĂINE APLICATE

NR. 17, 2018

PITEȘTI

**DIRECTOR REVISTĂ / DIRECTEUR DE LA REVUE / DIRECTOR OF
THE JOURNAL**

Laura CÎȚU

REDACTOR-ȘEF / RÉDACTEUR EN CHEF / EDITOR IN CHIEF

Ana-Marina TOMESCU

**COLEGIUL DE REDACȚIE / COMITÉ DE RÉDACTION / EDITORIAL
BOARD**

Cristina-Elena ILINCA, Raluca NIȚU, Ana-Maria IONESCU

**COMITET ȘTIINȚIFIC / COMITÉ SCIENTIFIQUE / SCIENTIFIC
COUNCIL BOARD**

Laura CÎȚU, Universitatea din Pitești, România
Jean-Louis COURRIOL, Universitatea Lyon 3, Franța
Dan DOBRE, Universitatea din București, România
Lucie LEQUIN, Universitatea Concordia, Montréal, Canada
Milena MILANOVIC, Institutul de Limbi Străine, Belgrad, Serbia
Ludmila PRENKO, Universitatea de Stat din Daghestan, Rusia

ISSN–L 1583-2236

e-ISSN 2344-4525

revistă anuală/revue annuelle/annual journal

Revistă acreditată CNCS / Revue accréditée par le Conseil National de la
Recherche Scientifique Accredited by the Romanian National Research Council

FACULTATEA DE TEOLOGIE, LITERE, ISTORIE ȘI ARTE

Str. Gh. Doja, nr. 41, Pitești, 110253, România, Tel./fax: +40 0348453300

[http://www.upit.ro/facultati/facultatea-de-litera/activitate-stiintifica-
flit/publicatii-stiintifice-flit/studii-si-cercetari-stiintifice-seria-limbi-straine-
aplicate.html](http://www.upit.ro/facultati/facultatea-de-litera/activitate-stiintifica-flit/publicatii-stiintifice-flit/studii-si-cercetari-stiintifice-seria-limbi-straine-aplicate.html)

<http://scf-lsa.info/>

Editura Universității din Pitești

Târgul din Vale, nr. 1, 110040, Pitești, România, Tel.: +40 (0)348453116

**COMITET DE LECTURĂ / COMITÉ DE LECTURE / PEER
REVIEW COMMITTEE**

Encarnación Medina ARJONA, Universitatea din Jaén, Spania
Hurrydeo BEEFUN, Universitatea din Lisbona, Portugalia
Cristina BOSISIO, Universitatea Catolică Sacré Cœur, Italia
Daniela DINCĂ, Universitatea din Craiova, România
Anika FALKERT, Universitatea din Avignon, Franța
Lynne FRANJIÉ, Universitatea Stendhal-Grenoble 3, Franța
Enrica GALAZZI, Universitatea Catolică din Milano, Italia
Christophe GÉNIN, Universitatea Paris 1, Panthéon Sorbonne,
Franța
Aurélie GODET, Universitatea Bordeaux 3, Franța
Pascale HADERMANN, Universitatea din Gand, Belgia
Joanna Jereczek-LIPIŃSKA, Universitatea din Gdańsk, Polonia
Sophie JOLLIN-BERTOCCHI, Université de Versailles St-
Quentin-en-Yvelines (Université Paris Saclay), Franța
Olga Inkova MANZOTTI, Universitatea din Geneva, Elveția
Ngalasso-Mwatha MUSANJI, Universitatea Bordeaux 3, Franța
Christian OLLIVIER, Universitatea din La Réunion, Franța
Floriana POPESCU, Universitatea „Dunărea de Jos din Galați,
România
Heike Baldauf QUILLIATRE, Universitatea Lyon 2 Lumière,
Franța
Sophie DUFOSSÉ SOURNIN, Universitatea din Limoges, Franța
Cristiana TEODORESCU, Universitatea din Craiova, România
James Frank WALKER, Universitatea Lyon 2, Franța
Stephen S. WILSON, City University, Londra, Anglia

CONTENTS / TABLE DES MATIÈRES / CUPRINS

Lingvistică / Linguistics / Linguistique

ACHRAF BEN ARBIA

« Qui » prépositionnel et « y » : mode de donation référentielle en français classique et en français moderne / Prepositional "Qui" and "Y" : Rendering Reference in Classical French and Modern French / „Qui” cu valoare prepozițională și „y”: mod de redare a referinței în limba franceză clasică și în limba franceză modernă / 9

SILVIA BONCESCU

Syllepse et antanaclase : procédés rhétoriques dans le slogan publicitaire / Syllepsis and Antanaclasis: Rhetorical Devices in Advertising / Silepsă și antanaclază : procedee retorice în sloganul publicitar / 17

ASSIA GHERSA, M'HAND AMMOUDEN

La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique. L'exemple des temps, des modes et des aspects du système verbal français / The Applicability Value of a Linguistic Theory. The Example of the Tenses, Moods and Aspects of the French Verbal System / Valoarea aplicativă a unei teorii lingvistice. Exemplul timpurilor, modurilor și aspectului în sistemul verbal al limbii franceze / 22

AMIR MEHDI

Du cadrage temporel à l'effet cognitif : Cas des deux connecteurs « aujourd'hui » et « enfin » / From the Temporal Framing to the Cognitive Effect: The Case of the Two Connectors "today" and "finally" / De la cadrul temporal la efectul cognitiv: cazul conectorilor „astăzi” și „în sfârșit” / 36

SILVANA NESHKOVSKA

Verbal Irony in Informal Speech / L'ironie verbale dans le langage informel / Ironia verbală în limbajul informal / 43

RAJDEEP SINGH

Persian Spatial Prepositions: A Novel Logical Syntactical Approach to the Spatial Prepositions / Prépositions spatiales en persan: une nouvelle approche syntaxique des prépositions spatiales / Prepoziții spațiale în limba persană: o nouă abordare sintactică logică a prepozițiilor spațiale / 55

Didactică / Didactics / Didactique

ABDEL-KADER BOUHIDEL

Pour une formation pédagogique des enseignants universitaires algériens / For a Pedagogical Training of Algerian University Teachers / Pentru o formare pedagogică a profesorilor universitari algerieni / 61

LAURA IONICĂ

Foreign Language Teaching through Visuals / Apprendre une langue étrangère à travers des images / Învățarea unei limbi străine prin imagini / 77

MARO PATÉLI

Et si on apprenait à ne plus appréhender l'enseignement de la prononciation en classe de français ? / What if Teachers Learned not to Fear Teaching Pronunciation in the FSL / FLE Classroom ? / Cum ar fi dacă profesorii ar învăța să nu se mai teamă să predea pronunția la cursurile FSL/FLE ? / 81

RIMA REDOUANE

L'orthographe française, cette source de problèmes pour les apprenants algériens / French Orthography, this Source of Problems for Algerian Learners / Ortografia franceză, această sursă de probleme pentru cursanții algerieni / 95

DOMINIQUE SOULAS-DE RUSSEL

L'enseignement ludique du français langue seconde par l'œuvre artistique / The Playful Learning of French as a Second Language through Artistic Works / Învățarea prin joc și artă a limbii franceze ca a doua limbă / 106

JILL KAY PARTRIDGE SALOMON

Finding the Right Balance between Control and Autonomy in the Teaching of English as a Foreign Language in French High Schools / À la recherche du bon équilibre entre le contrôle et l'autonomie dans l'enseignement de l'anglais langue étrangère dans les lycées français / În căutarea echilibrului corect între control și autonomie în predarea limbii engleze în liceele din Franța / 121

MOULAY MOHAMED TARNAOUI

La langue française dans les disciplines non linguistiques: facteur de réussite ou de d'inhibition ? / French in Non-linguistic Disciplines: Factor of Success or Inhibition? / Limba franceză în disciplinele nefilologice: factor de succes sau de inhibiție? / 132

SALAH HUSSEIN ALY WAEL

Enseigner/Apprendre l'oral dans le contexte universitaire égyptien / Teaching/Learning Speaking in the Egyptian University Context / Predarea/Învățarea comunicării orale în universitățile egiptene / 140

Limbaje de specialitate / Languages for Specific Purposes / Langages de spécialité

CARMEN BÎZU

La compréhension des textes en français de spécialité / The Understanding of Texts in French for Specific Purposes / Înțelegerea textelor în limba franceză de specialitate / 155

OLIVIA CHIROBOCEA

Vocabulary Acquisition in ESP: Perspectives, Strategies and Resources / L'acquisition du vocabulaire spécialisé: perspectives, stratégies et ressources / Însușirea vocabularului specializat: perspective, strategii și resurse / 162

ALAIQUIA FAIZA

El uso del lenguaje científico específico como estrategia argumentativa en la publicidad de la cosmética femenina / The Use of Specific Scientific Language as an Argumentative Strategy in the Skin Care Advertising / Utilizarea limbajului științific ca strategie argumentativă în publicitatea pentru produse de îngrijire a pielii / 172

NOUREDDINE SAMLAK

Le langage spécialisé du domaine médical au Maroc : entre théorie et pratique / The Specialized Language of Medicine in Morocco: between Theory and Practice / Limbajul specializat în domeniul medical din Maroc: între teorie și practică / 184

Studii interculturale / Intercultural studies / Études Interculturelles

NICOLAS BALUTET

Le Mexique dans le magazine français Têtu / Mexico in the French Magazine Têtu / Mexicul în revista franceză Têtu / 194

Varia

SAMIRA BOUBAKOUR

Rencontre culturelle et solitude dans Rue des tambourins de Taos Amrouche / Cultural Encounter and Loneliness in Rue des tambourins of Taos Amrouche / Întâlniri culturale și singurătate în Rue des tambourins de Taos Amrouche / 212

IOANA COSMA

Resurrecting the Word. The Phenomenology of the Gift in Norman Mailer's The Gospel According to the Son and in Colm Toibin's The Testament of Mary / Faire revivre la Parole. La phénoménologie du don dans Les Scriptures selon le Fils de Norman Mailer et Le Testament de Marie de Colm Toibin /

Învierea cuvântului. Fenomenologia darului în Evanghelia după Fiul de Norman Mailer și Testamentul Mariei de Colm Toibin / 218

KATARZYNA GADOMSKA

Aux confins du fantastique et de la science-fiction : le vampire dans le récit d'Alain Dorémieux / On the borders of the fantastic and science fiction: the vampire in Alain Dorémieux's short stories / La granița dintre fantastic și science-fiction: vampirul în nuvelele lui Alain Dorémieux / 225

LUISA MESSINA

Fougeret de Monbron: avventuriero libertino nel secolo dei Lumi / Fougeret de Monbron: Libertine Adventurer in the Enlightenment / Fougeret de Monbron: aventura libertină în secolul luminii / 233

Recenzii

AMALIA DRĂGULĂNESCU, Gisèle Vanhese, *Luceafărul de Mihai Eminescu. Portrait d'un dieu obscur*, Iași, 2014 / 240

MICHAEL PEEL, M.Polanyi, *The Tacit Dimension: Chapter 1. (1966) / 242*

**« QUI » PREPOSITIONNEL ET « Y » : MODE DE DONATION
REFERENTIELLE EN FRANÇAIS CLASSIQUE ET EN FRANÇAIS
MODERNE / PREPOSITIONAL "QUI" AND "Y" : RENDERING
REFERENCE IN CLASSICAL FRENCH AND MODERN FRENCH /
„QUI” CU VALOARE PREPOZIȚIONALĂ ȘI „Y”: MOD DE REDARE
A REFERINȚEI ÎN LIMBA FRANCEZĂ CLASICĂ ȘI ÎN LIMBA
FRANCEZĂ MODERNĂ¹**

Résumé: Dans ce travail, aborder, d'un point de vue sémantique, ces deux types de marqueurs anaphoriques n'est pas sans importance. En effet, qui prépositionnel et le pronom adverbial y présentent certaines divergences quant à leur fonctionnement référentiel en français classique par opposition au français moderne. Ces deux pronoms, dans leur acception anaphorique, jouissent d'une grande liberté liée à leur capacité de reprendre indifféremment des antécédents [humains] ou [non humains]. Cette liberté, datant de l'ancienne langue, est en vigueur tout au long du XVII^{ème} siècle. Qui prépositionnel réfère tout au long du siècle au [non humain], y anaphorise un antécédent ayant le trait sémantique [humain]. En français moderne, ces deux pronoms sont catégorisés à la référence à l'[humain]. Toutefois, la déviation de la norme persiste et nous rencontrons des emplois qui rappellent l'ancienne langue. Sur la base de ces différents constats, nous allons essayer dans cette contribution d'étudier le fonctionnement référentiel des pronoms qui prépositionnel et y et de démontrer que l'indétermination qui régit leur fonctionnement sémantique est source d'ambiguïté référentielle, essentiellement dans le cas d'une concurrence entre plusieurs antécédents présents pour le même terme de reprise.

Mots-clés: pronom anaphorique, trait sémantique, ambiguïté référentielle, antécédent, mode de donation référentielle, saillance...

Abstract: In this work, addressing, from a semantic point of view, these two types of anaphoric markers is not irrelevant. Indeed, who prepositional and the pronoun adverbial present certain divergences in their functioning referential in classical French as opposed to modern French. These two pronouns, in their anaphoric sense, enjoy a great freedom related to their ability to reclaim interchangeably from [human] or [non-human] backgrounds. This freedom, dating from the ancient language, is in force throughout the seventeenth century. Which prepositional refers throughout the century to [non-human], y anaphorise a antecedent having the semantic trait [human]. In modern French, these two pronouns are categorized as referring to the [human]. However, the deviation of the standard persists and we encounter cases reminiscent of the old language. Based on these different findings, we will try in this contribution to study the referential functioning of pronouns that prepositional and y and to demonstrate that the indetermination that governs their semantic functioning is source Referential ambiguity, essentially in the case of competition between several antecedents present for the same term of recovery.

Keywords: anaphoric pronoun, semantic trait, referential ambiguity, antecedent, referential donation mode, salience...

Introduction

Dans leur acception de pronoms représentants, *qui* prépositionnel et *y* reçoivent, durant tout le XVII^{ème} siècle, des interprétations variées quant à la nature de leur antécédent. Les avis des grammairiens sont divisés entre la représentation de l'[humain] et du [non humain]. Comparer le fonctionnement référentiel de ces deux pronoms anaphoriques en français classique par opposition à la langue d'aujourd'hui vise en particulier à mettre l'accent sur l'instabilité d'une norme linguistique récente et en cours de constitution. Cette norme entraîne souvent des emplois qui dévient les exigences imposées par les grammairiens du siècle. La catégorisation référentielle de ces deux pronoms conduit

¹ Achraf Ben Arbia, Université de Kairouan, Tunisie, achrafbenarbia30@yahoo.com

les grammairiens à classer les pronoms anaphoriques selon la catégorie sémantique de l'antécédent. Toutefois, cette classification en pronom référant à l'[*humain*] et en pronom renvoyant au [*non humain*] n'est guère appliquée dans l'usage. *Qui* prépositionnel réfère en dépit des consignes des grammairiens au [*non humain*] et y reprend, tout au long du siècle, un antécédent ayant le trait sémantique [*humain*].

Sur la base d'un corpus de phrases tirées de la base textuelle « *Frantext* », nous essaierons dans cette contribution de comparer le fonctionnement référentiel de *qui* prépositionnel et de *y* en français classique en comparaison avec le français moderne et de démontrer que la classification de ces deux pronoms à certaines catégories sémantiques d'antécédent est source d'ambiguïté référentielle durant tout le XVII^{ème} siècle.

I. *Qui* prépositionnel et *y* : mode de donation référentielle en français classique et en français moderne

Comme nous l'avons déjà signalé, notre objectif consiste à opposer deux pronoms anaphoriques appartenant à deux catégories distinctes, la catégorie des relatifs et celle des personnels en mettant essentiellement l'accent sur leur fonctionnement référentiel. Parmi tous les pronoms anaphoriques, la catégorisation référentielle touche particulièrement le pronom relatif *qui* prépositionnel. Selon les exigences des grammairiens et des remarqueurs du XVII^{ème} siècle, ce pronom doit référer à un antécédent [*humain*]. Dans ce sens, Chifflet, en parlant du fonctionnement référentiel de *qui* prépositionnel et de *lequel*, affirme que :

« *Lequel*, & *Qui*, ont cette différence en leur usage, que *Qui*, hors du nominatif, ne s'emploie que quand on parle des personnes intellectuelles ou raisonnables ; c'est à savoir de Dieu, de l'Ange, ou de l'homme. Mais si l'on parle des bestes, ou des choses inanimées, on employe *lequel*, *duquel*, *auquel*. Ainsi vous direz, *C'est un homme, à qui je veux du bien, de qui chacun fait l'estime*. Mais si vous parlez d'un animal, ou d'une chose inanimée ; ce seroit faute de dire ; *le cheval à qui j'ay donné du foin ; pour qui j'ai payé trente pistoles ; la riviere de qui nous avons parlé*. Car il faut dire, *auquel j'ay donné du foin ; pour lequel j'ay payé trente pistoles ; la riviere de laquelle, ou, dont nous avons parlé*. » (Chifflet, 1659, *Essai d'une parfaite grammaire de la langue française*, Anvers, pp. 49-50).

Toujours en rapport avec la restriction référentielle de *qui* relatif prépositionnel, Régniers-Desmarais ajoute que :

« Le Pronom *qui*, en tant que relatif, se dit également des personnes & des choses au Nominatif, & à l'Accusatif des deux nombres. *L'homme qui vous a parlé, un chien qui abboye, c'est une affaire qui luy tient au coeur, les gens qui luy estoient suspects, les oyseaux qui volent dans l'air, les choses qui luy plaisent le plus, l'homme que vous dites, les personnes que vous connoissez, le cheval que vous montez, les malheurs que vous appréhendez*, etc.

Dans tous les autres cas, la relation des bestes ou des choses ne s'exprime presque jamais par le Pronom *qui*. Ainsi quoi qu'on puisse dire. *L'homme de qui il est fils, à qui il appartient, de qui vous parlez*, on ne pourra pas dire pour cela, *Le cheval de qui je me sers, sur qui je monte*, ni *une chose de qui je m'étonne, une maison à qui je m'attache, la raison sur qui je me fonde* ; mais il faudra se servir alors de quelque autre terme relatif ; & dire *Le cheval duquel je me sers, ou dont je me sers ; le cheval sur quoy je monte, ou sur lequel je monte [...]*. » (Régnier-Desmarais, 1705, *Traité de la grammaire française*, Paris, Jean Baptiste Coignard, p. 290-291).

Dans l'usage, les auteurs tiennent compte des exigences de l'époque et emploient généralement le pronom *qui* prépositionnel avec une référence à l'[*humain*] :

1) VALÈRE.

Qui vous a dit que j'ai pour elle l'âme atteinte ?

SGANARELLE.

Des gens à qui l'on peut donner quelque crédit. (Molière, *l'École des maris*, AII, S2)

2) Il y a *des gens* d'une certaine étoffe ou d'un certain caractère *avec qui* il ne faut jamais se commettre, *de qui* l'on ne doit se plaindre que le moins qu'il est possible. (La Bruyère, *Les Caractères*, 1696, p. 238)

3) Et il ne faut que l'avoir vu représenter pour comprendre quel plaisir j'ai fait au spectateur, et en sauvant à la fin *une princesse vertueuse pour qui* il s'est si fort intéressé dans le cours de la tragédie. (Racine, *Iphigénie : préface*, 1697, p. 141)

Dans ces exemples, l'emploi des différentes occurrences du pronom relatif *qui* prépositionnel (*à qui*, *de qui*, *avec qui* et *pour qui*) est conforme à la norme établie étant donné qu'elles reprennent respectivement un antécédent ayant le trait sémantique [*humain*] : *des gens* dans (P1), *des gens* dans (P2) et *une princesse vertueuse* dans (P3).

Toutefois, les infractions à la norme persistent tout au long du siècle. En effet, par opposition aux exigences des grammairiens et des remarqueurs, *qui* prépositionnel peut reprendre un antécédent [*non humain*] et entre en concurrence, à cet égard, avec le pronom relatif composé *lequel* :

4) Il restreignit son zèle
à sceller de l'hymen une union si belle ;
et, par *un sentiment à qui* rien n'est égal,
il pria ses parents de doter son rival. (La Fontaine, *Les Filles de Minée*, 1685, p. 204)

5) C'est *un art de qui* l'imposture est toujours respectée ; et quoiqu'on la découvre, on n'ose rien dire contre elle. (Molière, *Don Juan ou le Festin de Pierre*, 1673, AV, S2)

6) Oh ! que la vérité
Se peut cacher longtemps avec difficulté,
Et qu'il eût mieux valu pour moi, pour mon estime,
Suivre les mouvements d'*une peur légitime*,
Par qui je me suis vu tenté plus de vingt fois
De rendre à Polydore un bien que je lui dois. (Molière, *Dépit amoureux*, 1663, AIII, S3)

Dans ces exemples, chacune des trois occurrences du pronom relatif *qui* prépositionnel renvoie à un antécédent [*non humain*], en l'occurrence *un sentiment* dans (P4) *un art* dans (P5) et *une peur légitime* dans (P6). Ce fonctionnement référentiel de *qui* prépositionnel, déviant la norme, se rencontre chez la majorité des écrivains du XVII^{ème} siècle malgré la restriction référentielle édictée et imposée par les grammairiens et les remarqueurs. En français moderne, *qui* prépositionnel est classé parmi les pronoms réservés à la référence à l'*[humain]*. Néanmoins, les exemples de *qui* prépositionnel référant au [*non humain*] ne font pas défaut. Souvent chez le même auteur les deux emplois coexistent :

7) La raison et mon intérêt m'y engagent, mais *mon instinct à qui* j'ai coutume d'obéir, à l'instar des brutes, quoique j'aie une âme immortelle, une liberté morale et présentement un paletot et un bonnet de coton. (Flaubert, *Correspondance*, 1845, p. 70)

8) En effet, ces exilés sont tous heureux de trouver *des gens à qui* parler de leur monde, de leurs études. (Flaubert, *Correspondance*, 1850, p. 226)

9) *M^{me} Vigneau* était en effet une jolie femme assez grasse, au teint basané, mais *de qui* la peau devait être blanche. (Balzac, *Histoire des Treize*, 1835, p. 951)

10) Le garçon de seize ans, qui naguère paraissait en avoir douze, semble maintenant en avoir vingt. Il a le regard assuré, fier. C'est un homme, et un homme à l'avenir de qui vous devez maintenant songer. (Balzac, *Le Médecin de campagne*, 1833, p. 595)

Comme le montrent les exemples ci-dessus, le fonctionnement référentiel de *qui* prépositionnel diffère chez le même auteur. Dans P(7) et P(8), les deux occurrences du pronom à *qui* renvoient à la fois à l'[humain] « *des gens* » et au [non humain] « *mon instinct* » et remplace dans le deuxième cas le pronom relatif composé *auquel*. De même, dans P(9) et P(10) *de qui* renvoie respectivement à l'[humain] « *Mme Vigneau* » et au [non humain] « *l'avenir* ». En règle générale, *qui* prépositionnel s'emploie le plus souvent, dans la langue d'aujourd'hui, avec une restriction restreignant sa capacité référentielle. Anaphorique, il se rapporte à un antécédent [humain]. Toutefois, les anciens emplois de *qui* prépositionnel rappelant l'ancienne langue se rencontrent également mais d'une manière de plus en plus rare.

A l'instar de *qui* prépositionnel, *y* ne connaît aucune restriction référentielle durant tout le XVII^{ème} siècle et réfère indifféremment à l'[humain] comme au [non humain]. Les grammairiens et les remarqueurs du siècle exigent que ce pronom renvoie exclusivement au [non humain]. Dans ce sens, Oudin signale que : « cette particule relative indéclinable ne s'applique qu'au lieu des prépositions rapportant l'endroit ou la chose, selon les constructions où elle se rencontre : *nous y sommes sujets ; vous y estes propres ; vous y contredisez ; Est-il au logis ? où y il y est ; va-t-il à l'Église ? Il y va.* » (Oudin, A., 1632, *Grammaire française rapportée au langage du temps*, dernière édition (1648), Paris, p. 131).

De même Chifflet ajoute que : « *y n'est jamais relatif des personnes, mais seulement des choses et des lieux.* » (Chifflet, L., 1659, *Essai d'une parfaite grammaire de la langue française*, Anvers, p. 77). Ce fonctionnement référentiel de *y*, exigé par la majorité des théoriciens de la langue classique, est général tout au long du siècle :

11) Cependant, quoi que *ces offres* m'aient été présentées par la plus charmante bouche du monde, j'y ai résisté avec toute la constance que je suis obligé d'avoir pour un homme à qui je dois toutes choses. (Voiture, *Lettres*, 1648, p. 281)

12) J'ai beau me plaindre, et vous conter *mes peines* avec prières d'y compatir. (Malherbe, *Les Poésies*, 1627, p. 194)

13) Cependant, je fais *cette lettre* trop longue, où je pensais ne vous dire qu'un mot, et Mademoiselle D'A ne la trouverait guère galante puisque j'y parle de tant d'autres personnes que de vous. (Voiture, *Lettres*, 1648, p. 225)

Dans ces trois exemples, le fonctionnement référentiel de *y* est conforme à la norme établie. Il sert à reprendre un antécédent [non humain], en l'occurrence *ces offres* dans (P11), *mes peines* dans (P12) et *cette lettre* dans (P13). En français moderne, *y* anaphorique renvoie généralement, comme en français classique, à un antécédent [non humain] :

14) Pendant les rares repos que lui laissa la souffrance, l'enfant suivit les cours d'une école de commerce de Vernon. Il y apprit l'orthographe et l'arithmétique. (Zola, *Thérèse Raquin*, 1867, p. 10)

15) Il y avait encore là *quelques gouttes d'eau* ; chacun le savait, chacun y pensait et se sentait attiré vers elles ; mais personne n'osait faire un pas. (Jules Verne, *Cinq semaines en ballon*, 1863, p. 130)

Dans ces deux exemples, chacune des deux occurrences du pronom *y* renvoie à un antécédent [*non humain*] : *une école de commerce de Vernon* dans (P14) et *quelques gouttes d'eau* dans (P15). Par opposition aux exigences des grammairiens et des remarqueurs de l'époque classique, *y* s'emploie souvent, chez la majorité des écrivains, pour reprendre un antécédent ayant le trait sémantique [*humain*] :

16) *Elle (Célie)* est froide partout...

Approchons-nous pour voir si sa bouche respire.

Ma foi, je ne sais pas, mais j'y trouve encore, moi,

Quelque signe de vie. (Molière, *Sganarelle ou le Cocu imaginaire*, 1660, S5)

17) C'est de tout temps que le peuple a cette coutume de haïr

en autrui les mêmes qualités qu'il y admire,

tout ce qui est hors de sa règle l'offense. (Voiture, *Lettres*, 1648, p. 7)

Dans P(16) et P(17), *y* réfère à un antécédent [*humain*], *elle* et *en autrui*. Ce fonctionnement référentiel de *y* qui s'écarte de la norme se rencontre aussi en français moderne :

18) Le meunier de Soulanges, riche de cinquante mille francs, avait *une fille unique* à qui Lupin pensait pour Amaury, depuis qu'il avait perdu l'espoir de le marier à Mlle Gaubertin, et le président Gendrin y pensait pour son fils. (Balzac, *Les Paysans*, 1850, p. 271)

19) D'abord, il s'emporta, il l'accusa d'avoir l'âme basse. Tant mieux ! C'était fini, il ne penserait plus à *elle*. Puis, comme il y pensait toujours, il finit par l'excuser. (Zola, *Le Rêve*, 1888, p. 92)

Y dans chacun des exemples (18) et (19) reprend un antécédent [*humain*], en l'occurrence *une fille unique* et *elle*. Il concurrence, dans cet emploi, le pronom personnel complément disjoint à *elle*. Cette liberté qui régit le fonctionnement référentiel de *qui* prépositionnel et de *y* tout au long du XVII^{ème} siècle engendre souvent des rapports anaphoriques dont l'interprétation en termes de rattachement du pronom à son propre antécédent semble être difficile à établir.

2. *Qui* prépositionnel et *y* : source de rapports anaphoriques ambigus en français classique

Indépendamment des exigences des grammairiens et des remarqueurs du XVII^{ème} siècle concernant la référence pronominale, *qui* prépositionnel et *y* jouissent, à l'image de plusieurs autres pronoms anaphoriques, d'une grande liberté au niveau de leur fonctionnement référentiel et réfèrent indifféremment à l' [*humain*] comme au [*non humain*]. Ce double fonctionnement référentiel entraîne souvent des rapports anaphoriques ambigus. Autrement dit, dans certaines situations le rattachement du pronom de reprise à un antécédent facilement repérable s'avère difficile. C'est essentiellement dans le cas où plusieurs antécédents, appartenant ou non à la même classe sémantique, se présentent comme candidats éligibles par le même marqueur anaphorique :

20) **ALBERT.**

Et c'est là justement *ce combat singulier*

Qui devait envers nous réparer *votre offense*,

Et pour *qui* les édits n'ont point fait de défense. (Molière, *Dépit amoureux*, 1663, AV, S8)

21) Cette embarcation est sans

doute une des meilleures que je pouvais espérer ;

le voyage est beaucoup plus aisé d'*ici* que de

Séville, et je ne voudrais pour rien y être
demeuré. (Voiture, *Lettres*, 1648, p. 156)

Dans l'exemple (20), *qui* prépositionnel est susceptible de reprendre chacun des deux antécédents concurrents *ce combat singulier* ou *votre offense* qui appartiennent à la même classe sémantique. De même, le pronom anaphorique *y* dans l'exemple (21) peut reprendre l'adverbe de lieu *ici* ou le nom de ville *Séville*. La résolution de ce type de rapport anaphorique ambigu demeure difficile étant donné que les deux antécédents concurrents appartiennent d'un côté à la même classe sémantique [*non humain*] et de l'autre jouissent du même degré de saillance. Faut-il alors rattacher le pronom anaphorique ambigu à l'antécédent le plus proche, comme l'exige la norme, ou à l'antécédent le plus éloigné qui reste à son tour éligible ?

Face à ce type d'ambiguïté, les grammairiens et les remarqueurs classiques commandent de rattacher le terme de reprise à l'antécédent le plus proche sans tenir compte du sens et du degré de saillance des antécédents concurrents :

22) Ils se plaignent de ce qu'on les leur attribue,
et vous adressent pour cela ces paroles de *Saint Prosper*,
le premier disciple de *Saint Augustin*, leur
maître, à *qui* les semi-pélagiens de France en
imputèrent de pareilles pour le rendre odieux. (Pascal, *Les Provinciales*, 1657, p. 335)

Dans cet exemple, outre le principe de proximité sur lequel se fondent les grammairiens et les remarqueurs, le rattachement du pronom relatif à *qui* se base aussi sur un critère sémantique selon lequel l'antécédent le plus approprié serait *Saint Augustin* dans la mesure où les *semi-pélagiens* de France n'étaient disposés à suivre les conséquences de sa théologie. Même conformément à la règle édictée par les théoriciens de la langue classique qui régit le fonctionnement référentiel de *qui* prépositionnel, ce pronom anaphorique peut être source d'ambiguïté en désignant deux antécédents concurrents appartenant à la même classe sémantique.

La sélection de l'antécédent visé par le pronom anaphorique ambigu doit faire appel à d'autres processus de recrutement (morphologique, syntaxique, sémantique...). Se baser uniquement sur le principe de proximité contextuelle ne permet pas toujours d'assigner au pronom ambigu son propre antécédent. Autrement dit, l'antécédent éligible par le terme de reprise n'est pas toujours l'élément le plus proche situé dans le contexte gauche. *Qui* prépositionnel et *y*, référant à l'[*humain*] ou au [*non humain*], restent ambigus si les antécédents concurrents jouissent du même degré de saillance :

23) D'où vient que cet homme qui a perdu depuis peu de mois *son fils unique* et qui,
accablé de *procès et de querelles*, était ce matin si troublé, n'y pense plus maintenant ?
(Pascal, *Pensées*, 1662, p. 122)

24) *Ce destructeur fatal* des tristes Lesbiens,
Cet Achille, l'auteur de tes maux et des miens,
Dont la sanglante main m'enleva prisonnière,
Qui m'arracha d'un coup ma naissance et *ton père*,
De qui, jusques au nom, tout doit m'être odieux,
Est de tous les mortels le plus cher à mes yeux. (Racine, *Iphigénie*, 1697, 175)

Dans l'exemple (23), le pronom anaphorique *y*, censée reprendre un antécédent [*non humain*], peut reprendre le GN *son fils unique* ayant le trait sémantique [*humain*] ou l'antécédent le plus proche *de procès et de querelles*. La désambiguïsation de cet énoncé tient compte en particulier du contexte qui permet de trancher que le premier antécédent *son fils unique* constitue le bon référent visé par le terme de reprise ambigu. Dans l'exemple (24), le fonctionnement référentiel du pronom *qui* prépositionnel est conforme à la norme

établie dans la mesure où il reprend un antécédent [*humain*]. Néanmoins, ce pronom a pour antécédent deux GN concurrents *ce destructeur fatal* et *ton père* qui peuvent tous les deux prétendre au rôle d'antécédent.

Assigner aux pronoms *qui* prépositionnel et *y* leur propre référent dans le cas d'une concurrence référentielle entre deux antécédents s'avère difficile en particulier lorsque les deux antécédents éligibles appartiennent à la même classe sémantique :

25) Mais bien loin de prendre ce parti,
le père Paulin, alors confesseur du *roi*, à *qui* on
parla de ce livre, dit qu'il l'avait lu, et
qu'il le trouvait un livre très modéré. (Racine, *Abrégé de l'histoire de Port-Royal*, 1699, p. 436)

Conformément à la norme, *qui* prépositionnel, dans l'exemple (25), peut anaphoriser un des deux antécédents concurrents *le père Paulin* ou *du roi*. Ce qui rend difficile la résolution de ce rapport anaphorique, c'est que ces deux référents, candidats potentiels pour le marqueur anaphorique ambigu à *qui*, appartiennent à la même classe sémantique [*humain*].

26) *Un homme* est fidèle à *de certaines pratiques de religion*, on le voit s'en acquitter avec exactitude, personne ne le loue, ni ne le désapprouve, on n'y pense pas. (La Bruyère, *Les Caractères*, 1696, p. 483)

Y, par opposition à *qui* prépositionnel, est censé reprendre un antécédent [*non humain*]. Dans l'exemple (26), un antécédent [*humain*] *un homme* et un autre [*non humain*] *de certaines pratiques de religion* se présentent pour le pronom anaphorique *y*. Selon la règle édictée par les grammairiens et les remarqueurs du XVII^{ème} siècle, c'est le deuxième antécédent qui jouit d'une forte accessibilité référentielle. Toutefois, l'antécédent [*humain*] *un homme* reste fort éligible et peut constituer le bon antécédent visé par ce marqueur anaphorique ambigu.

Conclusion

Le fonctionnement référentiel de certains pronoms anaphoriques en français classique diffère sur de nombreux points de leur mode de référence en français moderne. C'est le cas de *qui* prépositionnel et *y* qui, comme nous l'avons démontré, réfèrent indifféremment à l'antécédent [*humain*] comme au [*non humain*] sans tenir compte des règles qui régissent leur fonctionnement référentiel durant toute la période classique. Au lieu de référer à l'antécédent [*humain*], *qui* prépositionnel renvoie au [*non humain*] et supplée le pronom relatif composé le quel. De même, *y* reprend l'antécédent [*humain*] au lieu d'anaphoriser un antécédent [*non humain*]. Cette liberté qui caractérise le mode de donation référentielle de ces deux pronoms entraîne le plus souvent des rapports anaphoriques ambigus. Dans le cas d'une concurrence référentielle entre deux antécédents ayant ou non le même trait sémantique, *qui* prépositionnel et *y* restent ambigus étant donné qu'il n'est pas toujours facile d'assigner à chacun de ces termes de reprise son propre antécédent. Pour résoudre ce type d'ambiguïté, les grammairiens et les remarqueurs recommandent de rattacher le marqueur anaphorique ambigu à l'antécédent le plus proche. Toutefois, dans certaines situations, le bon référent visé par le terme de reprise n'est pas généralement l'élément le plus proche. La désambiguïsation de certains rapports anaphoriques devrait faire appel à d'autres modes de recrutement de l'antécédent, outre le principe de proximité.

Bibliographie

- Auran, C., 2004, *Prosodie et anaphore dans le discours en anglais et en français : cohésion et attribution référentielle*, Thèse de Doctorat, Université Aix-Marseille, Université de Provence.
Bidaud, S., 2014, Sur le français *qui* et l'espagnol *quien*, *Revista de Filología Románica* 2014, vol. 31, núm.1, pp. 29-36.
Blanche-Benveniste, C., et al., 1997, *Grammaire du français contemporain*, Paris, Larousse.

- Chifflet, L., 1659, *Essai d'une parfaite grammaire de la langue française*, Anvers.
- De Wailly, F. N., 1776, *Principes généraux et particuliers de la langue française*, Paris.
- Douvier É., 1978, « L'évolution et la disparition de l'adverbe de lieu « y » dans les manuscrits du « Libro de la Montería », *Cahiers de linguistique hispanique médiévale*, no 3, pp. 33-50.
- Dupuy-Parant, E., 2006, *La Continuité référentielle en moyen français : règles syntactico-sémantiques*, Thèse de Doctorat, Université Du Maine.
- Fournier, N., 1998, « Les termes en qu- et l'opposition animé/inanimé », *L'information grammaticale*, 78, pp. 4-12.
- Fournier, N., 2003, « Qui, que, quoi dans les grammaires françaises du XVIIe siècle : Maupas (1607), Oudin (1640), Chifflet (1659), Régnier-Desmarais (1705) », *Langue française*, no 139, pp. 73-90.
- Frantext : base textuelle, ATILF-CNRS et Université de Lorraine.
- Kleiber, G., 1994, *Anaphores et pronoms*, Duculot.
- Maillard, M., 1974, « Essai de typologie des substituts diaphoriques [Supports d'une anaphore et/ou d'une cataphore] », *Langue française*, no 21, pp. 55-71.
- Oudin, A., 1632, *Grammaire française rapportée au langage du temps*, dernière édition (1648), Paris.
- Pinchon J., 1972, « Histoire d'une norme, emploi des pronoms « lui », « eux », « elle(s) », « en », « y » », *Langue française*, 16.
- Reboul, A., 1989b, « Pragmatique de l'anaphore pronominale », *Sigma*, 12/13, pp. 197-231.
- Ruwet, N., 1990, « En et y : deux clitiques pronominaux antilogophoriques », *Langages*, no 97, pp. 51-81.
- Sabio, F., 2011, « Les pronoms clitiques et l'expression du lieu : l'usage de *en* et *y* dans le français contemporain », Université de Provence, équipe DELIC.
- Trouilleux, F., 2001, *Identification des reprises et interprétation automatique des expressions pronominales dans les textes en français*, Thèse de doctorat, Université de Blaise Pascal, Clermont-Ferrand.
- Vaugelas, C., Favre De, 1647, *Remarques sur la langue française*, Paris, Veuve Jean Camusat et Pierre Le Petit, édition De J. Streicher, Paris, Droz, 1934.
- Veland, R., 1996, *Les marqueurs référentiels celui-ci et celui-là. Structure interne et déploiement dans le discours direct littéraire*, Droz, Genève-Paris.
- Willems, D., 1976, « Pinchon (Jacqueline). Les pronoms adverbiaux *en* et *y*. Problèmes généraux de la représentation pronominale », *Revue belge de philologie et d'histoire*, V. 54, 3, p. 894-895.
- Zribi-Hertz, A., 2000, « Les pronoms forts du français sont-ils [+animés] ? Spécification morphologique et spécification sémantique », In M. Coene, W. De Mulder, P. Dendale, Y. d'Hulst (eds.), *Traiani Augusti vestigia pressa sequamur. Studia linguistica in honorem Lilianae Tasmowski*, Milan: Unipress, pp. 663-680.

**SYLLEPSE ET ANTANACLASE : PROCÉDÉS RHÉTORIQUES DANS
LE SLOGAN PUBLICITAIRE / SYLLEPSIS AND ANTANACLASIS :
RHETORICAL DEVICES IN ADVERTISING / SILEPSĂ ȘI
ANTANACLAZĂ : PROCEDEE RETORICE ÎN SLOGANUL
PUBLICITAR¹**

Résumé: Notre étude présente quelques stratégies lexicales qui incluent les figures et les mécanismes rhétoriques de la métaphore et de la métonymie. À partir du constat que la syllepse et l'antanaclase sont des mécanismes fréquents dans le slogan publicitaire, dont le but est de capter l'attention du locuteur, nous allons illustrer ces procédés par des exemples commentés de la presse française écrite.

Mots-clés: figures rhétoriques, métaphore, métonymie, syllepse, antanaclase.

Abstract: This study concentrates upon the lexical strategies that include figures and rhetorical devices like metaphor or metonymy and their functioning in advertising messages. The identified figures of rhetoric are used to support and increase advertising effectiveness and are responsible for creativity in advertising.

Keywords: figures of rhetoric, metaphor, metonymy.

1. Introduction

Nous avons choisi, dans la présente étude, un traitement de deux grandes catégories de figures que l'on rencontre dans la publicité : la syllepse et l'antanaclase. En effet, l'emploi des mécanismes connotatifs est très fréquent dans les messages publicitaires et les relations de paronymie, synonymie, antonymie, hyperonymie, hyponymie, homonymie et polysémie représentent de véritables sources d'enrichissement connotatif.

Souvent, dans la publicité, la persuasion argumente à l'aide de la comparaison et la publicité préfère les comparatifs formés à l'aide de la copule comparative *comme* qui maintient l'existence indépendante des éléments comparés et suggère que X possède certaines propriétés de Y. La similitude énonce une relation d'analogie perçue entre deux dénotés, sur la base d'une propriété commune, qui peut rester implicite ou s'explicitier linguistiquement. Catherine Kerbrat-Orecchioni (1977 : 92) parle d'une « explicitation totale » :

« Mon teint est velouté, *comme* du cachemire. » (L'Oréal)

« Grand Scénic, *comme* un Scénic, mais en plus grand. » (Renault)

On y retrouve également des comparatifs d'égalité ou de supériorité :

« Votre voiture va devenir *aussi* unique *que* vous » (Mazda 6)

« Anti-stress : ce moniteur Philips pourrait bien être *plus* efficace *qu'*une masseuse » (Philips)

« *Plus qu'*un diesel, *le meilleur* du diesel. » (Alfa 156)

Parmi les stratégies de séduction utilisées par la publicité, l'on remarque les figures de rhétorique. Nous nous limiterons essentiellement dans nos recherches au lexique des slogans et des énoncés publicitaires recueillis dans des numéros de la revue *Femme actuelle* de 2004 jusqu'en 2015, sans prendre en compte les images. Notre étude a pour but de cerner la nature plus séductrice que persuasive ou argumentative du discours publicitaire. En conséquence, l'étude linguistique qui suit propose d'étudier les figures des messages publicitaires tout en essayant de répondre à la question: Comment ces figures contribuent-elles à la stratégie de séduction du message publicitaire?

¹ Silvia Boncescu, Université de Pitești, Roumanie, sylviedobrin@yahoo.com

En langue, la plupart des signifiants correspondent à plusieurs sémèmes. Dans le discours, en dehors des cas d'ambiguïté et de calembour, un seul sémème s'actualise au niveau sémantique de la dénotation. Mais les autres valeurs sémantiques ne sont pas toujours totalement éliminées pour autant. C'est le cas du discours publicitaire qui a recours aux calembours et à l'exploitation du double sens. Cela signifie que, pour un signifiant unique, plusieurs signifiés s'actualisent concurremment, l'absence de monosémisation résultant soit d'un contexte bivalent, soit du fait que le lexème est inséré dans deux structures contextuelles qui ne sélectionnent pas le même sémème. On a alors affaire à « un enrichissement du contenu dénoté » et « plusieurs niveaux sémantiques s'attachent à un même signifiant » (Kerbrat-Orecchioni C., 1977 : 86).

Selon Pierre Boudon (1999: 78), il y a trois acceptions de sens. En effet, d'un côté on a un rapport direct à la formation prédicative des énoncés, remplie par un sens littéral, de l'autre, un décalage manifesté par un sens figuré représenté par les tropes, et par un sens sous-entendu qui représente l'amorce de savoirs partagés ou tacites. L'appel à un sens figuré, accompagnant le double sens, fait intervenir des figures de rhétorique puisque entre le sens entendu et le sens sous-entendu nous avons une simultanéité d'expression : le même énoncé. Entre un sens littéral et un sens figuré, nous avons ce qu'on appellera un « sens idiomatique » en ce qu'il fait référence à des expressions figées, à des tournures, à des catachrèses, et même à des clichés passés dans la langue. Tel est le cadre théorique que nous allons suivre.

2. La syllepse

2.1. Définition et exemples

Lorsque le double sens s'attache à une occurrence unique du signifiant, à cette connotation stylistique toujours présente peut s'ajouter une connotation sémantique. Catherine Kerbrat-Orecchioni parle d' « un double sens avec allusion » lorsqu'à un signifiant unique correspondent un sens dénoté sollicité par le contexte et un sens connoté qui apparaît en filigrane. Par conséquent, la syllepse possède, comme la métaphore *in absentia*, la propriété d'attribuer, à un même signifiant, deux valeurs sémantiques superposées et hiérarchisées parce qu'un lexème, apparaissant une seule fois, est pris en plusieurs sens, deux au moins :

« Crédit agricole. L'esprit de *l'entreprise* » (CA entreprises)

Dans ce cas joue la polysémie du lexème *entreprise* qui a deux acceptions entre lesquelles il y a disjonction car le trait générique et les traits spécifiques se sont effacés : « ce qu'on propose d'entreprendre » et « organisation autonome de production de biens ou de services marchands ».

Dans le slogan pour la montre Oris :

« Au *cœur* de chaque Oris bat un rotor rouge » (Oris)

Le *cœur*, « organe central de l'appareil circulation », a une deuxième acception figurée « la partie centrale ou active de quelque chose ». La conservation du trait sémantique « central » suggère que les deux acceptions restent très proches.

L'on rencontre également des cas de syllepse dans l'échange suivant qui concerne la protection financière AXA :

« -Mes salariés se font *des cheveux blancs* pour leur retraite.

-Rassurez-les. Aujourd'hui on a des solutions qui *décoiffent*. » (AXA Protection financière)

Pour ce qui est du syntagme *des cheveux blancs*, nous avons affaire à un cas de métonymie utilisée pour renvoyer aux *soucis*. En plus, l'on exploite la polysémie du verbe *décoiffer* puisque deux acceptions du verbe sont à percevoir dans le slogan publicitaire : une première acception « déranger la coiffure » et une deuxième acception figurée métaphorique « déranger, causer une grande surprise ». Le trait générique « déranger » se maintient et le verbe *décoiffer* est porteur en même temps de son acception figurée et de son acception plus concrète.

La publicité pour les capsules Natessance, qui font brûler les graisses, présente le slogan suivant dans lequel l'on remarque la suppression des traits sémantiques spécifiques du verbe *fondre* « entrer en fusion, passer de l'état solide à l'état liquide par l'effet de la chaleur » qui acquiert ici une nouvelle acception « maigrir » :

« Il me fait *fondre* jour et nuit » (Natessance)

L'annonce pour le râpé fondant Leerdammer n'hésite pas à mettre en scène la syllepse sur le même verbe *fondre* :

« Leerdammer râpé fondant : même son prix va vous faire *fondre* »

La syllepse métaphorique réunit ici l'acception A « se dissoudre » de *fondre* à l'acception dérivée B « être ému » en vertu d'une ressemblance et d'un trait commun aux deux acceptions. On récupère ainsi, dans la deuxième partie du message publicitaire, le verbe dans son acception figurée caractérisée par l'altération du trait sémantique « se dissoudre » présent dans l'adjectif dérivé *fondant*.

On découvre un cas de syllepse également dans le slogan pour les magasins électroménagers Gitem :

« Le lecteur/enregistreur de DVD JVC à 699 E. Un prix très sport à graver dans les mémoires ! » (Gitem)

Graver acquiert ici une acception métaphorique « rendre durable ». En même temps, les deux unités lexicales *graver* et *mémoire* suivent dans ce slogan des isotopies différentes par rapport aux acceptions spécifiques au langage informatique : *graver* « enregistrer », *mémoire* « dispositif destiné à enregistrer des informations en vue d'une conservation ou d'un traitement informatique ultérieur ».

Dans le syntagme nominal *train de vie* du slogan suivant, l'on fait appel à un défigement de la synapsie *train de vie* « genre de vie, manière de vivre » pour revenir à l'acception dénotative de *train* « moyen de transport ferroviaire » :

« XPRESS. 90 ou 200 KM/h : tout colis reste libre de choisir son *train de vie* » (transport Sernam).

Un mécanisme purement tropique est à l'œuvre dans ce slogan :

« Un *océan* d'informations... Ce n'est plus la mer à boire » (Microsoft Office System)

L'on remarque la suppression des traits sémantiques spécifiques et l'extension de sens avec conservation du trait sémantique « vaste étendue ». Nous pouvons conclure à partir de cet exemple que le sens métaphorique ne présente pas nécessairement au moins un des sèmes spécifiques du sémème, mais il s'agit d'un « dépassement du sémème construit à partir d'un contexte sémantique avec lequel il est apparemment incompatible » (Touratier, 2000 : 89).

Il semble que l'un des procédés les plus productifs de fabrication d'un calembour soit l'exploitation d'une locution figée, dont la valeur figurée est admise par le contexte, mais à laquelle on redonne en même temps sa valeur propre. Il y a à la fois maintien et cassure de la lexie. Ainsi, on peut remarquer dans cette publicité pour les automobiles Peugeot :

« On peut dire que notre définition du confort *tient la route*. » (Peugeot)

La syllepse de métaphore *tenir la route* renvoie à l'aptitude du véhicule à se maintenir dans la direction commandée par le conducteur et à la manière dont une voiture tient la route.

« Jour et nuit, elle fait *tourner les têtes* » (montre Jaeger-le Coultre)

La métonymie est présente ici, car il y a contiguïté référentielle dans le syntagme *tourner les têtes*, ambigu parce que l'on peut penser aussi bien au signifié propre « se mettre à regarder » ainsi qu'au signifié figuré « étourdir, donner le vertige ».

Ce sont autant de slogans dans lesquels l'on vante les bienfaits d'un produit par l'emploi des lexèmes ou des locutions à la fois dans leur acception propre, originelle, et leur acception figurée ou figée.

2.2. La syllepse homophonique

Le déplacement de frontières des mots représente une autre manipulation ludique employée par la publicité. Il s'agit de la syllepse par hétéro-segmentation qui se caractérise par une coupure dans la chaîne des phonèmes. Nous avons dans notre corpus des exemples de quasi homographes. C'est ainsi que la technologie Canon fait appel, dans son message publicitaire, au néologisme *photo-génie* qui renvoie au lexème *photogénie* « qualité de ce qui est photogénique » :

« Photo-génie » (Canon)

Le syntagme adjectival prêt à porter, renvoie, à l'aide de l'image, à la synapsie prêt-à-porter « vêtements fabriqués en série, de qualité supérieure, généralement conçus par un styliste de mode » :

« Prêt à porter plus d'argent ? » (Livret Epargne Orange)

Le jeu sur des homophones non homographes peut se faire sur un lexème simple, comme dans les slogans publicitaires suivants :

« Un fauteuil pour Troyes » (livraison DHL)

« Du cuir à Pau » (livraison DHL)

« Entretenir nos forces pour devenir plus Grant » (groupe d'audit, d'expertise comptable et de conseil Grant Thornton)

Le mécanisme sémantique dans ces slogans publicitaires est le suivant : le signifié dénoté, imposé par le contexte, correspond à une cassure de la lexie : *Troyes* et *troi*, *Pau* et *peau*, *Grant* et *grand*.

3. L'antanaclase

L'antanaclase consiste à répéter plusieurs fois un même signifiant, en faisant varier sa valeur sémantique en relation avec le contexte étroit dans lequel il est inséré. Il s'agit de « l'itération de la même lexie avec deux signifiés différents, repérables avec leurs rapports avec d'autres syntagmes » (Molinié, 1993 : 132) du cotexte. Par conséquent, l'antanaclase exploite deux acceptions pour deux occurrences du même lexème. Par exemple :

« Le meilleur des *prix*, mais pas à n'importe quel *prix*. La preuve ! (AscenseurProline)

Le slogan joue ici sur la polysémie du lexème *prix*, plus précisément sur deux acceptions de *prix* entre lesquelles il y a disjonction faible. Chacune des deux occurrences du signifiant véhicule un signifié unique : « rapport de valeur d'un bien à un autre bien » et « valeur relative, ce qu'il en coûte pour obtenir quelque chose ». Nous avons un cas de métaphore où le récepteur ne perçoit pas une simple répétition d'un même signifié, mais la coprésence de deux signifiés différenciés.

Le slogan suivant exploite des homophones homographes hétérocatégoriels :

« Imaginez un *fond* de teint crème qui *fond* sur la peau pour devenir poudré : le teint cachemire »

Parfois, il peut y avoir antanaclase sur un mot grammatical tel que *ça* :

« Quand *ça* colle partout, *ça* change tout » (Post-it notes Super Sticky)

La publicité joue dans ce cas sur la polyvalence de la désignation qui crée l'ambiguïté. Un décodage plus précis révèle que les deux pronoms *ça* ne renvoient pas à la même chose. La seconde occurrence pourrait, à première vue, avoir la même référence que la première occurrence, mais, à y regarder de plus près, on se rend compte que la seconde occurrence de *ça* est un anaphorique qui désigne globalement et reprend ce que représente la première phrase.

Conclusion

Cette étude des exemples de syllepse et antanaclase nous permet de conclure que les procédés sémantiques utilisés dans le slogan publicitaire se rapportent à des procédés traditionnels tels que les métaphores ou les métonymies. Leur foisonnement dans les slogans démontre qu'ils représentent une source intarissable pour le lexique de la publicité.

En outre, l'analyse de ces figures nous permet d'avancer qu'elles jouent un rôle majeur pour ce qui est de l'impact produit sur le lecteur d'un slogan publicitaire.

Bibliographie

Adam, J.-M., Bonhomme M., 1997, *L'argumentation publicitaire : rhétorique de l'éloge et de la persuasion*, Paris, Nathan.

Baudrillard, J., 1968, *Le système des objets*, Denoë/Gonthier, Paris.

Boudon, P., 1999, *Le réseau du sens : une approche monadologique pour la compréhension du discours*, Peter Lang, Bern, Berlin, Frankfurt/M, New York, Paris, Wien.

Boutaud, J.-J., 1998, *Sémiotique et communication. Du signe au sens*, Paris, L'Harmattan.

Kerbrat-Orecchioni C., 1977, *La connotation*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon.

Molinié, G., 1993, *La Stylistique*, PUF, Paris.

Touratier, C., 2000, *La Sémantique*, Armand Colin/HER.

LA VALEUR D'APPLICABILITÉ D'UNE THÉORIE LINGUISTIQUE. L'EXEMPLE DES TEMPS, DES MODES ET DES ASPECTS DU SYSTÈME VERBAL FRANÇAIS / THE APPLICABILITY VALUE OF A LINGUISTIC THEORY THE EXAMPLE OF THE TIMES, MODES AND ASPECTS OF THE FRENCH VERBAL SYSTEM / VALOAREA APLICATIVĂ A UNEI TEORII LINGVISTICE. EXEMPLUL TIMPURILOR, MODURILOR ȘI ASPECTULUI ÎN SISTEMUL VERBAL AL LIMBII FRANCEZE ¹

Résumé: L'apport de la linguistique à l'enseignement du français langue étrangère représente l'une des solutions remédiate pour pallier les insuffisances de la grammaire en classe de FLE. L'exemple des temps, des modes et des aspects du système verbal français a fait l'objet de cet article qui exploite ces différentes difficultés de la grammaire. Celle-ci va s'appuyer sur certaines théories linguistiques, via la valeur d'applicabilité de Marie Eve Damar (2009), pour apporter des remédiations aux problèmes posés par ce fait de langue. Nous procédons, dans un premier temps, à dégager les différentes incohérences de trois grammaires, puis nous analysons trois théories linguistiques qui portent sur le système verbal. Cet outil va nous permettre d'exploiter l'une des théories ou l'un des critères pour cerner des pistes remédiate à la didactisation du verbe en classe de FLE.

Mots-clés: verbe, grammaire, linguistique, valeur d'applicabilité, didactisation.

Abstract: The contribution of linguistics to the teaching of French as a foreign language is one of the remedial solutions to overcome the inadequacies of grammar in French as a foreign language. The example of the times, modes and aspects of the French verbal system has been the subject of this article which exploits these different difficulties of grammar. This will rely on certain linguistic theories, via the value of applicability of Marie Eve Damar (2009), to bring remedies to the problems posed by this fact of language. We proceed initially to identify the different inconsistencies of three grammars, then we analyze three linguistic theories that relate to the verbal system. This tool will allow us to use one of the theories or criteria to identify remedial approaches to the didacticalization of the verb in FLE classroom.

Keywords: Verb, grammar, linguistics, applicability value, didactisation.

Introduction

L'enseignement de la grammaire est de nos jours un passage obligatoire pour acquérir une langue étrangère. Marie Christine Fougerouse précise qu'

« Actuellement, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. Cette composante linguistique, qui a connu une période de disgrâce, une sorte de passage à vide dans les années soixante et soixante-dix, semble revenue en force aujourd'hui dans la classe de langue. Ce retour démontre qu'elle est incontournable pour quiconque veut apprendre à communiquer en français. » (2001 : 165).

Cet article propose de remettre en exergue les insuffisances de la grammaire française et de trouver une piste pour améliorer son enseignement. Nous nous penchons vers une linguistique impliquée pour évaluer la pertinence des théories linguistiques dans un cadre didactique et nous allons examiner les explications proposées par trois

¹ Assia GHERSA, LAILEMM, Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie, gh.benassia@yahoo.com, M'hand Ammouden, LAILEMM, Université de Bejaia, 06000 Bejaia, Algérie, m.ammouden@yahoo.fr

grammairiens à propos des temps, des modes et des aspects du système verbal français. Ceux-ci nous poussent à nous interroger sur la question suivante : Dans quelle mesure certaines théories linguistiques peuvent-elles contribuer à améliorer l'enseignement de la grammaire globalement et celui des temps, des modes et des aspects du système verbal français, particulièrement ?

Par ailleurs, Marie Eve Damar montre que

« La question de l'apport de la linguistique à la didactique s'est souvent posée dans les années 1970 (notamment Roulet, 1971), mais depuis l'échec de la linguistique appliquée, reconnu par de nombreux didacticiens et linguistes (voir entre autres Huot, 1981 ; Blanchet, 1998) il semble que cette problématique ait été mise à l'écart ces dernières années. Or, cette question mériterait de revenir sur le devant de la scène, si l'on considère avec Huot (1981) que l'échec peut s'expliquer par le fait que l'application s'est faite de manière rigide. » (M-E. Damar, 2007 : 01).

Nous nous sommes inspirés de la question de Marie Eve Damar qui suscite une intention vers les pratiques de classe. Damar ajoute que « la linguistique appliquée a été vécue comme une solution aux lacunes et manques de la grammaire scolaire (...) » (M-E Damar, 2009 b : 103). La linguistique appliquée a donc été un moyen pour résoudre les difficultés de la grammaire en classe de FLE.

Nous nous appuyons donc sur le concept novateur de « *La valeur d'applicabilité* » de Marie- Eve Damar (2009 a) qui sera utilisé dans le but d'analyser différentes grammaires et de les confronter aux différentes théories linguistiques pour mettre en lumière leur potentiel d'applicabilité en classe de FLE. Le sujet linguistique qui sera traité dans le présent travail portera sur les temps, les modes et les aspects du système verbal français. Nous verrons que la manière d'appréhender ce fait de langue est loin d'être uniforme et chaque grammairien ou linguiste n'offre pas les mêmes niveaux d'analyse. Nous nous sommes intéressés à ce fait de langue car plusieurs chercheurs considèrent certes que la maîtrise des temps, des modes et des aspects du système verbal français comme l'art de bien parler et de bien écrire, mais il faut savoir qu'il n'est guère facile de les faire maîtriser en classe de FLE. Jacques David et Isabelle Laborde-Milaa soutiennent également l'idée qu'il s'agit d'un fait linguistique pas facile à assimiler dans les lignes suivantes :

« Il nous faut bien reconnaître que les verbes sont, parmi les morphèmes de la langue, ceux qui posent le plus de problèmes à l'apprentissage du français – et sans doute de beaucoup de langues. Ils sont tardivement maîtrisés dans le développement du langage oral ; il n'est pas rare en effet qu'un enfant de 6-7 ans invente des formes, à des temps grammaticaux plus ou moins usités (par exemple, on a perdu, il disa, j'irai...). Si ces écarts révèlent des tentatives de régularisation dans la mise en place d'un système, il n'en reste pas moins que ce système est extrêmement complexe à saisir et présente des fonctionnements tour à tour arbitraires et déroutants. (2002 :03).

C'est cette complexité qui explique principalement pourquoi ce point linguistique a été traité par les grammairiens et les linguistes.

1. La valeur d'applicabilité

Ce concept est défini comme « l'ensemble de critères établis pour montrer la validité d'une théorie linguistique dans une perspective d'enseignement, indépendamment de toute situation de classe, forcément particulière » (M-E Damar, 2009b : 103). Cela signifie qu'« il n'est pas question de rejeter ou d'adopter catégoriquement une théorie dans une perspective d'enseignement, car tout adjuvant à l'enseignement ne peut être évalué hors du contexte auquel il est destiné. » (Ibid: 105). Ce que nous retenons, c'est que pour valider une théorie linguistique, il est nécessaire qu'elle réponde au minimum à certains critères de validité. C'est l'estimation de cette valeur qui permet de décider si nous pouvons l'utiliser

ou la rejeter dans une perspective d'enseignement. Ajoutons qu'il est nécessaire de faire appel au contexte dans l'enseignement apprentissage d'un fait de langue.

Damar propose une grille de critères pour montrer comment une théorie linguistique est plus ou moins transposable à une perspective d'enseignement. Cette grille d'analyse va prouver la pertinence d'une théorie linguistique pour être transposée à l'enseignement du FLE. Pour que cela soit fait, la valeur d'applicabilité comprend plusieurs critères de scientificité linguistique et des critères didactiques. Damar les a divisés mais sans faire des limites entre eux, tout en proposant pour chaque niveau des critères différents. En fait, les critères, qu'elle a choisis pour sa grille d'analyse, ne peuvent rendre une telle théorie linguistique parfaite à l'enseignement. L'importance, c'est qu'elle soit compréhensible pour être appliquée dans l'enseignement du FLE.

Nous procéderons, de ce fait, à l'analyse de ces critères pour notre corpus qui est constitué de trois grammaires et de trois théories linguistiques. Nous avons, en effet, effectué des entretiens avec les enseignants des trois paliers du système éducatif algérien, à savoir l'école primaire, le collège et le lycée. Ces derniers utilisent les mêmes types de grammaire, telles que : Larousse Livre de bord « *Grammaire* » de Jean Dubois et René Lagane (2004), « *Bescherelle : Grammaire pour tous* » de Nicolas Laurent et de Bénédicte Delaunay (2012) et « *Le bon usage de la grammaire française* » d'André Goosse et Maurisse Grevisse (2007), etc. Ces grammaires s'adressent à différents publics indiqués dans les préfaces de chacune d'elles. Quant aux théories linguistiques, le choix est opéré par le fait qu'elles abordent le système verbal français d'une manière très variée. Dans cette perspective, il est nécessaire de mentionner que les linguistes de différentes théories, que nous allons analyser, appartiennent à différents champs d'étude du système verbal français, mais parfois le modèle théorique peut être très similaire par rapport au fait de langue étudié. En effet, plusieurs théories linguistiques se sont interrogées sur la complexité du verbe. Cependant, nous analyserons trois théories linguistiques sur le point de langue étudié, tels que « *Grammaire rénovée du français* » de Marc Wilmet (2007), « *Pour enseigner la grammaire* » de Roberte Tomassone (2002) et la théorie de « *Temps et verbe* » de Gustave Guillaume (1984).

2. Examen des grammaires

D'après l'analyse de trois grammaires, nous avons repéré, dans ce qui suit, plusieurs constats qui peuvent poser problèmes dans l'enseignement des temps, des modes et des aspects du verbe.

Le livre de Jean Dubois et René Lagane expliquent, dès le départ, que

« L'action ou l'état exprimés par le verbe peuvent être présentés selon plusieurs caractéristiques : le mode, le temps et l'aspect. Cette action ou cet état ainsi exprimés se rapportent à une personne. Les personnes sont soit les participants à la communication (je, tu, nous, vous), soit l'objet de la communication (il, elle, ils, elles). ». Ils ajoutent que « l'action peut être présentée comme présente, passée, future ; c'est la notion de temps » (2004 : 93).

Ces actions peuvent s'exprimer par des temps simples, composés ou surcomposés.

Il est en effet important de mentionner que les modes verbaux ne se limitent pas à l'indicatif, au conditionnel, au subjonctif et à l'impératif. Dubois et Lagane ne distinguent ainsi que deux modes impersonnels, or, on en distingue généralement trois, avec le gérondif. Ils situent le gérondif comme *une forme verbale invariable* du mode participe. Or, selon les propos de Bernard Pivot, « Le gérondif est un mode impersonnel qui comprend deux temps. Il est le plus souvent l'équivalent d'un adverbe. » (B. Pivot, 2005 : 75). Cette affirmation montre que les modes impersonnels sont réduits et peuvent être une source de confusion. Étant donné qu'il existe généralement sept modes en langue française, il est donc important de ne pas se limiter à ces six modes (l'omission du gérondif).

De plus, nous avons constaté la description suivante de l'impératif qui renvoie selon l'exemple (*lis impératif*), à un fait qui exprime une *action voulue*. En ce qui concerne l'exemple du mode du subjonctif (*je demande qu'elle lise*), il exprime une *action désirée*. Ce que nous saisissons, c'est que ces deux valeurs peuvent être étroitement liées, car les deux actions sont susceptibles d'exprimer une demande. Il aurait été souhaitable que ces deux exemples soient accompagnés d'un petit paragraphe pour mieux cerner les actions et les modes utilisés pour chaque phrase.

Les auteurs ont procédé de la même manière pour la suite des modes. La présentation des temps, des modes et des aspects se fait ainsi dans cette grammaire sous forme de liste d'emploi hors contexte. C'est-à-dire que la majorité des exemples est donnée sous forme de phrases sans faire appel au contexte (un paragraphe ou un texte). Vu que nous ne trouvons pas le contexte des exemples illustrés, l'assimilation du fait de langue qui nous intéresse serait donc difficile à comprendre pour les apprenants de FLE. Sachant que ces différents temps, modes et aspects n'existent pas de façon identique dans sa première langue (A. Ghera et M. Ammouden : 2018).

Quant à la grammaire de Grevisse et Goosse, ils définissent les modes personnels, comme étant ceux où « *le verbe varie selon la personne grammaticale et sert de prédicat* » (2007 : 979). Ce sont les modes qui peuvent se conjuguer. Ils précisent ensuite que les modes infinitif, subjonctif et impératif sont considérés comme des modes personnels. Nous constatons que cette grammaire cite juste les trois modes sans définir en grand titre le conditionnel, comme cela a été fait avec les modes cités précédemment. Cependant, les auteurs insèrent une petite note (N.B) sur l'indicatif pour affirmer que :

« Le conditionnel a longtemps été considéré comme un mode (du moins pour certains de ses emplois, car on distinguait souvent un conditionnel-temps [de l'indic.] et un conditionnel-mode). Les linguistes s'accordent aujourd'hui pour ranger parmi les temps de l'indicatif, comme un futur particulier, futur dans le passé, ou futur hypothétique (postérieur ou du moins consécutif au fait exprimé, par ex., dans une proposition de condition). » (Ibid : 980).

D'après cette définition, nous comprenons que le mode conditionnel n'est pas pris comme un mode dans *le bon usage*. Ceci risque d'être confondu avec les temps de l'indicatif, à savoir le futur simple et le futur antérieur. Ces deux temps ont des terminaisons presque similaires à ceux du conditionnel. Ce qui peut poser problème en situation apprentissage.

Nous soulignons donc une tendance desdites grammaires à cataloguer et à diversifier les emplois et les fonctions des temps, des modes et des aspects du verbe. Ce fait est observé dans la majorité des grammaires que nous avons analysées.

Certaines incohérences ont aussi surgies dans cette analyse. Selon Damar, pour qu'une théorie soit bien assimilée et appréhendée par l'apprenant, il est impératif qu'elle soit logique et non contradictoire. Or, il nous semble que les auteurs se contredisent. En effet, ils définissent le mode de l'indicatif comme suit : « On emploie le mode indicatif pour exprimer une action ou un état certains, réels, généraux (Il fait beau aujourd'hui) ou considérés comme tels par celui qui parle ou écrit (Il s'inquiète inutilement) » (Jean Dubois et René Lagane, 2004: 102). Mais, quand ils définissent le futur simple, ils mentionnent qu'il peut avoir comme valeur « une hypothèse probable, une supposition » (Ibid : 103). La lecture de la définition de l'indicatif permet de comprendre qu'il est le mode du réel, du certain et surtout pas du probable qui représente l'une des valeurs propres au subjonctif. Il aurait été préférable de spécifier cette valeur dans la définition de l'indicatif et non pas après.

Nous remarquons qu'en définissant les valeurs particulières de l'imparfait, les auteurs affirment, entre autres, que ce temps exprime « une action passée qui se répète (imparfait de répétition ou d'habitude): La semaine il **rentrait**, **prenait** son journal et **se**

mettait à lire sans dire un mot » (Ibid). Nous trouvons qu'il aurait été préférable, pour montrer qu'il s'agit d'une action qui se répète, de l'exprimer autrement et dire «chaque jour de la semaine» pour faire comprendre clairement qu'il s'agit d'une action habituelle.

Les auteurs montrent encore que « L'aspect se combine donc avec le temps ; il y a des passés non-accomplis (comme l'imparfait dans certains de ses emplois), des passés accomplis (comme le passé simple) et des non-accomplis présents (comme très souvent le passé composé) » (Ibid). Donc, ce que nous comprenons, c'est que le passé composé est le temps le plus susceptible de changer, car il peut exprimer l'aspect accompli et le non-accompli dans différents contextes. Voici quelques exemples utilisés par l'auteur :

La tempête durait depuis huit jours (non-accompli passé) ;

La tempête dura huit jours (accompli passé) ;

La tempête s'est levée aujourd'hui (non-accompli présent).

Cette façon d'utiliser ces exemples nous semble difficile et peut poser des problèmes de compréhension aux apprenants qui auraient du mal à déterminer le temps du verbe et de distinguer les trois aspects, car quand on dit « *La tempête s'est levée aujourd'hui* » pour exprimer une action non-accomplie au présent et pourtant le verbe (*s'est levée*) est au passé composé. Nous pensons ainsi que l'exemple utilisé pour ces différents aspects est mal choisi par les auteurs. Il aurait été préférable d'utiliser des phrases différentes pour situer plus clairement l'aspect et le temps de l'action.

Nous avons également remarqué que les auteurs utilisent des phrases qui ne sont pas très appropriées pour l'illustration de l'une des valeurs du subjonctif et de l'impératif. Par exemple, ils expliquent que : « Dans les prépositions indépendantes ou principales, le subjonctif exprime : - Un ordre : qu'elle prenne la voiture pour venir ; (...) » (Ibid:106). D'après l'exemple, il semble que la phrase exprime une proposition et non pas un ordre. Quant à l'impératif, les auteurs ont employé un exemple qui nous semble inadéquat pour illustrer la supposition : « ôtez la virgule, le sens devient différent » (Ibid : 107). Il nous semble que l'expression de la supposition n'est pas claire dans cet exemple et que l'apprenant pourrait la confondre avec la conséquence et donc avec la certitude. Nous avons également remarqué une cohérence dans la présentation des temps, des modes et des aspects, mais il existe un mélange au niveau de l'explication des aspects. Surtout dans le cas des valeurs du subjonctif et de l'impératif (Ibid, pp 106-107), car ils se caractérisent par des valeurs communes dans certains cas, telles que (le souhait et la supposition). Prenons le cas du subjonctif : « Un souhait : Que vos vacances soient réussies ! », « Une supposition : Qu'un incident survienne et c'est la catastrophe. » (Ibid : 106). Pour l'imparfait, les auteurs utilisent les exemples suivants : « Le souhait : Passez de bonnes vacances, vous et les vôtres », « La supposition : Ôtez la virgule, le sens devient différents » (Ibid : 107).

Cette coïncidence peut poser des problèmes aux apprenants qui seront probablement amplifiés par la nature des exemples choisis pour les illustrer. Il aurait été préférable d'utiliser plus d'exemple pour différencier chacun. Nous constatons donc que les auteurs ont essayé d'être cohérents avec eux-mêmes, mais l'emploi confus de certaines illustrations (comme le cas des exemples utilisés pour l'impératif et le subjonctif supra) peut être un obstacle pour l'enseignement.

Nous constatons que la grammaire de Nicolas Laurent et de Bénédicte Delaunay caractérise le mode subjonctif comme un mode de la virtualité. Les auteurs recourent à un sous-titre pour le définir comme étant : « le mode des actions présentées comme possibles, alors que l'indicatif est le mode des actions présentées comme certaines. » (2012: 112). Puis, ils consacrent une partie, à la page 115, pour définir d'autres valeurs du mode subjonctif dans une proposition principale ou indépendante, tels que : l'ordre et la défense, le souhait, l'indignation et la supposition. Nous constatons également qu'ils expliquent, à la page 116, que les subordinées complétives conjonctives expriment les mêmes valeurs du subjonctif, mais qu'elles expriment aussi parfois de nouvelles valeurs, telles que : la nécessité, le souhait, la possibilité, le doute, le sentiment et le jugement. Cette manière de

déterminer le mode du subjonctif comme mode du virtuel ou du probable n'est guère satisfaisante, puisqu'il aurait été préférable de citer toutes les valeurs de ce mode dès le départ et de ne pas le déterminer d'une manière exclusive.

Nous retenons également que le fait de qualifier l'indicatif comme le mode des actions présentées comme certaines nous semble contradictoire, car les auteurs expliquent les emplois modaux, tel que ceux de l'imparfait qui exprime un système hypothétique. Prenons l'exemple de la valeur potentielle (*Si vous alliez à la campagne, vous pourriez vous reposer*) ou de la valeur irréalité du présent (*si nous vivions au Moyen Age, nous serions menacés d'une comète ou de la fin du monde*). Il aurait été préférable de préciser dès le départ que l'indicatif peut exprimer plusieurs valeurs et non pas de le réduire à une seule valeur. On y lit que « *le subjonctif indique que le locuteur (ou le scripteur) ne s'engage pas sur la réalité du fait* » (Grevisse et Goosse, 2007 : 1102). De plus, l'emploi de certains exemples montre qu'il ne tient pas compte du réel. Comme par exemples : « *Que personne ne Sorte !* » (Ibid: 1103). « *Moi ! que j'AIE FAIT cela !- Qu'il SOIT PARTI quand je rentrerai.* » (Ibid : 1106).

En effet, nous ne pouvons pas nier la concurrence entre le mode du subjonctif et de l'indicatif, étant donné que certains exemples illustrent, dans les deux cas, l'expression du réel. Selon Goosse, le subjonctif est en déclin dans le français moderne, car contrairement à l'indicatif, ce mode dispose de moyens limités pour l'expression du temps, en particulier, il n'a pas de futur. Donc, il aurait été préférable d'expliquer le mode subjonctif comme un mode qui peut exprimer le réel et le non-réel au lieu de le définir d'une manière exclusive à un mode des actions envisagées dans la pensée. Cette forme d'abstraction représente une contradiction interne.

Nous constatons donc que les auteurs ont essayé d'être cohérents avec eux-mêmes, mais que l'emploi confus de certaines explications reste une forme de contradiction.

3. Examen des théories linguistiques

Nous passons à l'évaluation de certaines théories linguistiques pour montrer leur degré d'applicabilité de l'enseignement des temps, des modes et des aspects du système verbal français.

3.1. Examen de la théorie de Wilmet

3.1.1. Critères de scientificité linguistique

a. Catalogue vs explication

La théorie de Marc Wilmet (2007) ne présente pas un catalogue d'emploi, comme le faisait autrefois la grammaire traditionnelle, mais l'auteur nous fournit des explications sur le verbe en général et sur les modes, les temps et même les aspects, en particulier. De ce fait, cette théorie aborde tous les critères du fait linguistique étudié. Wilmet a présenté au départ les modes d'une manière traditionnelle, puis il a décidé d'adopter une autre idée pour économiser les modes du système verbal français, pour passer de sept modes à quatre: l'indicatif, le subjonctif, le participe et l'impératif. Cependant, l'auteur propose comme il le dit « une progression rationnelle [qui] oblige à renverser la pyramide des modes » (Ibid : 66). En effet, il intègre le conditionnel dans l'indicatif, car il le considère comme une combinaison entre le futur simple et l'imparfait ; tandis qu'il considère que le gérondif est très proche du participe présent. En ce qui concerne les temps, l'auteur les répartie comme suit : « Aux trois temps classiques : 1° présent, 2° passé, 3° futur, viennent s'adjoindre 4° imparfait (une qualification aspectuelle : imparfait = 'non achevé') et, depuis peu, 5° conditionnel (une qualification modale : conditionnel = 'douteux'), que concurrence parfois 6° futur du passé. » (Ibid : 65). L'auteur utilise d'après ces propos des termes spécifiques comme *le procès* qui correspond à la durée du temps verbal. De ce fait, il pointe le repère ou l'endroit de l'action pour expliquer l'action de chaque temps verbal et à un mode donné.

b. Cohérence versus contradiction interne : Nous n'avons décelé aucune contradiction au sein de la règle. Le critère est donc rempli.

c. Validité de la théorie : Nous considérons que cette théorie est valide, car l'auteur utilise un grand nombre de cas pour montrer son pouvoir explicatif. Il est toutefois nécessaire de préciser que l'auteur n'a généralement pas employé d'exceptions, mais nous trouvons dans la partie où il explique le mode 1 (infinitif et participe), il évoque les quatre règles de l'accord du participe passé avec l'auxiliaire être et avoir, tel qu'il est conçu par la grammaire traditionnelle. Cette série de règles perçues par Grevisse, mais évoquées par Wilmet est considérées comme source d'obstacles comme il le mentionne à la fin de la citation « Pauvres élèves... » (Ibid : 80-81). L'auteur veut faire une théorie linguistique du système verbal français qui va aider l'enseignant à transmettre le message aux apprenants. C'est pourquoi, il propose des solutions (p.81-82) pour le participe passé.

D'après tout cela, pouvons-nous considérer les propositions de l'auteur comme des sources transposables à l'enseignement des temps, des modes et des aspects du verbe ? Avant de répondre vraiment à la question, l'auteur répond d'une manière implicite, dans une partie intitulée « Pour celles et ceux qui aiment en savoir plus... » (Ibid : 83), que « l'exception confirme la règle » (Ibid) mais il ajoute à la fin de cette partie que dans la langue parlée, peu de gens qui respecte les exceptions. D'après ces propos, l'auteur soutient l'idée que l'usage de certaines exceptions est absent, étant donné que des personnes politiques (*François Mitterrand* et *Jacques Chirac*) ne les utilisent pas. En dépit de la norme, l'usage de la langue n'est pas conforme à la réalité, c'est-à-dire les règles de la langue ne peuvent s'appliquer dans les cas de la vie réelle. Il est toutefois important de dire que la théorie de Wilmet semble bien expliquer le fait de langue, malgré l'emploi d'un vocabulaire technique qui peut rendre la compréhension difficile. Donc, le critère est rempli.

d. Économie : L'auteur a adopté une approche monosémique dans sa théorie, car il a réduit le nombre des modes du système verbal en nombre de trois au lieu de sept, à savoir : « l'infinitif et le participe », « le subjonctif » et « l'indicatif ». Donc, le critère est rempli.

3.1.2. Critères didactiques

a. Modèle global : L'auteur présente un modèle global de chaque mode, car l'auteur met par exemple comme titre d'une partie *Mode 1 (infinitif et participe)*, *Mode 2 (subjonctif)* et la dernière partie *Mode 3 (indicatif)*. Ces derniers montrent que l'auteur a essayé d'avoir un modèle global pour faciliter l'assimilation. Donc, le critère est rempli.

b. Le sens : La théorie de Wilmet ne permet pas la production du sens, puisque l'auteur a utilisé un vocabulaire technique. Il serait difficile d'expliquer à un apprenant que « le système de l'indicatif français articule deux sous-systèmes, le premier autour de l'actualité de bas A, le second autour de l'actualité dépassée A' » (Ibid : 97) ou de définir « le présent, ainsi que l'exprimait un excellent descripteur, "tient du caméléon" (Sten). On lui voit en effet assurer, outre des procès "brefs", "longs", "habituels" ou "dispositionnels"... , des emplois à sens de passé, à sens de futur, à sens d'omnitemporel et à sens d'éventuel » (Ibid : 98). Comment expliquer à un jeune apprenant ce qu'est un procès ou un descripteur ou bien même un sens omnitemporel. Ceux-ci ne lui permettent pas de construire le sens. Donc, le critère n'est pas rempli.

c. Lisibilité : La théorie de Marc Wilmet utilise donc un métalangage court et à moitié défini, mais il n'est ni limité ni imagé. Quant aux phrases, elles sont généralement courtes et syntaxiquement simples. L'auteur emploie des tableaux et des schémas qui sont des éléments représentatifs dans la lisibilité matérielle. La majorité des critères de la lisibilité formelle et matérielle ne sont pas remplis

d. Intelligibilité

La progressivité : Cette théorie est considérée comme peu progressive, en raison de son degré de complexité. L'auteur respecte l'enchaînement dans l'explication du verbe et de ses catégories, mais cela reste insuffisant, puisque quand il s'agit de définir un temps l'auteur reste vague dans ces intitulés.

L'économie : Selon la définition adoptée précédemment dans le critère linguistique, l'emploi de l'idée du regroupement des modes et même des aspects fait que la théorie comporte un concept clé au lieu de plusieurs. La théorie de Wilmet est parcimonieuse. Le critère est donc rempli.

La concrétude : Nous constatons que l'auteur a fait la distinction entre l'usage de la langue parlée et de la langue écrite (p.83) pour montrer l'usage de langue en réalité. De plus, il a utilisé certains exemples qu'il considère comme « authentiques » (p. 75). L'emploi des registres de langue montrent que l'auteur a essayé de faire appels aux différents parlars de la vie courante, mais cela reste insuffisant pour dire que cette théorie est concrète.

Métaphores et images : L'auteur n'emploie ni les métaphores ni les images dans sa théorie, mais il a employé un métalangage pour faire appel à des représentations mentales tel que le mot *sécant* ; c'est le fait d'envisager une action dans un moment défini de son déroulement (par exemple : *Si je gagne au loto, je m'achèterai une Rolls.* (p.101)). Ceci reste insuffisant pour dire que ce critère est rempli.

3.2. Examen de la théorie de Tomassone

3.2.1. Critères de scientificité linguistique

a. Catalogue vs explication : La théorie de Roberte Tomassone (2002) ne présente pas un catalogue d'emploi, car l'auteur explique d'une manière très claire et simple toutes les caractéristiques du verbe. Elle présente le système verbal français par le biais des trois caractéristiques : temps, modes et aspects du verbe. Elle explique qu'il existe des modes personnels et des modes impersonnels qui varient selon les marques de conjugaison, l'une porteur de marque et l'autre non. Dans chaque mode, l'auteur constate qu'il existe des temps simples et des temps composés qu'elle illustre à travers un petit tableau, dans lequel est mentionné par exemple (*je chante/ j'ai chanté*) pour montrer l'opposition entre le présent et le passé. L'auteur a insisté sur le conditionnel, car elle cherche à justifier de différentes manières que le conditionnel ne doit pas être considéré comme mode à part, parce qu'il existe d'autres temps qui peuvent exprimer l'incertitude. Pour appuyer davantage sa position, l'auteur ajoute : « Si le conditionnel est un mode, ce n'est pas celui de la condition ; il exprime au plus une adhésion limitée du locuteur à l'énoncé, une distanciation ». (Ibid : 281)

b. Cohérence vs contradiction interne: Cette théorie est globalement cohérente, car nous ne percevons aucune contradiction qui figure tout au long de cette théorie. Ce critère est donc rempli.

c. Validité de la théorie : Cette théorie est jugée valide, car l'auteur insère un très grand nombre d'explications.

d. Économie : L'auteur a essayé d'adopter une approche monosémique, vu qu'elle aborde d'une part un temps ou un mode par opposition à un autre. Elle adopte, d'une part, cette méthode pour faciliter la compréhension et permettre de retenir un très grand nombre d'explication qui existe déjà dans la langue française, d'autre part, elle ne pourrait pas faire autrement puisque la complexité du système verbal français ne peut se réduire. Donc, ce critère est donc rempli.

3.2.2. Critères de didactique

a. Modèle global : Roberte Tomassone nous offre une théorie modulaire, parce qu'elle présente un titre général qui est divisé en sous-titres. Par exemple, l'auteur nous fournit comme premier titre : *LES TEMPS DE L'INDICATIF*, ensuite elle présente plusieurs sous-titres, tels que : (1) *Époque présente et temps présent*, (2) *le futur*, (3) *dans le*

passé, l'opposition passé simple/passé composé, etc. Puis, elle regroupe dans le deuxième titre « Les autres modes personnels » comme l'imparfait, ces valeurs et le subjonctif. Elle ajoute comme troisième titre « les modes non personnels », afin de définir l'infinitif et les participes. Ceci nous conduit à conclure que ce critère n'est pas rempli.

b. Le sens : L'auteur nous fournit plusieurs indications sur le sens, vu que cette théorie évoque le contexte à plusieurs reprises, mais nous ne pouvons pas prédire la production du sens chez l'apprenant. Donc, ce critère est rempli partiellement.

c. Lisibilité : Cette théorie utilise donc un métalangage à moitié court et limité, mais il n'est ni défini ni imagé. Quant aux phrases, elles sont généralement longues et syntaxiquement complexes. L'auteur emploie des tableaux et des schémas qui sont des éléments représentatifs dans la lisibilité matérielle. La majorité des critères de la lisibilité formelle et matérielle ne sont pas remplis.

d. Intelligibilité

La progressivité : Cette théorie est progressive, car l'auteur présente ce fait de langue, d'une manière claire et précise. Ce qui nous permet une vue d'ensemble de celui-ci qui nous intéresse. Donc, ce critère est rempli.

L'économie : Nous avons constaté que l'auteur s'est efforcé à être économique dans sa théorie comme nous l'avons vu dans le critère linguistique, mais elle n'est pas totalement parcimonieuse, car l'assimilation de plusieurs notions nuira à la compréhension. Cette surcharge grammaticale n'aide pas l'apprenant à retenir tous ces concepts. Le critère est donc rempli à moitié.

La concrétude : L'auteur a essayé de tenir compte de la réalité du fait de langue qui nous intéresse dans sa théorie pour le cas de l'emploi du subjonctif et de l'indicatif. Il explique dans le passage suivant :

« Ce n'est donc pas la réalité du fait ou sa virtualité qui déterminent le choix du mode indicatif ou subjonctif. S'il existe bien une opposition entre monde de la réalité et monde des possibles, ce n'est pas dans le fait lui-même qu'il faut la chercher, mais dans la façon dont il est posé, dans le regard du locuteur. » (Ibid : 295).

Nous constatons que l'auteur a tenté d'intégrer la réalité des modes qui est posé par le regard du locuteur pour que le lecteur puisse faire la différence entre ces deux modes. Bien que R. Tomassone tâche d'intégrer la concrétude, cela reste insuffisant. Donc le critère n'est pas rempli.

Les métaphores et images utilisant la vie courante de l'apprenant : Roberte Tomassone n'emploie aucune métaphore ou image qui renvoie à la vie courante du lecteur.

3.3. La théorie de Guillaume

3.3.1. Le critère de scientificité linguistique

a. Catalogue vs contradiction : La théorie de Gustave Guillaume (1984) part du principe de la grammaire traditionnelle qui répartie le temps en trois : le passé, le présent et le futur, ce qu'il appelle « le panoramisme du temps ». L'auteur critique ensuite cette conception :

« Cette image optima du temps est un instrument insuffisant. Son défaut vient précisément de sa « perfection ». Ce qu'elle offre au regard, c'est du temps déjà construit en pensée, si l'on peut s'exprimer ainsi, alors que l'analyse demanderait qu'on vit du temps en train de se construire dans la pensée. Il est concevable, en effet, que pour s'introduire profondément à la connaissance d'un objet, cet objet fut-il le temps, point ne suffit de le considérer à l'état achevé, mais qu'il faut de plus, et surtout, se représenter les états par lesquels il a passé avant d'atteindre sa forme d'achèvement. » (Gustave Guillaume, 1984: 08).

Nous retenons que l'auteur n'est pas d'accord avec les grammairiens traditionnels, car ces derniers réduisent les durées du temps à une image achevée de l'action. Il pense quant à lui qu'il ne faut pas prendre uniquement l'état achevé, mais prendre aussi le temps en train de se construire dans la pensée de l'individu, pour pouvoir suivre « la genèse de l'image-temps dans la pensée ». (Ibid). Au sujet de cette opération mentale, l'auteur déclare que « la possession de cet axe accroît considérablement les possibilités analytiques en révélant un plan profond de la morphologie verbale que la grammaire traditionnelle a complètement ignoré » (Ibid: 08-09). Ce que nous retenons, c'est que l'auteur veut étudier le plan profond de la morphologie verbale ou bien *les désinences du verbe*. A partir de ce constat, l'auteur offre une réflexion sur l'axe *chronogénétique* sur le phénomène de la formation de l'image-temps dans l'esprit. L'auteur détermine « ce sectionnement de l'axe chronogénétique peut théoriquement s'y répéter de point en point et le nombre des profils devenir illimité. » (Ibid : 09). L'auteur nous montre que l'image-temps a trois instants : « le temps in posse (c'est-à-dire une image que la pensée n'a aucunement réalisée, mais qu'elle est néanmoins, en puissance de réalisé) » (Ibid : 09-10), le temps in *fieri* (cette position se présente en cours de formation dans l'esprit, ou bien dans le milieu) et le temps in *esse* (c'est la phase finale de la chronogenèse). Quant au mouvement de la formation de l'image-temps, il désigne « une opération de la pensée réalisatrice » (Ibid) dans le langage. Selon l'auteur, ces trois axes de l'image-temps renvoient à un ensemble de formes verbales d'ordre temporel. Il ajoute que : « Aspect, mode, temps ne se réfèrent pas, comme l'enseigne la grammaire traditionnelle, à des phénomènes de nature unique : la chronogénèse ; en un mot, l'aspect, le mode, le temps représentent une seule et même chose considérée en des moments différents de sa propre caractérisation. » (Ibid : 11) Ainsi, l'auteur veut rendre sa théorie parcimonieuse par le fait de réduire les catégories du système verbal à des moments différents de la réalisation du verbe (initial, médial, final). Par ailleurs, l'auteur attribue pour chaque instant de la *chronogenèse* des modes et des temps verbaux qui correspondent à chacun.

b. Cohérence versus contradiction interne : Gustave Guillaume n'utilise pas d'incohérence dans la présentation de sa théorie.

c. Validité de la théorie : L'auteur présente les différentes explications du temps in *posse*, in *esse* et in *fieri* par le temps de la *chronogenèse* sans faire appel aux exceptions. Il explique cela par l'emploi des exemples ou par l'emploi des schémas pour illustrer la transition du temps. En effet, l'auteur a tendance à définir les temps en les comparant entre eux. Cette manière de schématiser, la majorité des extraits, nous facilite la compréhension de cette théorie qui est purement linguistique, en dépit de l'emploi d'un langage technique. Ce qui nous permet de dire, c'est que cette théorie est valide.

d. Économie : Le critère de l'économie linguistique est, selon Damar (2009), relié à la simplicité de la théorie. L'auteur a pris la peine de réduire les modes verbaux à cinq: indicatif, subjonctif, participe, infinitif, impératif. Ces derniers sont formulés par l'auteur selon la formation de l'image-temps, c'est-à-dire les temps in *esse*, in *fieri* et in *posse*. Cette représentation monosémique est l'une des raisons qui nous conduisent à estimer que ce critère est bien rempli.

3.3.2. Critères de didactique

a. Modèle global : Guillaume nous offre une théorie globale des aspects, des temps et des modes, car l'auteur ne prend pas totalement en considération ce qui se faisait autrefois dans la linguistique traditionnelle. Il s'appuie sur l'idée que cette théorie linguistique envisage le temps par son opération de la pensée dans l'esprit de l'individu.

b. Le sens : Il nous est difficile de dire si cette théorie peut répondre au critère sémantique. Ce constat vient du principe que ce théoricien ou ce *psycho-mécanique du langage* emploie un langage technique comme le fait d'expliquer la *chronogenèse*, qui est l'opération réalisée de la formation de l'image-temps, à un apprenant. Ce que nous

constatons donc, c'est que l'emploi des explications compliquées peut nuire à la compréhension. Par conséquent, ce critère n'est pas rempli.

c. Lisibilité : La théorie de Gustave Guillaume emploie donc un métalangage, défini, mais il n'est ni court, ni limité et ni imagé. Quant aux phrases, elles sont généralement longues et syntaxiquement complexes. L'auteur utilise des schémas qui sont des éléments représentatifs dans la lisibilité matérielle. La majorité des critères de la lisibilité formelle et matérielle ne sont pas remplis.

d. Intelligibilité

La progressivité : Cette théorie nous semble peu progressive, car l'auteur adopte une théorie parcimonieuse. Cela reste bénéfique pour la compréhension, mais, pour chercher par exemple l'emploi d'un mode, cela peut être très difficile. Puisque l'auteur n'a pas cessé de comparer entre les temps et les modes, le lecteur peut se perdre dans cette théorie.

L'économie : Étant donné que cette théorie a réduit les modes du système grammatical du verbe français par l'emploi des trois instants du temps, cette théorie est donc tout à fait parcimonieuse.

La concrétude : La théorie de Guillaume n'évoque aucun aspect du concret, puisqu'il rejette même l'usage ou l'aspect significatif dans le discours, par contre il fait appel à certains indicateurs, comme le fait qu'il dit que : « L'impératif est le mode de la parole, non pas de la pensée, du moins en français où il emprunte sa flexion soit à l'indicatif, soit au subjonctif » (Ibid : 47). Le fait de caractériser le mode de l'impératif comme un mode de la parole et non pas de la pensée, nous ne permet pas dire que l'auteur fait appel à la réalité. Donc, le critère n'est pas rempli.

Les métaphores et images : Cette théorie n'utilise ni de métaphore ni d'image de la vie courante.

4. Synthèse des résultats

Nous allons synthétiser dans le tableau suivant la valeur d'applicabilité des théories linguistiques des auteurs suivants : *Grammaire rénovée du français* de Wilmet (1), *Pour enseigner la grammaire* de Tomassone (2) et *Temps et Verbes* de Gustave Guillaume (3).

Théories				1	2	3
Critères de scientificité linguistique	Catalogue vs explication			+	+	+
	Cohérence vs contradiction(s) interne (s)			+	+	+
	Validité de la théorie			+	+	+
	Economie : monosémie vs polysémie			+	+	+
Critères didactiques	Modèle global vs modulaire			+	-	+
	Le sens			-	+/-	-
	Lisibilité :	Mots	Courts (maximum 3 syllabes)	+	+	-
			Métalangage défini	+/-	+	+
			Métalangage limité	-	-	-
			Métalangage imagé	-	-	-
		Phrases	Courtes (maximums 20 mots)	+/-	+/-	-
			Syntaxiquement simple	+/-	+/-	-

		(SVO)				
		Présentation		+/-	+/-	+//-
	Intelligibilité :	Progressivité		+/-	+	+/-
		Economie		+	+/-	+
		Concrétude		-	-	-
		Métaphores et images		-	-	-

Tableau 1: Synthèse d'évaluation des théories linguistiques.

D'après le tableau, nous remarquons que les théories linguistiques nous offrent un grand pouvoir explicatif. De plus, les mots sont fréquemment courts, ce qui favorise la lisibilité des théories. En outre, les auteurs semblent fournir beaucoup d'efforts pour être cohérents avec eux-mêmes. La plupart des théories linguistiques examinées sont progressives et utilisent des phrases courtes. La majorité d'entre elles sont valides et nous offrent une présentation claire. De plus, certaines ont pour caractéristique d'avoir la parcimonie didactique et l'économie linguistique de leurs travaux par la présence d'un modèle global et d'un métalangage défini. D'autres ont la capacité de limiter leur métalangage et montrent quelques éléments de concrétude. Pour l'aspect sémantique, nous avons remarqué que la majorité d'entre elles intègrent le sens, mais qu'elles ne permettent pas de le produire. Ce critère n'est partiellement rempli que dans la théorie de R. Tomassone. Ajoutons à cela, qu'aucune des trois théories n'emploie un métalangage imagé ou métaphorique.

Nous remarquons que les résultats sont différents pour ce qui est des trois théories linguistiques. Cette analyse n'est qu'une tendance et non des résultats absolus. De ce fait, nous présentons par un histogramme, le classement progressif des théories linguistiques en fonction de leur tendance globale à la transposabilité :

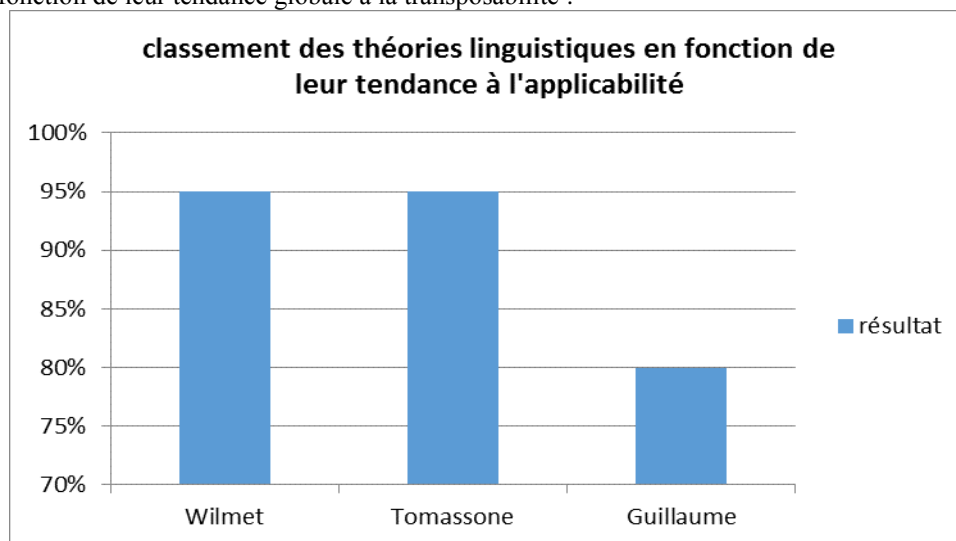


Figure 1: Classement des théories linguistiques en fonction de leur tendance à l'applicabilité.

Cela étant dit, d'après l'histogramme ci-dessus, nous constatons que les théories répondant à plus de critères de la valeur d'applicabilité sont celles de Wilmet et de Tomassone. Il est pourtant à rappeler que la théorie de Wilmet comprend des mots compliqués. Cela dit, rappelons également que cette théorie remplit plusieurs autres

critères. Ce constat n'est pas absolu, car certaines théories peuvent ne pas remplir plusieurs critères, mais elles remplissent d'autres qui sont plus essentiels. Tels que : « la scientificité (...), la vision globale du fait de langue, la prise en compte du sens et l'économie au sens didactique. Dans notre optique, les autres sont facultatifs » (Damar, 2009a : 183).

Conclusion

L'étude de la valeur d'applicabilité a permis de mettre en lumière que les théories linguistiques expliquant les temps, les modes et les aspects du système verbal français ne semblent pas applicable telle quelle pour l'enseignement en FLE. Vu que la plupart d'entre elles ne répondent pas à tous les critères de la valeur d'applicabilité, c'est pour cette raison que nous ne pouvons pas prendre une telle théorie et de l'appliquer d'une manière rigide dans une classe de FLE. Cela dit, cette analyse des théories linguistiques nous a permis de les classer en fonction de leur tendance à l'applicabilité.

Nous avons remarqué que la théorie de Marc Wilmet prend la première place du classement dans l'histogramme précédent, car elle répond à plus de critères d'applicabilité. La théorie de Wilmet remplit à tous les critères de scientificité linguistique que de critères didactiques. Quant à la théorie de Roberte Tomassone, elle occupe la seconde place dans l'histogramme, car elle répond à tous les critères linguistiques, ce qui la rend scientifique. Les critères didactiques ne sont par contre pas totalement remplis. En ce qui concerne l'examen attentif de la théorie de Gustave Guillaume, celle-ci a révélé qu'elle occupe la dernière place, car elle ne remplit pas à la majorité des critères didactiques.

Il est essentiel de mentionner que le concept de la valeur d'applicabilité a permis le lien entre la didactique et la linguistique qui a été autrefois deux différentes disciplines. Or, l'étude de la valeur d'applicabilité des trois théories linguistiques a montré qu'aucune d'entre elles ne remplit tous les critères relatifs à la valeur d'applicabilité. Ainsi, l'aménagement entre la linguistique et la didactique ou ce que Damar appelle la transposition didactique, est le seul moyen pour un enseignement meilleur des temps, des modes et des aspects du système verbal français dans une classe de FLE.

Bibliographie

- Damar, M-E, 2007, *La valeur d'applicabilité d'une théorie linguistique : une interface entre linguistique et didactique. L'exemple du subjonctif en FLE*. Université Libre de Bruxelles, Belgique, p.01,
URL <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=0CCoFAB&url=http%3A%2F%2Fgrammr.ulb.ac.be%2Ffichiers%2Fcolloques%2FNantes2008%2FDamar.pdf&ei=nfQDVeXuBsLkyAPf8YBo&usg=AFQjCNGfKfhdNPSkQTcaf-iNcYbua1W3WQ>
- Damar, M-E, 2009, *Pour une linguistique applicable : l'exemple du subjonctif en FLE*, thèse de doctorat, Université de Libre de Bruxelles, Belgique.
- Damar, M-E, juin 2009, *La valeur d'une théorie linguistique. L'exemple des articles un et le en FLE*, Les Cahiers de l'Acedle, p. 105,
URL http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Facedle.org%2FIMG%2Fpdf%2FDamar-M--E_La_valeur_d_applicabilite_d_une_theorie_linguistique.pdf&ei=nfQDVeXuBsLkyAPf8YBo&usg=AFQjCNHVGxH4gM5m2WygPFQbPFJ2prVA
- David, J., Isabelle, Laborde-Milaa, 2002, « Présentation », *Le français aujourd'hui* /4 (n° 139), p. 3-9, URL <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2002-4-page-3.htm>
- Dubois, J., Lagane R., 2004, *Grammaire*, ed Larousse, France.
- Fougerouse, M.-C., 2001, *L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère, Ela. Études de linguistique appliquée* 2, (n° 122), p. 165-178
[En ligne] Adresse URL www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm
- Ghersa, A., Ammouden M, 2018, *Apports Sociodidactiques pour l'enseignement du français dans le cadre de la didactique convergente : Possibilités et obstacles*. Dydacstyle.
- Grevisse, M., 1969, *Précis de grammaire française*, Duculot, (28 Ed), Louvain-la-Neuve.
- Grevisse, M & Goosse A., 2007, *Le bon usage*, 14° Ed , J. Duculot, S.A Gembloux, Belgique.
- Guillaume, G., 1984, *Temps et Verbe*, Champion, Paris.

- Laurent, N, Delaunay, B., 2012, *Bescherelle : Grammaire pour tous*, Ed. Hatier, Paris.
Pivot B., 2005, *Toute la conjugaison*, Les dicos d'or, Ed Albin Michel, Paris.
Tomassone, R., 2002, *Pour enseigner la grammaire*, Ed Delagrave, Paris.
Wilmet M., 2007, *Grammaire rénovée du français*, Bruxelles, Ed De Boeck, Duculot, Paris.

DU CADRAGE TEMPOREL À L'EFFET COGNITIF : CAS DES DEUX CONNECTEURS « AUJOURD'HUI » ET « ENFIN » / FROM THE TEMPORAL FRAMING TO THE COGNITIVE EFFECT: CASE OF THE TWO CONNECTORS "TODAY" AND "FINALLY" / DE LA CADRUL TEMPORAL LA EFECTUL COGNITIV: CAZUL CONECTORILOR „ASTĂZI” ȘI „ÎN SFÂRȘIT”¹

Résumé: Nous avons réalisé cette recherche auprès d'étudiants de filières scientifiques, inscrits au centre d'enseignement intensif des langues, dans le but de vérifier l'impact de l'usage de deux connecteurs temporels « enfin et aujourd'hui » sur la compréhension de segments phrastiques en fonction de leur positionnement en FLE. Les résultats montrent que les deux connecteurs « aujourd'hui et enfin », lorsqu'ils sont placés en tête de phrase, aident les participants à effectuer de nouvelles inférences à propos des informations absentes du contenu textuel et à faire une réactivation des informations conservées de ce même contenu.

Mots-clés: Segments phrastiques, compréhension, connecteurs temporels « aujourd'hui – enfin », FLE

Abstract: We have conducted this research with students enrolled in the ILTC² in order to verify the impact of the use of two temporal connectors "finally and today" on the understanding of sentence segments according to their positioning in FFL. The results show that the two connectors "today and finally", when they are placed at the beginning of the sentence, help the participants to make new inferences about the information that is absent from the textual content and to reactivate the information stored in the text this same content.

Keywords: sentence segments, comprehension, temporal connectors "today-finally", FFL

Introduction

Dans le cadre de cette recherche, nous essayerons de montrer que certains connecteurs peuvent avoir une portée qui dépasse le segment phrastique et, que le lecteur pourrait se heurter à des contraintes d'interprétation, lors de la production d'un rappel, de segments phrastiques, ne contenant aucun *connecteur temporel*, qui puisse l'aider dans sa démarche de construction cognitive.

Rossari (2001) a montré à travers, ses recherches, que les relations de rétro-interprétation ne peuvent être accessibles que par le biais d'un connecteur. Ce dernier occupe un rôle très crucial dans l'interprétation discursive et peut même être le « moteur » ou la « clef » permettant au lecteur/compreneur d'accéder aux RD³. « Les connecteurs sont perçus comme marquant des liens entre les propositions et se faisant, produisent les relations de diverses natures entre les contenus de ces propositions » (Pebka, 2000 : 240).

La force des mécanismes du réseau textuel est assurée par les connecteurs dont la fonction primordiale est de ne pas marquer seulement la nature des relations entre les propositions mais aussi la pertinence de la liaison. Ce qui signifie que les connecteurs, de par leur force, peuvent redonner un nouveau regard sur l'information textuelle et contribuent, sous l'effet contextuel, à l'enrichissement et la diversification cognitifs « Les connecteurs sont des marqueurs de relation qui aident à déterminer les effets contextuels d'un énoncé, en le reliant soit à un autre énoncé, soit à une situation sans communication ostensive » (Lecavalier, 2003 : 29).

De plus, les schémas instructionnels proposés par Moeschler indiquent clairement les potentialités des connecteurs. Ses travaux qui ont porté sur un bon nombre de

¹ Mehdi Amir, Université de Tiaret, Algérie, amir.mehdi@hotmail.com

² Intensive Language Teaching Center

³ Relation discursive

connecteurs, ont apporté une grande avancée en matière d'effet connectif dans la mesure où « le connecteur montre d'avance au lecteur le sens vers lequel est dirigée l'information à traiter, ce qui se traduit par une accélération du traitement de cette information » (Ziti, 1995 : 393).

A travers ces différents travaux de recherche et partant de la supposition que le positionnement du connecteur pourrait avoir un rôle dans la compréhension des groupes propositionnels, nous avançons que l'emploi des deux connecteurs « enfin et aujourd'hui », dans des segments propositionnels spécialisés, en fonction de leur positionnement, permettrait une meilleure compréhension des segments proposés.

1. Connecteurs temporels : de la Conjonctivité à la Disjonctivité

En 2005, Borillo a tenté, dans un article scientifique abordant les adverbes temporels endophrastique et exophrastique, de faire un inventaire concernant le français. Il a mis l'accent sur double un usage de nature adverbiale : la disjonctivité et la conjonctivité ; les adverbes de nature disjonctive sont généralement détachés en tête de phrase, exemple : *apparemment, il est en bonne santé* (Borillo, 2005: 3). De plus, comme ils peuvent changer de fonction, ils peuvent aussi changer de position. Un adverbe en tête de phrase est considéré comme *évaluatif*, mais son emploi après le verbe « position post-verbale » lui accorde la fonction d'adverbe de manière (cf. Borillo, 2005).

Les adverbes de nature conjonctive ou transphrastique peuvent être employés dans la double possibilité endophrastique et exophrastique. La fonction prioritaire de ce type adverbial est de cerner un champ référentiel notionnel ou spatio - temporel (Guimier, 1996. Cf Borillo, 2005 : 4). Ces adverbes temporels assurent le rôle d'introducteurs de cadre temporel quand ils sont placés en début de la phrase, leur impact dépasse la phrase, il peut même se sentir au niveau du segment textuel.

Parmi ces adverbes temporels, on cite les adverbes de cadrage temporel (dits aussi adverbes référentiels anaphoriques) et les adverbes relationnels :

A- les adverbes de cadrage temporel:

Exemple : *Aujourd'hui*, la pollution est présente partout: des espèces animales et végétales disparaissent.

Le détachement en position initiale de l'adverbe *aujourd'hui* lui confère le statut d'introducteur de cadre temporel, cette fonction de cadrage permet au lecteur-compreneur d'avoir un pré-regard évaluatif à propos de vérité/fausseté des contenus prépositionnels.

B- les adverbes relationnels : ces adverbes peuvent occuper soit une position médiane ou détachée en tête de phrase de façon préférentielle, soit une position médiane de manière obligatoire. Ils n'ont pas besoin d'avoir un repère référentiel dans la mesure où ils expriment parfaitement l'ordre dans le temps.

Exemple : position médiane ou détachée en tête de phrase (de manière préférentielle)

L'homme doit protéger **enfin** les ressources en eau et utiliser convenablement les réserves naturelles.

Enfin, L'homme doit protéger les ressources en eau et utiliser convenablement les réserves naturelles.

2. Aujourd'hui : de l'organisation textuelle au CT¹

Cet organisateur textuel souligne l'ordre et la progression des idées ; son rôle est de marquer les transitions entre les idées, on le retrouve soit, en tête de phrase et ou en tête de paragraphe, soit en position interne ou finale.

¹ Cadrage Temporel

Le détachement en tête de phrase ou en tête de paragraphe de ce connecteur, lui attribue le statut d'introducteur de cadre temporel, dans la mesure où il permet, en effet, soit l'ouverture d'un nouveau discours phrastique balayant le discours précédent « catalyseur », soit la consolidation-explication de ce qui précède « suite-discursive ».

Exemple :

Les terres et les mers sont polluées, l'état de notre planète s'aggrave de jour en jour.

Aujourd'hui ↓ **consolidation/explication**

Les terres sont devenues stériles, l'homme abuse des engrais et des produits chimiques.

Exemple :

Sans elle la vie est impossible et inconcevable, l'eau c'est le moteur de la vie

Aujourd'hui ↓ **Balayage discursif/catalyseur**

La pollution est présente partout: des espèces animales et végétales disparaissent.

3. Enfin : de la sérialisation et du verrouillage discursif au CT

Ce connecteur est considéré à la fois comme énumératif, sériel ou encore verrouilleur, il fonctionne généralement comme organisateur de la structure textuelle en sérialisant les différents segments phrastiques.

Pour Adam, ce connecteur balise la structure et découpe les segments propositionnels d'après une certaine chronologie.

Les organisateurs temporels » fonctionnent comme des marqueurs ayant pour fonction de « baliser la progression textuelle en découpant des paquets de propositions selon un ordre chronologique » [...] la série d'abord – puis – ensuite – enfin à laquelle il s'ajoute quelques autres expressions comme (et) encore, emprunte ses unités à un système temporel (Adam, 1990 : 160).

Ce(s) marqueur(s) d'intégration linéaire remplit(issent) un rôle de liage sémantique entre les différentes unités propositionnelles et marque(ent) aussi leur connexité. De plus, il(s) contribue(ent) à la sérialisation discursive en contrôlant une portion de texte. C'est ce qu'Adam appelle la portée (portée à gauche et portée à droite).

Quant à Cadiot & al. (1985) qui ont montré que le connecteur *d'abord* est un marqueur de premier item et le connecteur *enfin* est un marqueur de dernier item. En d'autres termes, Le connecteur *enfin* a pour fonction de « mettre fin à un discours précédent », en octroyant le primat fonctionnel de ces propositions à la structuration discursive et en signalant la clôture du discours mais pas l'intention discursive (Bras et al. 2008 ; Saussaure & Morency, 2006).

Le locuteur marque qu'il n'entend pas abandonner le potentiel argumentatif contenu en Z, même s'il renonce à l'exploiter dans son discours présent. Autrement dit, il abandonne le discours mais pas l'intention discursive. Ce qui implique que X n'annule pas la force argumentative de Z (Cadiot et al., 1985 : 208-209).

4. Analyse propositionnelle

Les travaux de recherche de Van Dijk et Kintsch (1978) mettent en exergue « une base de texte propositionnelle » comprenant les différentes « micro-propositions » du texte à rappeler. Ils postulent que l'unité propositionnelle constitue la base de tout discours.

En réalité ces expériences ont montré la façon à travers laquelle le compreneur intègre, construit et se représente cet arbre propositionnel, partant du principe que le langage est à la fois un support et un produit, en d'autres mots les structures langagières sont à l'image des structures cognitives.

Si l'on considère que la prédication qui s'exprime dans un message linguistique est une activité cognitive essentielle de l'homme et que, sous-jacent à la réalisation de surface, c'est-à-dire au mot, se trouve un concept, on peut estimer que l'analyse prédictive, outil de description sémantique des textes, est pour le psychologue la transcription d'une activité cognitive (Ghiglione et al., 1995 : 49).

En effet, cette analyse propositionnelle, qui décrit le contenu sémantique des textes, est fondée sur le comptage des prédicats dans la mesure où chaque proposition comporte un nombre bien déterminé de prédicats entouré d'un ensemble d'arguments¹. A titre d'exemple Le Ny (1989) montre que la phrase suivante « le chien poursuivait un chat dans le jardin » se compose de : noms : chien, chat, jardin se référant à des objets, verbe « poursuivre » renvoyant à un événement et préposition « dans » impliquant le tout dans un espace.

Alors, les noms : *chien, chat, jardin* correspondent à des êtres et des objets, ce qui leur confère l'appellation d'« arguments ». Le verbe « poursuivre » met et définit la relation entre ces arguments.

5. Méthode

5.1. Participants

L'expérience a été effectuée à l'Université Ibn Khaldoun, qui se trouve au niveau de la wilaya de Tiaret. Elle a été réalisée auprès de 20 étudiants appartenant aux différentes filières scientifiques. L'âge de ces étudiants varie de 18 à 24 ans. Nous avons réparti aléatoirement ces étudiants en deux groupes de 10.

6. Hypothèses

- Effet du positionnement des connecteurs temporels sur le nombre d'ajouts
Nous faisons l'hypothèse que l'ajout de connecteurs dans les segments phrastiques optimiserait la compréhension de ces propositions et nous prédisons que :

1- Nous supposons que le groupe (G1) qui a lu le texte avec des connecteurs temporels dans les phrases (position initiale G1) produira plus de propositions que les participants du G2 qui ont lu les propositions avec des connecteurs en (position médiane).

- Effet du positionnement des connecteurs temporels sur la pertinence d'ajouts

3- Nous supposons que les participants du groupe (G1) qui ont lu les segments phrastiques avec des connecteurs temporels (position initiale détachée en tête de phrase) produiront plus de propositions pertinentes que les participants du groupe 2.

Nous prédisons que le type d'ajouts (Pertinent vs moins pertinent) produits variera en fonction des Groupes.

- Le G1 produira des propositions plus pertinentes que le G2.

7. Analyses et unités d'analyses

Les informations ajoutées lors de la production du rappel « R2 » ont été analysées en fonction de leur **nombre** et de leur **pertinence**:

A- Nombre d'ajouts: propositions qui correspondent généralement aux arguments et prédicats.

B- Pertinence d'ajouts (P1 = propositions recelant des prédicats = pertinentes; P2= propositions recelant des arguments = moins pertinentes)

¹ Un prédicat se définit comme une propriété ou caractéristique qui se rapporte à un ou à des argument(s).

8. Résultats et interprétation

La première analyse a porté sur le nombre d'ajouts. Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide d'une méthode statistique inférentielle¹: Independent test (T-Test).

Les propositions produites ont été analysées en unités sémantiques en comparant la production réalisée après la lecture 1 et celle réalisée après la lecture 2. Elles ont été analysées selon le plan d'expérience $S < G2 > * N^A$, dans lequel les lettres S, G, N^A correspondent respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 propositions avec des connecteurs cadratifs ; G2 connecteurs en position médiane).

La seconde analyse a été effectuée selon le plan : $S < G2 > * P2$, dans lequel les lettres S, G, P renvoient respectivement aux facteurs Sujet, Groupe (G1 propositions avec des connecteurs cadratifs ; G2 connecteurs en position médiane).

En ce qui concerne la comparaison G1 vs G2, la différence est significative (G1~G2 : 0,005). Le nombre d'ajouts similaires produit par le groupe G1 (18.4) est supérieur à celui produit par le G2 (8.6). Cela montre que le groupes G1, qui a lu les propositions avec des connecteurs temporels cadratifs a produit un nombre d'ajouts supérieur à celui du groupe G2 qui a lu des propositions avec des connecteurs en position médiane. Les connecteurs insérés comme introducteurs de cadre ont donc un impact sur le nombre d'ajouts d'informations lors de la production 2 et par conséquent sur la compréhension propositionnelle.

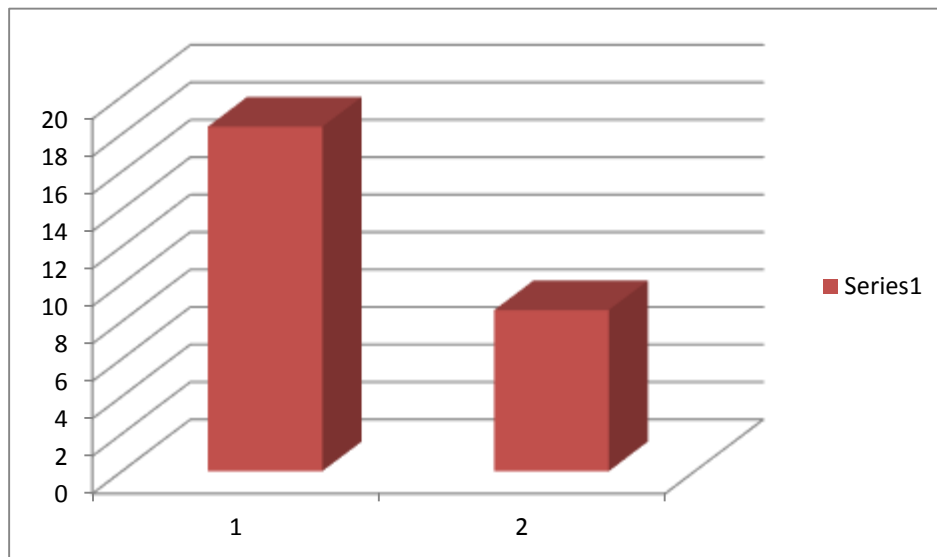


Figure 1. Nombre d'ajouts en fonction des groupes.

La différence entre le groupe G1 et le groupe G2 est significative (G1~G2 : 0,001). Les connecteurs insérés comme introducteurs de cadre ont un effet sur la sélection des informations et donc sur la pertinence de l'information retenue.

Le facteur Pertinence (propositions recelant des prédicats = propositions pertinentes ; propositions recelant des arguments = propositions moins pertinentes) indique que les types d'ajouts (leur niveau de pertinence) varient d'un groupe à l'autre (G1=8.15 ; G2 =3.10). Le groupe G1 a produit plus d'ajouts pertinents, c'est-à-dire que ce groupe a rajouté plus d'informations pertinentes que les groupes G2 (3.10) qui a rajouté des propositions moins pertinentes (voir Figure 2.).

¹ Pour analyser les données recueillies, Nous avons utilisé le logiciel SPSS

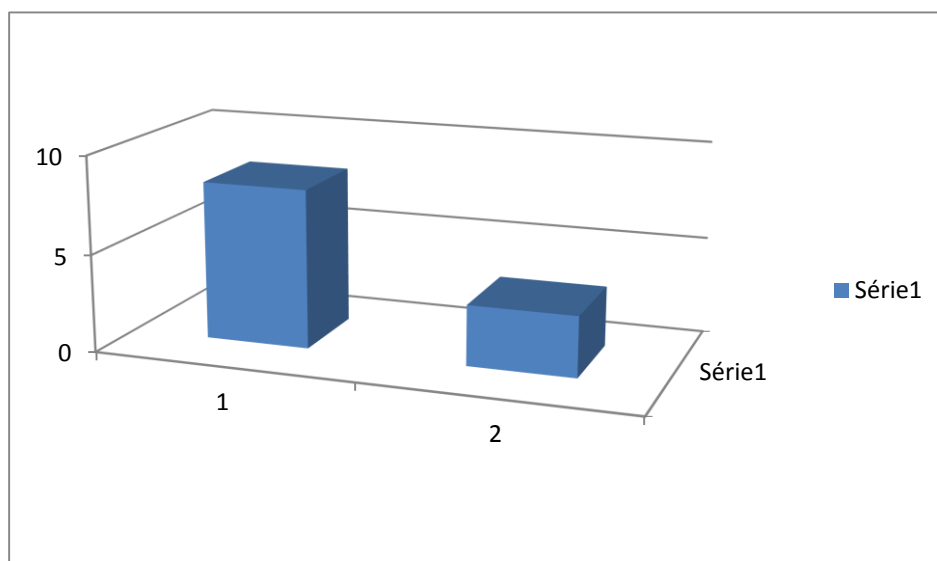


Figure.2. Ajouts pertinents Vs moins pertinents en fonction des groupes.

Conclusion

Ce résultat nous permet de conclure que les connecteurs temporels placés en tête de phrase (introduceurs de cadre) facilitent l'activation des processus cognitifs intervenant durant l'activité de compréhension et de production du rappel.

Rappelons que l'analyse appliquée s'inspire des expériences qui ont montré la façon avec laquelle le compreneur intègre, construit et se représente les propositions, partant du principe que le langage est à la fois un support et un produit, en d'autres mots les structures langagières sont à l'image des structures cognitives.

Il est à signaler que les résultats recueillis, issus de jets d'écrits des étudiants qui éprouvent des difficultés de compréhension en langue FLE, ont mis en œuvre le rôle de la démarche didactique comprenant des outils linguistiques, aisément identifiables, afin de comprendre et produire le rappel des propositions pertinentes et harmonieuses.

En effet, cette démarche nous a permis d'avoir:

- plus de données statistiques empiriques,
- des données réelles (écrits) jaillissant des structures cognitives,
- et un regard précis sur le niveau d'impact que peuvent avoir les marqueurs de relation (aujourd'hui et enfin) sur le compreneur.

Nous avons montré que le placement et la position des connecteurs temporels « aujourd'hui et enfin » dans les segments phrastiques en langue FLE, favorisent l'activation de connaissances anticipatrices et hypothétiques, tentant d'établir en effet, la relation avec le domaine évoqué par les segments phrastiques proposés.

On peut conclure que l'apprenant s'appuie, devant ce type de propositions, sur les connecteurs détachés en tête de phrase, ce qui lui a permis de pallier l'insuffisance linguistique, grâce à l'emploi des cadratifs temporels, ayant favorisé l'activation des inférences indispensables durant la compréhension et le retraitement du second rappel.

Bibliographie

- Adam, J.-M., 1999, *La linguistique textuelle, des genres du discours aux textes*, Armand Colin, Paris.
Adam, J.-M., 2008, *La linguistique textuelle, introduction à l'analyse textuelle du discours*, Armand Colin, 2^e édition, Paris.

- Adam, J-M & Revaz, F., 1989, « Aspects de la structuration du texte descriptif : les marqueurs d'énumération et de reformulation », *Langue française*, no 89, pp. 59-98, Paris.
- Beaufis, B., 2002, *Statistiques descriptives appliquée à la psychologie : exercices résolus*, Ed : Bréal. Paris.
- Béguelin, M.-J. (dir.), 2000, *De la phrase aux énoncés : grammaire scolaire et descriptions linguistiques*, De Boeck-Duculot, Bruxelles.
- Ben-Anath, D., 2005, *The Role of Connectives in Text Comprehension*. Columbia University Working Papers, in TESOL & Applied Linguistics, 2005, Vol.5, No 2. [Online]: <http://journals.tclibrary.org/index.php/tesol/article/viewPDFInterstitial/84/87>
- Beaudet, C., 2001, *Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : un état de la question et une proposition pédagogique*, Sherbrooke University.
- Borillo, A., 1988, « Quelques remarques sur *quand* connecteur temporel », *Langue Française*, no 77, pp. 71-91, Paris.
- Borillo, A., 2005, *Quelques structures principales de valeurs temporelles en prédication seconde*. [Online]: <http://w3.erss.univtlse2.fr:8080/index.jsp?perso=borillo&subURL=Cerlico06.pdf>
- Cadiot, A. et al., 1985, « Enfin, marqueur métalinguistique », *Journal of Pragmatics*, no 9, pp. 199-239.
- Carston, R., 1993, « Conjunction, Explanation and Relevance », *Lingua* 90, 1/2, pp. 27-48.
- Carter-Thomas, S., 2000, *La cohérence textuelle. Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit*, Le Harmattan, Paris
- Ghiglione, R., & Blanchet, A., 1991, *Analyse de contenu et contenus d'analyses*, Dunod, Paris
- Guimier, C., 1999, *La thématization dans les langues*, Peter Lang, Berne
- Guimier, C., 1996, *Les adverbes du français. Le cas des adverbes en -ment*, Gap, Ophrys, Paris.
- Molinier, C., 1990, « Une classification des adverbes en -ment », *Langue française*, no 88, pp. 28-40, Paris.
- Monik, F & Jean-Michel, P., 1999, « Aspects textuels du fonctionnement et du développement des connecteurs : approche en production », *L'année psychologique*, vol. 99, n°1. pp. 149-173.

Annexe

Exemple de l'analyse propositionnelle :

Phrase : Les terres sont devenues stériles, l'homme abuse des engrais et produits chimiques

- P1 : être devenu
P2 : stériles
P3 : abuser de
P4 : chimiques
P5 : et
a1 : homme
a2 : engrais
a3 : produits

**VERBAL IRONY IN INFORMAL SPEECH / L'IRONIE VERBALE
DANS LE LANGAGE INFORMEL / IRONIA VERBALĂ ÎN LIMBAJUL
INFORMAL¹**

Abstract: Verbal irony is a constant companion to informal speech. People in their daily conversations resort to using ironic utterances quite too frequently for the purposes of invoking humor, criticism, ridicule and sometimes even harsh sarcasm. Ironic utterances appear in many different forms ranging from explicit to implicit irony; from truth-telling to counterfactual irony (ironic complements and ironic criticism); from ironic rhetorical questions to ironic offers, orders, promises, gratitude and apologies.

The study at hand puts TV talk shows in its focus as they clearly resemble people's everyday informal conversations in so many respects. Bearing in mind that the primary aim of talk shows is to inform and entertain viewers, both hosts and guests, in a quite relaxed atmosphere, engage in informal speech filled with a light conversational tone and a lot of laughter most of the time.

The aim of this study is to look deeper into the various ways in which verbal irony is actually materialized in informal speech and to determine the frequency with which various types of ironic utterances are employed by the ironists and their interlocutors. The study is conducted in two completely distinct and unrelated languages, Macedonian and English, the aim being to ascertain similar or dissimilar tendencies in both languages in that respect.

Keywords: types of verbal irony, talk shows, Macedonian, English.

Introduction

Verbal irony (henceforward VI) is a linguistic phenomenon which greatly depends on the context in which the interlocutors lead their conversation as well as on the relationship established between them. In informal conversations the interlocutors normally display a far greater freedom in terms of behavior and speech than in formal interactions. Consequently, the usage of colloquialisms, dialectal words and expressions, as well as various types of figurative and indirect speech (such as VI) is not the least surprising in informal context.

The issue that this study purposes to address refers to the forms in which VI is normally manifested in informal speech. Namely, we are interested in the types of ironic utterances occurring in informal conversations realized during TV talk shows. The study encompasses the usage of VI in two completely dissimilar languages: Macedonian and English, and attempts to categorize the types of ironic utterances which occur in the analyzed corpus of conversations into three groups: a) the most frequently used types of VI, b) moderately used types of VI, and c) the least frequently used types of VI.

Theoretical background

Verbal irony is not a fixed and narrow pragmatic phenomenon. On the contrary, it is a complex phenomenon which encompasses a variety of different types and sub-types of ironic utterances motivated by diverse cognitive, linguistic and social factors (Gibbs, 2000). A literature overview reveals that so far distinction has been made between: *explicit* and *implicit* VI (Barbe, 1993); the speech act of *assertives* (assertions) vs. *the other speech acts used ironically* (commissives, directives, expressives) (Grice, 1975, 1978; Haverkate, 1990); *counterfactual* vs. *truth-telling* VI (Kreuz, 1996, 2000; Martin, 1992); *ironic criticism* vs. *ironic complement* (Anolli et al., 2000, 2001); *jocularity* vs. *sarcasm* (Sechman and Couch, 1989).

Evidently, the types of VI is an issue which has been heavily investigated, with all studies revolving around one, two or several different types of irony, and, none, to the best

¹ Silvana Neshkovska, "St. Kliment Ohridski" University – Bitola, Republic of Macedonia
silvanakolevska@yahoo.com

of our knowledge, making an attempt to come up with a comprehensive classification of all the established types of VI.

In that respect, a recent study proposes that despite the fact that the previous classifications are all based on different criteria, still, a logical connection among all of them can be established on 5 distinct but interrelated levels (Neshkovska, 2014) (Chart 1):

Level 1: All ironic utterances can initially be recognized either as *explicit* or *implicit* VI depending on whether they contain an expression which directly points to the presence of irony (“*it is ironic that ...*”, “*the irony is ...*” etc.) or not, respectively.

Level 2: *Implicit irony* further branches into: a) *assertives* and b) *other speech acts used ironically* (commissives, directives and expressives), depending on which conditions of well-formed speech acts are fulfilled. Namely, the assertives either meet or do not meet the condition of truthfulness; whereas, the other speech acts all have to meet the condition of pragmatic insincerity in order to be considered ironic.

Level 3: *Assertives*, depending on whether they meet the conditions of truthfulness or not, can either be realized as *truth-telling VI* (when they meet the condition of truthfulness) or *counterfactual VI* (when the condition of truthfulness has not been met).

Level 4: *Counterfactual VI*, on the basis of one of the main features of irony, i.e. achieving the opposite effect (‘asymmetry of affect’), further branches into *ironic criticism* (a positive expression which conveys a negative message), or *ironic compliment* (a negative expression which conveys a positive message).

Level 5: *Ironic criticism*, on the basis of the main pragmatic function of VI - expressing criticism, can either be realized as *sarcastic irony* (sarcasm) with which the ironist conveys a very harsh criticism towards his/her interlocutor, or as *jocularity*, which is a milder form of criticism, usually combined with humor and used for correctional purposes.

This classification of the types of VI serves as the basis for this particular study.

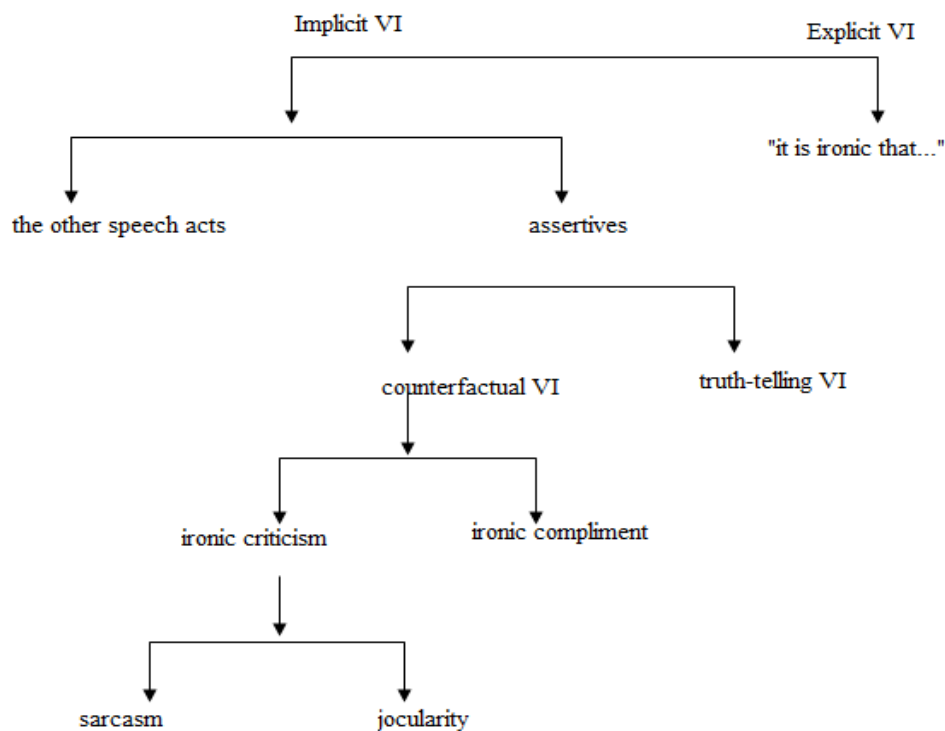


Chart 1. Types of VI

Methodology

For the purposes of this study we compiled a corpus of linguistic material from four different TV talk shows – two in Macedonian (*One on One* and *PM Magazine*) and two in English (*The Oprah Winfrey Show* and *The Ellen Show*).

TV talk shows were subjected to analysis because the conversations between the hosts and their guests bear many similarities with people's ordinary informal conversations. The informal, easy-going, and, to a great degree, spontaneous demeanor of the guests, who are mainly artists and people from the show business, can be credited, for the most part, to their artistic nature which is mainly marked by unconventionality, a greater behavioral flexibility and freedom of expression. The entertaining and relaxing character of these talk shows also inevitably stems from the behavior of the hosts themselves who in order to ensure a good rating of their show need to 'invest', first and foremost, in its entertaining character. One way of doing that, understandably, is by asking provocative questions pertaining to details about their guests' private life and career, as the general public is always eager to find out something more about their favorites and idols.

The Macedonian corpus (henceforward MC) consisted of 12 excerpts from different editions of *One on One* and *PM Magazine* TV talk shows. The corpus comprised 140 minutes of recorded material, i.e. authentic conversations in which 24 people in total took part (2 hosts and 22 guests). The conversations centered around either a particular topic (e.g. marriage, relationships, etc.) or the guests' career and private life.

The English corpus (henceforward EC) comprised 13 segments from different editions of the mega-popular *The Oprah Winfrey Show* and *The Ellen Show* TV talk shows. In these shows, the guests were also famous actors and pop-stars, and the hosts regularly ventured into asking questions regarding their private life and career. Here also, for the purposes of achieving maximum objectivity in the analysis, the duration of the recorded material is 140 minutes, with 21 participants (2 hosts and 19 guests) being part of the recorded conversations.

Ironic utterances (IU) do not normally appear in isolation. Often times the interlocutor provoked by the ironist's comment issues new additional ironic comments, i.e. ironic responses (IR). Consequently, the first step of the analysis was directed at identifying and separating the ironic exchanges (IE), which are made up of an initial IU and subsequent IR (if present), from the non-ironic ones.¹ Then, the second stage involved identifying the types of each IU according to the previously proposed classification (Neshkovska, 2014). The final stage involved determining similarities and differences in English and Macedonian, on the basis of the incidence with which each particular type of VI had been used in both analyzed corpora.

Results

In MC of conversations, within 1391 utterances used in total, there were 80 IE detected which contained 338 IU (24.29%). In the conversations from EC, there were 1602 utterances in total, 67 IE and 322 IU (20.09%) (Chart 1). These results indicate that although the total number of utterances was a bit bigger in EC than in MC, still, the number of IU was just slightly bigger in MC.

¹ The ironicalness of the utterances was determined in accordance with the criteria proposed by previous researchers (e.g. relevant inappropriateness (Attardo, 2000), evaluation reversal (Partington, 2007), semantic negation (Grice, 1975), pretense (Clark and Gerrig, 1984), alluding to failed expectations, etc.) (in Neshkovska, 2014)

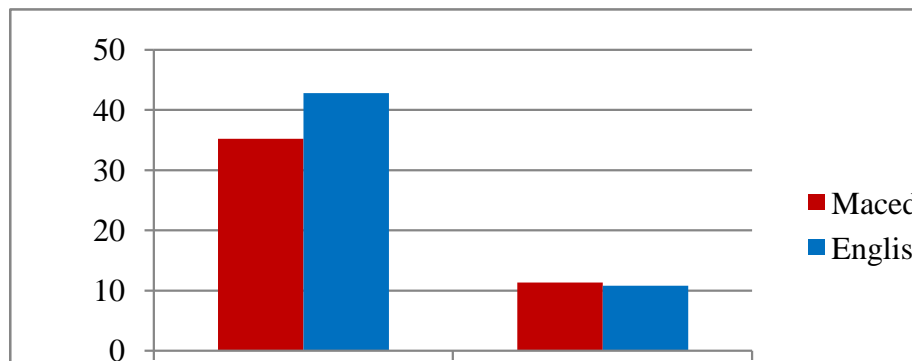


Chart 2. Ironic vs. non-ironic utterances in MC and EC

Namely, the Macedonian native speakers, on average, used to 6-7 IE within one single conversation; whereas, the English speakers 5 IE in one informal conversation, on average. Generally speaking, in MC, there were 4 IU per IE; while in EC, 5 IU per IE. This indicates that even though the number of IU in English was slightly lower, still the ironic interactions of the English native speakers were a bit more intense, i.e. richer in ironic utterances. In other words, the initial ironic remark in English, normally, generated more ironic responses on the part of the interlocutors.

After segregating the IE and the IU within them, the next stage of the analysis was to determine the types of VI used in the analyzed informal conversations. The first striking finding was that there were no instances of explicit irony at all in both analyzed corpora of informal conversations – all IU, in both corpora, were instances of *implicit* VI.

Types of VI			MC	EC		
Explicit irony			/	/		
Implicit irony	assertives	Truth-telling	123	122		
		Counter-factual	Ironic compliment	/	3	
			Ironic offence	Sarcasm	16	7
				Jocularity	117	95
	Other speech acts	questions	ordinary ironic questions	28	50	
			Rhetorical ironic questions	35	14	
		Offer	8	9		
		Command	9	5		
		Thanking	/	9		
		Promise	/	3		
Apology	2	5				
Total no. of IU			338	322		

Table 1. Types of VI in the TV talk shows

As to the implicit irony, the results show that the *assertives used ironically* prevailed in comparison with the *other speech acts used ironically*. Of the two types of *assertives used ironically*, the *truth-telling VI* were slightly more frequently employed in

both MC (36.39%) and EC (37.88%) (1)¹ than *the counterfactual ironic expressions* which were less frequent.

(1)

B: „Јовица дали ти се почувствува запоставен и како реагираше?”

Г: „Секако дека се почувствував но го очекував тоа. Спремен бев.”

B: „Некои мажи бараат утеханекаде ...не знам.“ – from Mac. corpus (MC)

(Host: “Jovica did you feel neglected and what was your reaction?”)

Guest: “Of course I felt neglected, but I had expected that. I was ready for it.”

Host: “Some men seek consolation ... somewhere I don't know.”)

(2)

Hostess: “This is such a good memoir.”

Guest: “Thank you. I think so too.”

Hostess: “You were so truthful. You didn't have to go all the way there.”

Guest: “I only ... Listen, there is a lot that I didn't say ... I only said what would fit the theme of the story which is a gender journey.” – from Eng. corpus (EC)

In (1) the hostess asks the guest, a popular Macedonian folk musician, whether he felt neglected when his wife gave birth to their child. When the guest responds positively in all seriousness, the hostess tries to make the conversation more interesting by using truth-telling VI – “*Some men seek consolation ... somewhere ... I don't know*”, alluding to the unexemplary behavior of some men who in similar situations resort to cheating on their wives. With this IU the hostess speaks her mind openly, telling what she believes happens in reality, condemning at the same time that kind of behavior as morally unacceptable.

In (2) the hostess, by issuing two truth-telling IU “*You were so truthful. You didn't have to go all the way there*”, states what she believe to be a true fact but also ridicules mildly the content of the newly released book of memoirs of her guest, an elderly retired actress famous for her roles and her rather tumultuous private life. The actress recognizes the ironic intent of the hostess and immediately upholds it with a new truth-telling IU confessing that she was, in fact, selective in mentioning all of her “adventures” in the book, and that there is so much more to be retold – alluding to the fact that she wasn't exactly a role model in her private life.

The *counterfactual* VI were predominantly realized as *ironic criticism*, more precisely as *jocularity* in both MC (34.61%) and EC (29.5%), (3) and (4).

(3)

Г: „И во Москва имам фан клуб.“

B: „Мааа сегде низ светот Опи бе цар си!“ – from MC

(Guest: “I have my own fan club in Moscow as well.”)

Host: “Of course you do, all over the world, you are a tsar, Opi!”)

(4)

(Host: “So now I know that Johnny was on your bucket list to work with and also you wanted to remake Dark Shadow.”)

Guest: “Yes, I have been talking like this because *he had been on my bucket list but at one point I was leaving out “to work with part” and I ... and I realized ...*”- from EC

In (3) the guest, who is a famous Macedonian pop star, bragged about her growing popularity in the world by bringing up the fact that she has got fans from as far as Moscow. In that context, the host jokingly compares her to a tsar ruling the world, thus subtly poked fun of her bragging about the scale of her popularity.

¹ In presenting a particular type of VI within a given IE, only the IU which belongs to that type will be in italics so that it can be distinguished from the rest of the ironic as well as non-ironic utterances within that same IE.

In (4) two very famous Hollywood actors (one female and the other male) are being interviewed. The actress alluding to her earlier interest in getting emotionally involved with her co-star (the other guest) issued a jocular IU at her own expense confirming that at one point this colleague had been on her bucket list, except for the fact that she was not considering “to work with” part.

Ironic criticism in the form of *sarcasm* was practically non-existent in both corpora. In fact, it was amongst the least frequently used types of VI (4.73% in MC, and 2.17% in EC). The lack of *sarcasm* in these informal interactions can be attributed to the fact that these are informal conversations led in a relaxed and comfortable atmosphere, and between interlocutors whose relationships are not marked by any obvious rivalries, disagreements and conflicts. In the rare cases when the sarcastic IU were actually utilized, it was evident that they were commonly directed at a person who was not present in the studio, and who was not even part of the conversation. Still, according to the interlocutors, this same person has done something unacceptable, and, thus, has earned their harsh criticism. The excerpts (5) and (6) contain instances of sarcastic IU.

(5)

B: „За што се везате со пријателките најчесто?

G: „... Меѓутоа вака кога ќе ме омажат, не знам, по 20-ти пат кога ќе се случи нешто такво, или кога ќе останам повторно трудна така, знаеме да се пошегуваме ...“ – from MC

(H: “What do you crack jokes about with your friends?”)

G: “... But, when they marry me off for a 20th time, when something like that happens, or when I get pregnant again just like that, we sure do make jokes about that ...”)

(6)

G: “Every bill he (her husband) had, he owed 10 million dollars, and I got to pay that off. It was so nice of them, they allowed me to pay that off.” – from EC

In (5) the singer directed a sarcastic IU to the yellow press journalists, who, according to her, seem to be preoccupied with her private life constantly publishing false articles either about her getting married or about her being pregnant. In (6) a famous Hollywood actress, used sarcasm to criticize the people, who after her husband’s death, brought her to the verge of bankruptcy by forcing her to pay off all of her husband’s gambling debts.

As to the rest of the speech acts used ironically, in both corpora, the most notable was the usage of *questions used ironically*, which if compared to the rest of the types of VI were actually used with moderate frequency. More precisely, in MC, *the rhetorical questions used ironically* (7) were slightly more frequent (10.35%) than *the ordinary questions used ironically* (8.28%) (8).

(7)

G: „... Не значи дека ако бил добар играч ќе биде добар тренер. *E na што значи? Ако бил добар водоинсталатер ќе биде добар тренер?*“ – from MC

(G: “It does not mean that if one used to be a good football player he would also be a good trainer. What does it mean then? If one used to be a good plumber, he would be good trainer?”)

(8)

H: „Еве Миа одлучи да има дете надвор од бракот. *Дали и тебе ти дошло такво нешто некогаш?*“ – from MC

(H: “Mia, for instance, decided to have a child not born as a result of a marriage. Have something like that ever occurred to you as well?”)

In (7), the guest was a retired famous Macedonian football player, who by uttering ironic rhetorical questions, expressed his revolt and disappointment with the way in which football in Macedonian has been managed recently. Namely, by uttering the ironic rhetorical question he drew attention to the fact that nowadays instead of engaging football

veterans to train the younger generations of footballers, other people, without any real prior experience, have been hired for that post.

In (8) the hostess's question is ironic because despite its seeming naivety, it is a deeply personal and intimate question – something that is not normally discussed openly in the eyes of the public. In fact, both the hostess and her guest seemed aware that the hostess only had wanted to test out the guest's resourcefulness in handling difficult questions.

In EC, *the ordinary ironic questions* (9) were far more prominent (15%) than the *rhetorical questions* which were very infrequent (4.34%).

(9)

G: "But there was a strategic placement of whatever that embroidery was. *Had you* sit down or lain over could something move to another area?"

H: "No, no, no chances... I don't take chances like that." – from EC

In (9) the hostess converses with a famous pop singer, commenting on the rather provocative dress, a transparent piece of cloth with special embroidery covering only the intimate parts, the singer was wearing during the Oscar Awards ceremony. The hostess, in fact, by asking an ironic question pokes fun of the singer for taking such a huge risk with that dress.

The other speech acts used ironically were in the category of the least frequently used types of IU. In MC, only the presence of few *commands*, *offers* and *apologies* used ironically was detected (10), (11), (12).

(10)

Г: „Тренерот) Си зема цедиња во соба, си зема лаптоп и си ги пушта, кој кај шутира гледа.“

В: „Не му ги откривај пак ти тајните!“ – from MC

(G: “(The trainer) He takes CDs in his room, takes his laptop and analyses who kicks the balls to whom ...”

H: “Hey, don't you reveal all his secrets!”)

(11)

В: „Переш, пеглаш, готвиш, тие работи?“

Г: „Ај сега барем почни поодделно, едно по друго!“ - from MC

(H: “You are washing, ironing, cooking, all these household chores?”

G: “OK. Why don't you start discussing these one by one?”)

(12)

В: „Според сите овие класификации тоа беше првата девојка.“

Г: „И таа третата е во игра.“

В: „Не туку пребирај многу! Тоа не го ни спомна ти, извини.“ - from MC

(H: “According to all of these classification that was the first girl.”

G:” And the third girl is still at play!”

H: “Don't be too picky! You haven't mentioned that, sorry!”)

In (10) the host ironically commanded the guest, a handball player, to stop revealing his trainer's secrets regarding the methods he uses to prepare the team, since he was not revealing any actual secrets. With this ironic command, the host was, in fact, implicitly criticizing the guest for not telling the viewers anything new in terms of how they were getting ready for the upcoming matches.

In (11) the guest was a famous Macedonian pop star who has got married recently. The host was provoking her with ironic questions regarding household chores even though he knew the answer that due to her professional engagements she couldn't possibly assume the role of a traditional housewife. Aware of the host's poking tone, the singer offered a pragmatically insincere answer formulated as an ironic offer, signaling that she had no intention to answer that particular question.

In (12) the hostess offered several profiles of women to the present male guests and asked them to choose the one that each of them thinks would suit him best. At one point she mildly scolded one of the guests with an ironic command: “*Don't be too picky!*”, and ended her comment with a pragmatically insincere apology: “*You haven't even*

mentioned that, sorry!” signaling to her interlocutor that it was too late for him to make any amends to his choice.

In EC, the range of speech acts used ironically was wider than in the MC as there were instances not only of ironic commands, offers, apologies, but also of ironic promises and thanking, (13) and (14). Nevertheless, all of them were very infrequent, and consequently, they were all allocated to the category of the least frequently used types of IU.

(13)

H: “The only reason I am doing this is that there are rumors out there, that you are together, cause people are constantly saying that if you are with somebody even if you going out to lunch or something, everyone just assumes that you are together. So, I am gonna help clear that up, alright? (she gives them both sets of T-shirts) So, you both have shirts to wear when you wanna wear them alright like if you are with somebody you want them, these are yours and these are yours, if you want them to know that you are lovers you wear that one (LOVERS), if you are not you say we are just friends and you can change it and say we only HOOKED UP ONCE, then you can change it we BROKE UP ...”

G: “That’s gonna simplify things so much. Thank you!” – from EC

(14)

H: “What bugs you about Ellen?”

G: “I ... nothing.”

H: “We’ll forget about it!” – from EC

In (13) the hostess throughout her conversation with the young and successful co-stars, constantly alluded to the possibility that these two actors were in love with each other, and that they were secretly seeing each other. In (14) the actress was obviously fed up with the hostess’s constant insinuations, and ironically thanked the hostess, trying to signal to her that she had crossed the line, and that she should stop the teasing.

The hostess in (14) asked a provocative question promising, insincerely of course, to forget the answer as soon as she has got it. The insincerity of the promise stemmed from the fact that all participants in this conversation knew that forgetting is a psychological process which has little to do with a person’s good will.

Amongst the least frequently used types of VI in EC were also *the ironic compliments* (0,93%) (15). Interestingly, in MC, there were no instances of ironic complements.

(15)

B: “These pictures I have seen of you. Look at that! I didn’t see that! Oh, there is more. Wait, Taylor let’s show them up! That’s ridiculous! That’s ridiculous! I mean that’s ridiculous!”- from EC

In (15) the hostess showed her overwhelmedness with the guest’s physical appearance and instead of complimenting him directly she used an ironic compliment which is in fact a negative expression (“*ridiculous*”) used to convey a positive message (“*You look stunning*”) in this particular case.

Discussion and conclusions

The results obtained in this study suggest that there are no drastic differences in terms of the frequency with which VI, in general, occurs in informal speech in both languages: English and Macedonian. Also, in both languages, the findings suggest that the ironic comments commonly trigger new ironic comments.

With reference to the forms in which VI is realized, i.e. the types of IU, and the frequency with which they are normally utilized, the following differences and similarities have been observed (Chart 3. and Chart 4.).

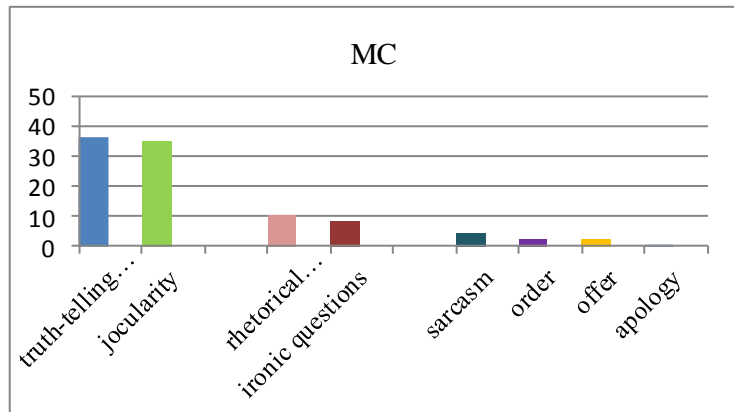


Chart 3. The Types of VI in MC

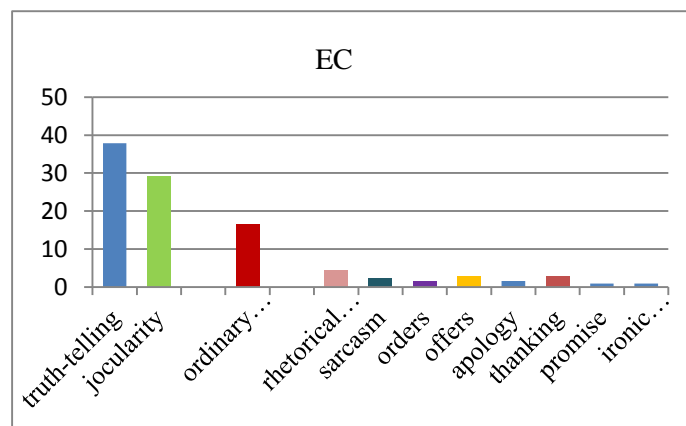


Chart 4. The Types of VI in EC

In both Macedonian and English, explicit irony was not used at all. All the ironic utterances were instances of implicit VI. The *implicit* irony was predominantly realized in the form of the speech act of *assertive* (declarative statements).

The assertives were primarily materialized as *truth-telling irony* (the ironist says what he/she means but at the same time disassociates himself / herself from what has been said), *The truth-telling VI* was the most frequent type of VI in both English and Macedonian informal conversations. The second most frequently used type of VI, in both languages, was *jocularity* - a type of ironic criticism within the counterfactual irony when the ironist says one thing but implies something different.

The other type of ironic criticism within the counterfactual irony – sarcasm – was amongst the least frequently used types of IU in both analyzed languages. The same was the case with the ironic complements as a special case of counterfactual irony. In fact, in MC, no instances of ironic complements were detected at all.

Apart from the assertives, within the framework of the other types of speech acts used ironically, *the speech act of questions used ironically* was used with moderate frequency in both English and Macedonian. Still, some differences were detected in that respect. Namely, the English speakers preferred *ordinary ironic questions*; whereas, the Macedonian speakers were much more prone to posing *rhetorical ironic questions*.

The other speech acts used ironically (*offers, apologies, thanking, promise, orders*) were very infrequent in both Macedonian and English, and, consequently, were allocated to the group of the least frequently used types of VI. In this context as well, few differences are noteworthy. The specter of the speech acts used ironically in English was slightly more versatile, as apart from offers, orders, apologies used ironically which were also present in Macedonian, in English there were instances of thanking and promises used ironically as well.

On the basis of all of the above-mentioned findings regarding the types of VI in English and Macedonian, it can be inferred that the similar tendencies prevailed over the different ones, despite the fact that these two languages are completely dissimilar and belong to two completely different families of languages, Germanic and Slavic, respectively.

Bibliography

- Anolli, L., et.al, 2000, "Irony as a Game of Implicitness: Acoustic Profiles of Ironic Communication", *Journal of Psycholinguistic Research* 29, pp. 275-311.
- Anolli, L., et.al, 2001, "You're a Real Genius!: Irony as a Miscommunication Design", *Say not to Say: New perspectives on miscommunication* (Eds.), IOS Press, 2001.
- Attardo, S., 2001, "Irony as Relevant Inappropriateness". *Journal of Pragmatics*, 32, pp.793-826.
- Barbe, K., 1993, "Isn't It Ironic That...: Explicit Irony Markers", *Journal of Pragmatics* 20, pp.579-590.
- Clark, H. H., & Gerrig, J. R., 1984, "On the Pretense Theory of Irony". *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, pp. 121-126.
- Gibbs, R., 2000, "Irony in Talk Among Friends", *Metaphor and Symbol* 15(1&2), pp. 5-27.
- Grice, H., 1975, *Logic and Conversation*, New York: Academic Press.
- Grice, H., 1978, "Further Notes on Logic and Conversation", in P. Cole (Eds.), *Pragmatics: Syntax and semantics* 9, pp. 113-127.
- Haverkate, H., 1990, "A Speech Act Analysis of Irony", *Journal of Pragmatics* 14, pp. 77-109.
- Kreuz, J. R., 1996, "The Use of Verbal Irony: Cues and Constraints", in J. Mio & A. Katz (Eds.), *Metaphor: Implications and applications*, pp. 23-38.
- Kreuz, J., R., 2000, "The Production and Processing of Verbal Irony". *Metaphor and Symbol*, 15(1&2), pp. 99-107.
- Martin, R., 1992, "Irony and Universe of Belief". *Lingua* 87, pp. 77-90.
- Neshkovska, S., 2014, *Expressing Verbal Irony in Formal and Informal Speech in Macedonian and English: Contrastive Analysis*. A Doctoral Dissertation defended at "Blaze Koneski" Faculty of Philology, "Ss. Cyril and Methodius" University – Skopje, R. Macedonia.
- Partington, A., 2007, "Irony and Reversal of Evaluation", *Journal of Pragmatics*, 39 (9), pp. 1547-1569.
- Seckman, M., & Couch, K., 1989, "Jocularity, Sarcasm, and Relationships", *Journal of Contemporary Ethnography* 18, pp.327-344.

Appendix

TV talk shows in Macedonian (MC)			
		guests	topic min.
1.	PM Magazine	Zoran Vasilevski Helena Roza Joce Panov	Hypocrisy 10.00-25.00
2.	PM Magazine	Vasko Todorov Mia Kostova	Marriage 05.00-15.00
3.	PM Magazine	Marijana Stanojkovska Dimitar Andonovski Elena Petkovska Igor Milutinoviĳ	Relationships 20.00-30.00
4.	PM Magazine	Silvi Muchijk- Plevnesh Novica Vasilevski Suzana Turundzieva	Marital problems 10.00-25.00
5.	One on One	Naumche Mojsovski Filip Mirkulovski	Private life and career 04.00-16.00
6.	One on One	Igor Dzambazov Trendo	Private life and career 00.00-15.00
7.	One on One	Karolina Gocheva	Private life and career 3.00-13.00
8.	One on One	Elena Ristevska	Private life and career 5.00-15.00
9.	One on One	Dragan Vuchijk	Private life and career 13.00-28.00
10.	One on One	Darko Panchev	Private life and career 15.00-25.00
11.	One on One	Kire Lazarov	Private life and career 02.00-11.00
12.	One on One	Caliopi	Private life and career 00.00-15.00
total:	22 guests + 2 hosts	140 min.	

TV Talk Shows in English (EC)

	guests	topic min.
The Oprah Winfrey Show	Carrie Fisher, Debbie Reynolds	Private life and career 7.00
The Oprah Winfrey Show	Smith Family	Private life and career 15.00
The Oprah Winfrey Show	Michelle Obama Barack Obama	Приватен живот и кариера 10.05
The Oprah Winfrey Show	Beyoncé	Private life and career 15.00

The Oprah Winfrey Show	Jane Fonda	Private life and career 2.00-9.00 12.00-23.00
The Ellen Show	Johnny Depp, Michelle Fieffer Cloeh Grace Moretz	Private life and career 10.30
The Ellen Show	Jennifer Aniston Portia de Rossi	Private life and career 10.00
The Ellen Show	Taylor Swift Zac Efron	Private life and career 11.00
The Ellen Show	John Stamos	Private life and career 10.00
The Ellen Show	Megan Fox	Private life and career 10.00
The Ellen Show	Jennifer Lopez	Private life and career 11.00
The Ellen Show -	Justin Bieber	Private life and career 6.00
The Oprah Winfrey Show	Ellen and Portia de Rossi	Private life and career 21.00-30.00
total:	20 guests + 2 hosts	140 min.

**PERSIAN SPATIAL PREPOSITIONS: A NOVEL LOGICAL
SYNTACTICAL APPROACH TO THE SPATIAL PREPOSITIONS /
PREPOSITIONS SPATIALES EN PERSAN: UNE NOUVELLE
APPROCHE SYNTAXIQUE DES PREPOSITIONS SPATIALES /
PREPOZIȚII SPAȚIALE ÎN LIMBA PERSANĂ: O NOUĂ ABORDARE
SINTACTICĂ LOGICĂ A PREPOZIȚIILOR SPAȚIALE¹**

***Abstract:** The goal of this paper is to analyze the syntax of spatial preposition in Persian language. This account is pretty novel as it analyzes the Persian prepositional phrases in a unified way, which does not restrict itself to some simple spatial prepositions. Rather, the approach taken accounts for both simple and complex spatial prepositions. Furthermore, there is a clear difference in spatial prepositions between Persian and other languages, like Spanish and English. In this study, some of the nuanced differences between Persian and Spanish, when it comes to spatial prepositions, are offered. Moreover, it goes further than this, by analyzing wh-questions responses in the form of spatial prepositions and shows the ungrammaticality of some of the answers by adhering to the principles stated in this novel approach. In this work, some important features of Persian spatial prepositions are further detailed which shows the rich internal structure of Persian spatial preposition and its flexibility of movement/orientation aspect.*

***Keywords:** Persian, Spatial prepositions, type-logical grammars, lexical syntax, argument demotion, questions*

Introduction

The syntactic aspect and complex Persian SPs were not treated sufficiently and thoroughly. Pantcheva (2007) divides Persian prepositions in classes and then analyze them further. However, pantcheva, does not analyze Persian spatial prepositions separately and in depth. Furthermore, there is no syntactic model in Pantcheva's work which accounts for rich complex Persian SPs. Golfan and yousefirad (2010) approached the Persian spatial prepositions but rather in a semantic way, and from a pedagogical perspective. Parsafar (1996) analyzed Persian spatial prepositions from psychological perspectives and though Parsafar analyzed mind procedures and processes of Farsi (Persian) speakers when it comes to spatial prepositions, there was no attempt to discuss complex spatial prepositions and no model was introduced to predict the spatial preposition behavior in different environment, like in response to wh-questions, or in argument demotion. Ursine (2013) analyzed syntax and semantics of Spanish spatial prepositions in a novel way by type-logical grammars. Roy and Svenonious (2009) worked on the prepositions in general, and brought a model to account for the presence of prepositional phrases in compositional syntax and semantics, though again, there was no attempt to separate the general prepositional phrases from spatial prepositional phrases. In an interesting study, Nchare and Terzi (2014) analyzed spatial prepositions in Shupamem, a Grassfields Bantu language in Cameroon, in which, the silent structure in spatial prepositions was considered. This silent structure was named as P and acted as head in some structures. Cinque and Rizzi (2010) brought metaphor concept to spatial preposition analysis and tried to map some of these semantic/syntactic concepts in their model, though there was no novel model proposed which account for the predictability of spatial prepositions in syntax.

The problem of Persian spatial prepositions

In Persian language, spatial prepositions occupy a vast and important aspect of day-to-day language use and it is fair to say that Persian is one of the languages that uses

¹ Rajdeep Singh, Payame Noor University, Tehran, Iran, rajdeepsm@gmail.com

the spatial aspect pretty often and in different context. However, there is a lack of syntactic analysis of such an important notion in the linguistic literature and therefore, in this study, this aspect of Persian language is approached. It will be enriching to consider some examples of the usage of spatial prepositions in Persian in A.

1. Man be madrese miravam.

I go to school.

Man in ketab ra dar madrese khandam.

I read this book at school.

Oo be samte kashan harekat kard.

He went to kashan (a city in Iran).

Ketab dar rooye miz gharar darad.

The book is on the table.

The prepositions *be(to)*, *dar (in)*, *be same (towards)*, *dar rooye (on)* were used in the above mentioned sentences. A closer look to these prepositions reveals that in Persian Spatial Prepositions (PSP) there are both simple and complex spatial prepositions. Persian spatial prepositions can be classified further into simple and complex PSP, where simple PSPs are mono-morphemic and the Complex PSPs, on the other hand, have more than one morpheme in their structures. However, when it comes to the direction or movement, PSPs are more telling. In Persian, simple PSPs denote a topological relation between the element and the fixed coordinate or ground and the direction is less emphasized. In complex PSPs, however, usually the relation between the element and the ground does involve the direction and orientation. There is a controversy regarding the general classification of SPs (spatial preposition) into locative and directional. In English, for example, static verbs can be used by the verb *to be* and from this, the categories of locative come. In English, there are prepositions like *“through”* and *“to”* can't be used with the verb *“to be”* (Zwarts, 2005). Others have shown that a locative preposition like *“at”* can function in the directional way (Tungseth, 2006). The same happens in Persian as well. SPs like *“jolo”* or *“aghab”* can be used as locative or directional, depending on the context as shown in examples B.

1. Oo jolo hast.

He is in the front.

Oo jolo raft.

He moved forwards.

Therefore, flexibility is needed when it comes to this kind of classification and in this study this kind of general classification is not deemed as relevant and is considered to be semantically decided case by case in the context.

There is another type of SPs which is called Boolean (Ursini 2013). These Boolean SPs are shown in examples 7 and 8. It is clear that they should be considered another type of SPs since it is not possible to have a argument demotion test like in example 9 and 10. As Furthermore, the semantics also indicates that Boolean SPs act as a unit just like any other SPs. Argument demotion and *wh*-questions bring about a very interesting internal structure of SPs which have not been analyzed. In light of these features, a syntactic model for PSPs will be proposed. A similar word for Spanish SPs was done, regarding their internal structure (Ursini 2013). Argument demotion is the deletion of the argument of the prepositions. An interesting fact about SPs is that they can form a complete phrase in the answer of *wh*-questions. Let's consider examples C for *wh*-questions. Here, the SPP (phrase), is the clear response and is considered a complete phrase by its own rights. Furthermore, the Boolean SPs also behave the same way in *wh*-questions, which is another indication of their existence as part of the SPs. In the following section, the internal structure of Persian spatial prepositions will be analyzed in depth.

1. Oo chap o rast miravad.

He goes to the left and right.

Anha be bala va payin nega mikonand.
Oo jolo ye madrese hast. Oo jolo hast.
He is in front of school. He is in front (of school).
Oo bala va payin e dar ra negah kard. *Oo bala va (payin e dar) ra negah kard.
He looks at the up and down of door. He looks at the up(and down of).
Anha koja miravand? Be teatr.
Where do they go? To the theater.
Koja oo ketab ra gharar dad? Dar rooye miz.
Where did he put the book? On the table.
Maryam koja hast? Jolo ya kenare mashin.
Where is maryam? In front and next to the car.

Syntactic structure of PSPs: a type-logical approach

The type-logical approach was used in some analysis of spatial prepositions (Ursini 2013) with the assumptions which were derived from minimalist approach (Hale & Keyser's lexical syntax). What in this study is proposed is a model similar to Ursini's syntactic model for Spanish spatial prepositions (Ursini, 2013). Type-logical calculus is a strong tool to work with in order to analyze the very internal structure of PSPs by providing the abstract environment, suitable for a thorough analysis of PSPs structure. It's important to have a complete analysis, not just for simple SPs, but rather for complex SPs as well and TL calculus is definitely the necessary instrument to implement our analysis.

Based on the work of Ursini (Ursini, 2013) and type-logical or combinatorial grammar syntactic calculus (Steedman, 2000) a simple model for Persian spatial prepositional was adopted and it will be discussed further subsequently.

First, in this study, it is assumed that syntactic units are combined together via operation merge, which in type-logical calculi is used to connect lexical items. Furthermore, structural information is encoded in order to be used for the combinatorial operation (merge). Naturally, the most complete structure is the one that accepts all of the arguments in its structure or what is called the saturated structure. The possibility to get arguments is represented with P, which represents future possible phrase. For the connection the "∩" was adopted. Resultant of connection is binary, idempotent and associative, which is what in type logical grammar was emphasized (Steedman 2000). Merge operation is said binary because the operator takes two units and merges them into one unit. Merge operation is associative because order of operational units does not affect the result. Furthermore, it is idempotent since constituents of the same type yields the same type result. Now, the whole schema is shown in logical form discussed below in 1. Item c is how type unit reduction happens. Item d is closure property.

- a. P is a syntactic unit type. (Lexical type)
- b. x/y is a type since it is a combination of type x and type. (type information)
- c. If x/y is a type and y is a type, then the operation $(x/y)/y=x$ and $y/(y/x)=x$; (type reduction)
- d. There is no type unit beyond these elements discussed in 1 to 3. (Closure property)

In order to show the operation in prepositional form, let's consider the elements as Head and Complement. Syntactic type is therefore a result of combination of a head with complements. Based on X bar schema (Haegeman, 1994), then a head gets zero, one or at most two complements which called in generative grammar as Specifier-Head or Head-Complement configurations. The possible configurations are illustrated in 2.

- a. [Head [Complement]] (a type)
- b. [[Specifier]Head[Complement]] (b type)

- c.[Specifier]*Head[Complement]] (c type)
 d.[Head] (d type)

Now the configurations of spatial prepositions with the P possibility phrases will be shown in 3.

- a. [Head [Complement]]=P/P (a type)
 b. [[Specifier]Head[Complement]]=P/P/P (b type)
 c.[Specifier]*Head[Complement]] =P/*P/P (c type)
 d.[Head]=P (d type)

Syntactic analysis of Persian spatial prepositions:

It is better to begin the analysis with an overview of what is considered to be the Head in PSPs. It's important to point out to the fact that based on "p within p hypothesis" (HK: ch.4), spatial Ps (phrases) have recursive structure, therefore a P can be argument for another P. Heads can be null, which is another fact in syntactic structures. So, some English and Persian PSs are examined below, in 3.

- 1) a. next to the station [next] to [the station]
 b. in my house [in] (to) [my house]
 c. کنار e rahro [kenar] e [rahro]
 d. dar bein e ketabha [[dar] (p)[bein]] e [ketabha]
 e. dar madrese [dar] (p) [madrese]
 f. zir e miz [zir] e [miz]
 g. Moghabel e bimarestan [moghabel] e [bimarestan]
 h. az zir e dast [[az] (p) [zir]] e [dast]

It is important to look through an important fact about PSPs. The connector e in Persian is very similar to connector de in Spanish. Connector e is a historic relic of adjective maker ig, which through internal changes in Persian language was reduced to e. therefore, e is considered to be the Head not only it acts as head but also based on historical reasons. In sentences d, e, h, head is null.

Based on type-logical hypothesis, further analysis was done below in 4. It is important to note that here each step was shown with t, which derives from pre-order <I,+>, with "+" denotes the addition operation.

- 2) t. [kenar_(p)]
 t+1. [e_(p/p/p)]
 t+2. [kenar_(p)]/[e_(p/p/p)]=[p/p [kenar_(p)] [e_(p/p/p)]]
 t+3. [rahro_(p)]
 t+4. [p/p [kenar_(p)] [e_(p/p/p)]]/[rahro_(p)]=[p [kenar_(p)] [e_(p/p/p)] rahro_(p)]

Derivation 4 says that PSP phrase کنار e rahro (next to the hallway) is formed by the merging کنار e with rahro. Furthermore, there was a reduction in joining کنار with e. as it can be seen our analysis brought a very clear picture of Persian SPs which is novel and can be used for mathematical modeling of Persian SPs. Let's consider other difficult complex PSPs with the type-logical analysis.

In 5 and 6, 3.f and 3.d, was analyzed respectively. It is very interesting how relational morpheme or connector "e" acts in these sentences.

- 3) t. [zir_(p)]
 t+1. [e_(p/p/p)]
 t+2. [zir_(p)]/[e_(p/p/p)]=[p/p [zir_(p)] [e_(p/p/p)]]
 t+3. [miz_(p)]
 t+4. [p/p [zir_(p)] [e_(p/p/p)]]/[miz_(p)]=[p [zir_(p)] [e_(p/p/p)] [miz_(p)]]

- t. [dar_(p)]
 t+1. [P_(p/p/p)]
 t+2. [dar_(p)] / [P_(p/p/p)] = [P_(p/p) [dar_(p)] [P_(p/p/p)]]
 t+3. [bein_(p)]
 t+4. [P_(p/p) [dar_(p)] [P_(p/p/p)]] / [bein_(p)] = [P_(p/p) [P_(p/p) [dar_(p)] [P_(p/p/p)]] [bein_(p)]]
 t.5. [e_(p/p/p)]
 t+6. [P_(p/p) [dar_(p)] [P_(p/p/p)] [bein_(p)]] / [e_(p/p/p)] = [P_(p/p) [P_(p/p) [P_(p/p) [dar_(p)] [P_(p/p/p)]] [bein_(p)]] [e_(p/p/p)]]
 t+7. [ketabha_(p)]
 t+8. [P_(p/p) [P_(p/p) [P_(p/p) [dar_(p)] [P_(p/p/p)] [bein_(p)]] [e_(p/p/p)]] / [ketabha_(p)]
 = [P_(p/p) [P_(p/p) [P_(p/p) [dar_(p)] [P_(p/p/p)] [bein_(p)]] [e_(p/p/p)]] [ketabha_(p)]]

In summary, the derivation in 5, says that first the merge operation with null P (steps t to t+2) is realized and then another merge with the complement in step (t+4) results in a complete spatial prepositional phrase in Persian. The derivation in 6, the structure is truly complicated. Only through this novel approach of type-logical it's possible to analyze such a complex Persian SP. In 6, there is first loop to form the internal structure of dar bein, which composed of null head P. thereafter, the second loop is formed to merge dar bein and relational morpheme e. as said above, the Persian relational morpheme e is the Head. Another merge occurs between step t+6 to t+8 in order to get the complete Persian SP phrase.

Now, let's go back to Boolean spatial phrase and analyze its internal structure. In 7, the type-logical analysis for a Boolean SP, bala va کنار e miz, is done.

- t. [bala_(p)]
 t+1. [va_(p/p/p)]
 t+2. [bala_(p)] / [va_(p/p/p)] = [P_(p/p) [bala_(p)] [va_(p/p/p)]]
 t+3. [kenar_(p)]
 t+4. [P_(p/p) [bala_(p)] [va_(p/p/p)]] / [kenar_(p)] = [P_(p/p) [P_(p/p) [bala_(p)] [va_(p/p/p)]] [kenar_(p)]]
 t+5. [e_(p/p/p)]
 t+6. [P_(p/p) [P_(p/p) [bala_(p)] [va_(p/p/p)]] [kenar_(p)]] / [e_(p/p/p)] = [P_(p/p) [P_(p/p) [P_(p/p) [bala_(p)] [va_(p/p/p)]] [kenar_(p)]] [e_(p/p/p)]]
 t+7. [miz_(p)]
 t+8. [P_(p/p) [P_(p/p) [P_(p/p) [bala_(p)] [va_(p/p/p)]] [kenar_(p)]] [e_(p/p/p)]] / [miz_(p)] = [P_(p/p) [P_(p/p) [P_(p/p) [bala_(p)] [va_(p/p/p)]] [kenar_(p)]] [e_(p/p/p)]] [miz_(p)]]

in 7, the complex PSP was analyzed which shows how the operation can account for the big complex spatial prepositional phrases. It is important to point out that it is shown that even very complex Boolean type phrases are derived by the same principles which are used to derive simple PSPs. It is good to turn back to the argument demotion and show how it can be accounted for with the novel approach of type-logical analysis. Consider the example 8, and how demotion is not possible since the resultant is _{p/p} which is not a free constituent. Furthermore, in example 9, demotion is acceptable since the resultant is a free constituent.

- t.5 [P_(p/p) [jolo_(p)] [e_(p/p/p)] [miz_(p)]]
 t.4 [P_(p/p) [jolo_(p)] [e_(p/p/p)] [miz_(p)]]

Merge

- t+8. [P_(p/p) [[dar_(p)] [P_(p/p/p)] [moghabel_(p)]] e_(p/p/p) [manzel_(p)]]
 t+7. [P_(p/p) [[dar_(p)] [P_(p/p/p)] [moghabel_(p)]] e_(p/p/p) [manzel_(p)]] = *

Illicit merge

it will be appropriate to look back another important concept for the analysis of Persian SPs which was the wh-question answer in SP phrases. In veermat(2003) and Francisco (2013), wh-questions are treated as unary operators which takes constituents and produce sentence types, such as prepositional phrases. Here, a lexical type assignment makes it possible to account for Persian wh-question, *koja*, which stands for where, in a much more unified and straightforward way. In example sentence 10, this type of wh-questions with their prepositional phrase answers is treated and analyzed. In 10, it is shown that when a question is derived, here *koja*, wh-question, as a p/p unit, the answer must be a p unit which acts as a constituent to saturates and completes the question type. As it is shown, the last two responses are ungrammatical as the resultants have still two possibilities for acquiring arguments and therefore they are not free. Moreover, the last two answer do not satisfy and saturate the question type.

t+k. [_{p/p} *Koja maryam miravad?*]

t+k+1. [_p *be madrese*], [_p *be moghabel e bimarestan*], [_p *jolo e madrese*], [_{jolo}], * [_{p/p} *jolo e*], * [_{p/p} *be moghabel e*]

Conclusion and discussion

Persian spatial preposition is definitely a very interesting SP to analyze as it manifests some similarity with Spanish SP. Furthermore, there was a lack of analysis of SPs in Persian language, and in this paper, this issue was resolved by proposing a novel approach, based on type-logical principle. Complex Persian SPs were not analyzed before, and they are an important part of Persian language in order to show both spatial and temporal conditions. This issue was resolved as the proposed model could solve neatly the problem of analyzing the syntactic structure of complex Persian SPs. To a very good extent, the concept of space in Persian language is formed by free movement between the object and the ground, which is fixed. In our analysis, this sense of space in Persian was accounted for as the type-logical model does not change the place of spatial components in order to analyze them. It is also important to point out that the null Head, proposed in the model, has a strong tendency to stop malformed spatial prepositions to be formed in Persian, which is another evidence of existence of such an abstract notion.

Bibliography

- Pantcheva M., 2006, *Persian Preposition Classes*, Nordlyd 33, 1.
- Golfam A, Yousefirad F., 2010, *A Cognitive Semantic Approach to Persian Spatial Prepositions, a Pedagogical Perspective, Case Study: Persian Preposition /dar/*. Pazhuhesh-e zabanha-ye khareji, 56, 167-179.
- Ursine F.A., 2013, "On the Syntax and Semantics of Spanish Spatial Prepositions", *Borealis - An International Journal of Hispanic Linguistics*, 2, 1.
- Roy I, Svenonius P., 2009, "Complex Prepositions", *Auteur de la préposition*, University of Tromso.
- Svenonius P., 2009, "Spatial p in English", in *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic Structures* 6, pp.127-160, Oxford University Press, Oxford.
- Nchare A, Terzi A., 2014, *Licensing Silent Structure: The Spatial Prepositions of Shupamem. Natural Language and Linguistics Theory*, 32, 2, pp. 673-710.
- Parsafar P., 1996, *Spatial Prepositions in Modern Persian*. Linguisti list.
- Cinque G, Rizzi L., 2010, *Mapping Spatial PPs. The Cartography of Syntactic Structures*, Oxford University Press, Oxford.
- Zwarts J., 2005, "Prepositional Aspect and the Algebra of Path", *Linguistics and Philosophy* 28, 6, pp 739-779.
- Tungseth ME., 2006, *Verbal Prepositions in Norwegian. Paths, Places and Possession*, University of Tromso, Munin.
- Tungseth ME, Ramchand G., 2006, *Aspect and Verbal Positions*, Nordlyd, 33, 2.
- Steedman M., 2000, "Information Structure and the Syntax-Phonology Interface", *Linguistic Inquiry*, 31, 4, pp. 649-689.

**POUR UNE FORMATION PÉDAGOGIQUE DES ENSEIGNANTS
UNIVERSITAIRES ALGÉRIENS / FOR A PEDAGOGICAL TRAINING
OF ALGERIAN UNIVERSITY TEACHERS / PENTRU O FORMARE
PEDAGOGICĂ A PROFESORILOR UNIVERSITARI ALGERIENI¹**

Résumé: Affirmant que l'enseignement est une vocation, un art, un don ; l'enseignant universitaire chevronné maîtrisant certaines qualités pédagogiques, a surtout des heures de travail, d'entraînement, d'expérience derrière lui. Il a en réalité développé des aptitudes qui prennent l'allure du « naturel » sur les plans d'analyse, de compréhension et d'intervention qui se sont progressivement enrichies et automatisées. Seulement, ces aptitudes ne doivent pas nous leurrer à travers leurs apparences : car nous ne devenons pas " de bons enseignants pédagogues" uniquement par simple immersion dans le métier, ou en maîtrisant une discipline, en pensant que nous pourrions l'enseigner efficacement. Cependant, il ne faut pas penser que tout enseignant peut avoir une sorte de « don inné » pour faire transiter miraculeusement le savoir de son cerveau vers celui des apprenants ; nous attestons qu'il y faut de la réflexion, du labeur et surtout une formation pédagogique universitaire pour acquérir des savoirs enseigner.

Mots-clés: pédagogie universitaire, Savoirs, formation universitaire, enseignant débutant, didactique, transformation des pratiques enseignantes, apprentissage, apprenant, perfectionnement.

Abstract: Teaching is certainly a vocation, an art, and a gift. The well-experienced university teacher who does master certain pedagogical qualities owe that to the long working hours, training and acquired experiences. In fact, he has developed naturalized skills in analysis aptitudes, understanding, and acting, and progressively became rich and automated skills. These aptitudes can be deceiving on the ground that becoming a 'good teacher-pedagogue' is not acquired through professional immersion, or the mastery of a given discipline – thinking that one can teach it efficiently. Nevertheless, it would – further- be mistaking to think that all teachers possess an "innate gift" to miraculously transmit knowledge from their brains to the learners'. We believe that there is need for thinking, hard labor, and more importantly a university pedagogical training to acquire teaching-know-how.

Keywords: University pedagogy, Knowledge, University Training, Didactics, Teaching Practices' Transformation, Enhancement.

Introduction

Il a été constaté que l'université algérienne est actuellement confrontée aux problèmes posés par la formation de ses enseignants universitaires. En effet, il semble qu'il y ait un écart trop important entre la formation des enseignants universitaires algériens et la pédagogie qui s'y pratique en classe.

Il paraît douteux de croire qu'un enseignant expérimenté parce qu'il apprend de l'expérience, peut systématiquement s'améliorer au fil des années et finit par construire une forme de savoir-faire lui permettant de maîtriser et de transmettre une discipline d'une manière aisée à ses étudiants. Toutefois, si la maîtrise des contenus semble être considéré comme un pré-requis indispensable pour l'enseignant chevronné ; l'enseignant débutant se rendra vite compte qu'une fois mis face à une " clientèle hétérogène ", ce sont d'autres qualités qui lui seront demandées en plus. Il est donc vrai, que l'enseignant débutant est réellement déconcerté par la réalité du monde du travail, car il constatera vite l'écart existant entre ce qu'il a appris à l'université et ce qu'il devrait savoir faire dans un cours.

Ces constats sont d'autant plus appuyés par bon nombre d'enseignants, qui s'accordent à considérer qu'un enseignement de qualité réclame des compétences d'ordre disciplinaire, mais aussi d'ordre didactique et pédagogique : il s'agit à la fois de maîtriser le contenu à enseigner mais surtout le savoir-faire et la manière de l'enseigner. Cet état de fait,

¹ Abdel-Kader, Bouhidel, Université de Batna 2, Algérie, akader_b@yahoo.fr

nous ramène à dire que l'université algérienne n'a pas entièrement réussi à élaborer un pont entre l'enseignement théorique et l'enseignement pratique. Et donc, la question qui vient à se poser est : « Comment équiper et outiller les enseignants universitaires débutants pour qu'il y ait des changements efficaces au niveau de leur pratiques afin de faciliter l'enseignement/apprentissage des étudiants ? »

La réponse n'est pas facile à apporter, mais il est possible d'indiquer quelques raisons fondamentales qui expliqueraient, en partie, les difficultés que rencontrent l'émergence et l'élaboration d'une formation pédagogique universitaire.

Il est évident de reconnaître que toute période de transition est, par nature, une période instable durant laquelle s'affrontent éléments novateurs et force de routine et de conservation. Il serait nécessaire d'identifier précisément sur quoi peut s'appuyer le changement : à notre avis, d'une part sur le bilan critique, et d'autre part sur une nécessité de rénovation dûment reconnue au niveau de la formation des enseignants universitaires.

Avant d'aborder certains aspects d'une formation pédagogique des enseignants universitaires, nous devons faire une remarque préalable afin de bien situer le cadre général de nos orientations. D'entrée de jeu, nous signalons qu'aucune université algérienne ne présente une telle formation pour les futurs enseignants. Notre but à travers cet article, c'est que nous espérons instaurer au sein de nos institutions universitaires une « innovation pédagogique », c'est-à-dire un changement qui vise l'amélioration des apprentissages des étudiants par une transformation des pratiques d'enseignement, mais également du parcours de formation proposé pour encadrer ces pratiques. Trois questions alors viennent à se poser : Par où commencer ? Comment s'y prendre ? Que faire pour introniser ce changement ? Le problème est certes complexe, mais ne doit en aucune manière être occulté.

« Par formation pédagogique, on entend les cours destinés à enrichir les connaissances théoriques des futurs enseignants et à guider leur enseignement. Elle comprend également la didactique, c'est-à-dire, la formation aux méthodes d'enseignement de disciplines particulières ou des domaines d'enseignement. Cependant, cette formation doit être essentiellement pratique, incluant des stages soit d'observation, soit de pratique d'enseignement, car elle fournit les bases de la compétence à enseigner en répondant de manière appropriée aux questions soulevées par les différentes situations authentiques et concrètes d'enseignement et c'est pendant cette période même que le futur enseignant développera ses compétences et ses savoirs, ses savoir-être et ses savoir-faire ». (Dupont & Ossadon, 1994 : 127)

De ce fait, il ne serait donc pas raisonnable de poser le problème de la formation des enseignants universitaires, en termes de connaissances, de capacités didactiques, en ignorant leurs compétences en matière de pédagogie. La maîtrise de cet art ambigu, est peut-être plus que tout autre acquis, l'un des piliers de tout enseignement supérieur.

Si dans certains pays, nous trouvons des institutions universitaires qui encouragent le soutien pédagogique des nouveaux enseignants à travers une formation de qualité et la mise en œuvre des services de supports pédagogiques, la situation est carrément différente en ce qui concerne les universités Algériennes qui ne manifestent aucun intérêt pour la formation des enseignants universitaires en matière de pédagogie. Sous prétexte qu'elles n'ont pas les ressources humaines, matérielles et financières qui leur permettent de suivre rapidement le rythme des changements, ces institutions font comme si les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation, aussi bien initiale que continue, elles se complaisent à gérer concrètement cette situation, sans se soucier de la lourde responsabilité qui leur incombe.

Il nous a semblé qu'il y avait un écart trop important entre la formation des enseignants universitaires et la pédagogie qui s'y pratiquait en classe.

De plus, l'exigence d'un perfectionnement et d'une formation pédagogique des enseignants universitaires a été soulevée par l'avènement des critiques qualitatives

provenant autant de la part des étudiants que des pairs. Par conséquent, nous avons constaté que la pertinence des méthodes traditionnelles se révéla insuffisante, et de ce fait une telle formation devient d'autant plus nécessaire, puisqu'elle représentera l'instrument privilégié qui assurera un enseignement de qualité et un apprentissage efficace.

Notre intention est donc de rompre ce silence et d'essayer de proposer des pistes d'interventions pour penser le concept de formation des enseignants en matière de pédagogie, car il est temps de surmonter cette hantise si l'on veut faire évoluer l'enseignement supérieur dans notre pays.

En l'occurrence, nous considérons que pour nous lancer dans une entreprise d'amélioration de l'enseignement supérieur algérien, il va falloir d'abord décrire préalablement la situation qu'il s'agit d'améliorer.

De ce fait, il ne serait donc pas raisonnable de poser le problème de la formation des enseignants universitaires, en termes de connaissances, de capacités didactiques, en ignorant leurs compétences en matière de pédagogie. La maîtrise de cet art ambigu, est peut-être plus que tout autre acquis, l'un des piliers de tout enseignement supérieur.

Si dans certains pays, nous trouvons des institutions universitaires qui encouragent le soutien pédagogique des nouveaux enseignants à travers une formation de qualité et la mise en œuvre des services de supports pédagogiques, la situation est carrément différente en ce qui concerne les universités Algériennes qui ne manifestent aucun intérêt pour la formation des enseignants universitaires en matière de pédagogie. Sous prétexte qu'elles n'ont pas les ressources humaines, matérielles et financières qui leur permettent de suivre rapidement le rythme des changements, ces institutions font comme si les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation, aussi bien initiale que continue, elles se complaisent à gérer concrètement cette situation, sans se soucier de la lourde responsabilité qui leur incombe.

Il nous a semblé qu'il y avait un écart trop important entre la formation des enseignants universitaires et la pédagogie qui s'y pratiquait en classe.

De plus, l'exigence d'un perfectionnement et d'une formation pédagogique des enseignants universitaires a été soulevée par l'avènement des critiques qualitatives provenant autant de la part des étudiants que des pairs. Par conséquent, nous avons constaté que la pertinence des méthodes traditionnelles se révéla insuffisante, et de ce fait une telle formation devient d'autant plus nécessaire, puisqu'elle représentera l'instrument privilégié qui assurera un enseignement de qualité et un apprentissage efficace.

Notre intention est donc de rompre ce silence et d'essayer de proposer des pistes d'interventions pour penser le concept de formation des enseignants en matière de pédagogie, car il est temps de surmonter cette hantise si l'on veut faire évoluer l'enseignement supérieur dans notre pays.

En l'occurrence, nous considérons que pour nous lancer dans une entreprise d'amélioration de l'enseignement supérieur algérien, il va falloir d'abord décrire préalablement la situation qu'il s'agit d'améliorer.

1- Etat des lieux de l'enseignement supérieur algérien

Plusieurs institutions universitaires dans le monde, avaient entrepris dès les années '70 de nécessaires réformes de la formation de leurs enseignants afin de valoriser l'acte d'enseigner et pour qu'il y ait amélioration effective de la qualité de l'enseignement supérieur.

L'université Algérienne a connu aussi un grand développement, en termes de nombre d'universités, d'instituts et grandes écoles, de laboratoires de recherche, d'étudiants et d'enseignants-chercheurs qui ont triplé voir quadruplé, depuis l'indépendance à nos jours.

Cependant, la profusion de ces établissements sur tout le territoire national, ces institutions qui sont supposées personnifier l'excellence, l'élitisme, ne brillent pas pour

autant par leurs travaux, leurs recherches et leurs découvertes mais se sont transformées bien au contraire, et pour des considérations de politique intérieure et de paix sociale, en « fourre-tout », pour absorber l'immense jeunesse en quête d'un diplôme universitaire, sésame de toute réussite socioprofessionnelle utopique. Et malgré tous ces efforts entrepris, la situation en Algérie n'a guère évolué et reste pour le moins déplorable : l'idée d'une efficacité du fonctionnement traditionnel de l'université est une illusion, et les statistiques concernant le taux élevé des cadres universitaires chômeurs peuvent nous le confirmer.

Si d'une part, tout le monde est d'accord pour dire que l'université est un lieu privilégié de création de savoir et d'innovation, d'autre part, personne n'arrive à expliquer que c'est aussi un lieu de « conservatisme pédagogique ». Il n'y a qu'à voir tous les rejets et les réticences quant aux procédures d'amélioration des enseignements et d'évaluation des enseignants. Ne devrions-nous pas entrer dans une époque de compte à rendre, en demandant aux enseignants de faire la preuve que l'apprentissage désiré a eu lieu ?

Sachant que l'université est faite pour accueillir tous les bacheliers, sans réserve ni sélection à l'entrée et qu'elle tient fermement à ce principe et à l'idéal de justice et de démocratisation, l'instauration d'une sélection plus rigoureuse qui permettrait aux seuls étudiants compétents d'accéder à l'institution relèverait d'une utopie peu probable à réaliser. En revanche, si l'université est obligée d'accepter l'admission des étudiants sans prendre en considération leurs aptitudes, elle doit en contrepartie offrir une formation pédagogique aux enseignants pour qu'ils puissent s'adapter à cette population.

Etant donné l'importance des obstacles à surmonter, l'évocation d'une nécessaire « révolution pédagogique » semble être justifiée. Par conséquent, la promotion d'une pédagogie universitaire efficace nécessite l'instauration de nouveaux programmes, des moyens matériels, humains et financiers, ainsi que les infrastructures nécessaires. Cette cohérence interne dans la conviction qu'une pédagogie innovatrice serait indispensable pour un enseignement de qualité, n'est toutefois pas suffisante.

« Avant d'opérer un changement de structure et de renouvellement au niveau des programmes et de leurs contenus, il faudrait d'abord opérer un changement de mentalité, qui implique que l'on cesse de trouver des vertus à l'uniformité des pratiques d'enseignement/apprentissage. En effet, faire évoluer l'enseignement universitaire et son image, doit passer par une plus grande rigueur et un plus grand professionnalisme dans les pratiques pédagogiques. Seulement, traduire dans une pédagogie les objectifs de la formation, tels que le développement simultané de compétences pédagogiques et spécialisées, et l'identification des stratégies d'enseignement et d'apprentissage propices au transfert et à l'appropriation d'habiletés personnelles et intellectuelles à travers l'acquisition des connaissances, n'est certes pas une tâche facile ». (Deketele & Parmentier, 1995 : 9).

Les professionnels de l'enseignement seront évidemment les premiers responsables de la réalisation d'une telle mission, et de ce fait, ils devront ressentir le besoin de travailler différemment pour répondre à leurs idéaux et aux attentes des étudiants.

Développer donc une telle pédagogie universitaire serait certes une tâche exigeante qui

« nécessiterait l'implication éventuelle des compétences des enseignants, mais le vrai changement pédagogique se réalisera lorsque l'université se proposera au cours des prochaines années :

- d'accentuer le développement pédagogique,
- la mise au point de nouveaux modèles de formation et leur appropriation par les futurs enseignants,
- mais surtout la création d'instituts de pédagogie universitaire qui participeront à promouvoir et à encourager la formation pédagogique (aspect névralgique de toute pédagogie innovatrice) des futurs enseignants et qui seront aussi considérés comme

des lieux de réflexion et d'échanges concernant les questions liées à la pédagogie et procureront une aide pour les projets pédagogiques pouvant se développer sur l'université » (Roegiers & al, 2012 : 158).

L'existence d'une telle structure serait à l'origine de tout le processus d'amélioration de l'enseignement supérieur et pourrait concourir à infléchir les mœurs universitaires dans le sens d'une approche plus professionnelle des missions d'enseignement.

Nos étudiants ont aussi une grande part de responsabilité dans ce qui arrive, car ils ne sont guère imprégnés par cet esprit de recherche mais plutôt un esprit couronné par le parcourisme qui ne va les rendre ni plus cultivés, ni plus informés encore moins intelligents et donc moins armés pour faire face à la vie.

2- L'entrée dans le métier et les difficultés rencontrées par les nouveaux enseignants universitaires algériens

En Algérie, le recrutement de nouveaux enseignants universitaires ne se fait pas sur une qualification pédagogique pour évaluer les habiletés d'enseignement des candidats. Par conséquent, tout le long de son cursus (Licence, Magistère et Doctorat), le futur candidat au poste ne fait que suivre une formation ne comportant généralement que quelques heures d'enseignement, centrées presque exclusivement sur des connaissances disciplinaires théoriques. Cet enseignement qui, à la limite peut être appelé « formation » inclue peu ou presque pas une formation pédagogique et aucune formation pratique. Une fois admis, le futur enseignant, en attendant sa nomination ou titularisation, est invité à assurer un enseignement en tant qu'enseignant stagiaire pendant à peu près deux (01) année. Sa formation pédagogique consiste à apprendre comme le veut l'expression désormais consacrée « sur le tas ». Il s'agit de l'apprentissage d'une habitude qui se transforme en seconde nature, sans qu'aucune conceptualisation, ni qu'aucune concentration volontariste n'intervienne jamais. Cet apprentissage plus communément appelé « apprentissage par frayage », oblige l'enseignant débutant à apprendre son métier par immersion dans la pratique, par imbibition des savoirs, savoir-faire tels qu'ils sont mobilisés par le praticien en acte. Le frayage est en quelque sorte le bain, la répétition, c'est « à force de..... », en d'autres termes, c'est le raccourci, la découverte -au dépend des apprenants- des chemins les plus courts. Une fois en poste, nous attendons et souvent nous exigeons de lui, une action pédagogique de plus en plus efficace, dans des conditions de plus en plus difficiles et changeantes. Ils sont face à un dilemme et doivent relever plusieurs défis auxquels ils sont appelés et obligés à s'adapter tels que :

- la massification des publics universitaires,
- la problématique linguistique des étudiants inscrits en langues étrangères par exemple,
- l'hétérogénéité croissante des acquis scolaires des apprenants,
- le renouvellement rapide des connaissances,
- la diversification socioculturelle des apprenants,
- intrusion et propagation des nouvelles technologies de l'information et de la communication, etc....

Cette peau neuve que doivent revêtir ces enseignants novices, ne peut se produire sans heurts, ni sans efforts. En effet, ces enseignants débutants qui, même motivés afin de prodiguer des apprentissages de qualités à leurs étudiants, ne vont pas savoir utiliser les bons moyens pour y parvenir (par moyens, nous faisons allusion surtout aux différents savoirs pédagogiques qui se traduisent difficilement sur le terrain par la transformation des attitudes centrés sur la pratique de l'enseignement) car ils ont suivis une formation complètement théorique.

En somme, enseigner pour ces débutants se limiterait à des habitudes sédimentées qui se transforment en routines, en tics du métier : C'est une solution trouvée qui se durcit avec le temps en solution unique. Une question vient alors à se poser : « Comment vont-ils faire pour s'adapter à ces environnements » ?

En fait, la formation actuelle préconise qu'il suffit de continuer à former des enseignants qui en savent un peu plus que leurs étudiants et qui font preuve d'un peu de méthode pour transmettre leur savoir, aussi la formation initiale imagine que, parce qu'elle pare au plus pressé, laisse à l'expérience et à la formation continue le souci de former des praticiens qui arriveront à maîtriser des attitudes, des habiletés, des savoir-faire et des méthodes d'enseignement. Or, adopter une telle démarche impliquerait de graves conséquences, car former de bons enseignants débutants, c'est justement former des gens capables d'évoluer, d'apprendre non pas au gré de l'expérience mais au gré d'une formation qui leur permettrait de s'approprier davantage de savoir, pour ensuite en évaluer la maîtrise en tout contexte d'action, selon une pratique réflexive.

Si nous pouvions retourner en arrière, sans doute reconnâtrions-nous que certaines politiques en matière d'enseignement supérieur en Algérie étaient bonnes, mais il aurait fallu dès le départ, introduire de façon systématique et novatrice, des formations à l'intention des enseignants universitaires, car même les conservateurs les plus aveugles étaient censés savoir désormais qu'une bonne partie du dysfonctionnement des universités venait d'un déficit de formation des enseignants sur le plan pédagogique.

3- Analyse des rapports enseignants-enseignés à l'université

Malgré l'entrée massive dans nos universités d'un nouveau public qui n'est pas préparé, dans son immense majorité, à recevoir l'enseignement qui y est dispensé, malgré l'évolution de la demande vis-à-vis de l'université pour mieux former les enseignants à l'esprit de synthèse, au travail de recherche, nous constatons qu'enseignants et enseignés n'accomplissent guère leurs tâches respectives convenablement.

D'une part, nous observons que bon nombre d'enseignants peu ou pas du tout motivés, ne prenant en compte ni les attentes, ni les besoins des étudiants, continuent à présenter des cours dont les contenus sont obsolètes et dépassés, à s'acharner par la routine à enseigner, en essayant de trouver une logique interne aux contenus modulaires, puis à les communiquer aux étudiants. La formation théorique reçue pour la plupart à l'université, ne semble fondamentalement pas changer leur conception de l'enseignement. Ils estiment que le contenu du cours est une chose stable, un petit colis plus ou moins bien ficelé, qu'ils doivent livrer intégralement aux étudiants qui daignent écouter en classe. Et cela, sans pour autant prendre en considération le fait que les « savoirs » qu'ils doivent transmettre sont intégrés de manière fort différente par les apprenants qui sont devant eux.

Effectivement, même si ces enseignants visent à doter tous les apprenants des mêmes compétences, nous estimons que, selon son histoire antérieure, sa personnalité, son héritage culturel, chaque étudiant a son propre rythme et son propre style d'apprentissage et c'est eux qu'il faut valoriser.

« Aussi, il serait judicieux, avant d'inviter à des apprentissages, que l'enseignant développe d'abord les capacités d'apprentissage du sujet : il doit s'orienter vers des méthodes didactiques qui favorisent l'écoute des préoccupations des étudiants et cela à partir du vécu, des acquis, se poser des questions sur ce qui augmente, ce qui valorise l'apprenant et ce qu'il perçoit comme tel, l'aider à évaluer son développement intellectuel et surtout l'impliquer dans la construction de ses connaissances personnelles. Il s'agit moins de lui faire immédiatement apprendre des connaissances que de le mettre en mesure de les acquérir mieux, à la fois en développant son agilité mentale et en s'efforçant de le convaincre de sa capacité ». (Annoot & Fave-Bonnet, 2004 : 218).

L'enseignant ne peut plus se contenter de transmettre des contenus. Il faut d'abord qu'il acquiert les connaissances et les modes de raisonnement propres à la discipline qu'il enseigne, sur le fonctionnement des groupes, ainsi que des connaissances sur le processus d'apprentissage et les modes d'évaluation. Car la non-correspondance entre savoir transmis et connaissance construite fonde tout le défi de l'enseignement !

D'autre part, nous jugeons regrettable l'attitude chez l'étudiant qui consiste à se montrer très dépendant des propos de l'enseignant : les cours dictés ou photocopiés sont très souvent mémorisés et restitués presque mot à mot lors des examens. Une telle démarche qui malheureusement est approuvée par nombre d'enseignants, paralyse la réflexion de l'étudiant en pédagogie, en même temps qu'elle en dénature l'objet. Nous nous demandons même parfois, quelles capacités sont censées être mobilisées dans les différentes épreuves et quels pré-requis ou apprentissages ces épreuves supposent maîtriser ? Car, entre "apprendre par cœur" et "comprendre" afin d'acquérir certaines connaissances, il y a évidemment un grand écart.

Ces apprenants accumulant la connaissance de différents contenus, ignorent les plus indispensables :

- comment apprendre ? (s'entraîner à réfléchir sur son style et améliorer ses habilités),
- comment étudier ? (acquisition de méthodes stratégiques qui visent à rendre explicites
- les habilités d'étude, pour pouvoir développer des méthodes efficaces d'acquisition et d'application du savoir).

Ils doivent interroger les capacités de l'enseignant et par leur demandes multiples ou silencieuses, lui suggérer les efforts qu'il doit faire pour leur proposer le paysage adapté à leur curiosité, car plus il saura leur offrir un enseignement de qualité, plus il réussira à les accompagner.

4- Le dogme de la recherche universitaire

Quelle politique de formation pour les enseignants universitaires ?

« Cette question apparaissait, il y a trente ans encore, comme saugrenue. L'universitaire, parce qu'il excellait dans la recherche, ne pouvait être qu'un bon pédagogue. L'idée même d'organiser une formation, au début ou en cours de carrière, qui aiderait les enseignants d'université à s'acquitter au mieux de leur mission d'enseignement est en effet assez nouvelle ». (Clanet (dir.), 2009 : 96).

Même si les pratiques de formation dans ce domaine restent encore assez rares, voire remises en cause directement après leur introduction, la question de l'utilité et des modalités possibles de cette formation est au moins débattue aujourd'hui. Sans doute, est-ce dû à l'évolution de l'université, en particulier à la tentation de plus en plus grande d'y séparer enseignement et recherche.

« Le dogme dominant auparavant insistait en effet sur la complémentarité de l'enseignement et de la recherche. Enseigner à l'université, c'était s'initier à la recherche ou, au moins, enseigner par la recherche. Un chercheur reconnu était donc considéré comme étant aussi un bon enseignant universitaire. A la limite, la meilleure des formations pour l'enseignement consistait à développer au mieux des activités de recherche. Ce dogme classique est aujourd'hui conceptuellement remis en cause. D'ailleurs, dans la réalité, les universitaires avouent qu'il est de plus en plus difficile d'exceller dans les deux domaines et qu'il serait préférable de laisser à chacun la possibilité de se définir, selon ses goûts et ses compétences, avant tout comme chercheur ou avant tout comme enseignant ». (Romainville, 1996 :128).

La seconde évolution marquante réside dans l'accroissement quantitatif des nouveaux publics universitaires. Cette massification nécessite une hétérogénéité des pratiques et des situations qualitatives d'apprentissages, et de ce fait une revitalisation de l'enseignement s'impose pour susciter un certain nombre d'innovations pédagogiques.

Si dans certains pays, nous trouvons des institutions universitaires qui encouragent le soutien pédagogique des nouveaux enseignants à travers une formation de qualité et la mise en œuvre de services de supports pédagogiques, la situation est carrément différente en ce qui concerne les universités algériennes qui manifestent peu d'intérêt pour la formation des enseignants universitaires en matière de pédagogie. Sous prétexte qu'elles n'ont pas les ressources humaines, matérielles et financières qui leur permettent de suivre rapidement le rythme des changements ; nos institutions font comme si les enseignants n'avaient besoin d'aucune formation, aussi bien initiale que continue ; elles continuent à gérer nonchalamment cette situation, sans se soucier de la lourde responsabilité qui leur incombe.

Effectivement, depuis quelques années, nous sommes forcés de constater que nos systèmes universitaires ont régressé et sont en train de montrer leurs limites en matière de formation.

5- Qu'est-ce qu'enseigner à l'université ?

« Enseigner c'est transmettre un savoir, mais à l'heure actuelle, nous pouvons nous demander s'il ne s'agit pas d'une certaine réduction de l'acte d'enseigner. Car, si enseigner c'est faire apprendre, l'enseignant aura pour tâche première d'organiser et d'animer des situations et des activités favorables aux apprentissages des étudiants ; ce qui exige donc, une formation didactique assez pointue pour être capable de comprendre les raisonnements, les stratégies et les erreurs des étudiants afin d'apporter les régulations nécessaires. De plus, face à un public hétérogène par ses origines, ses attentes et ses besoins, il aura besoin d'une formation pédagogique accentuée sur la pratique ». Altet (in Annoot, 2004 : 47).

Brauer, M. (2011: 98) rajoute qu'« enseigner ne saurait ni relever d'un charisme spécial, ni s'identifier à un savoir ou à un savoir-faire. Pour être enseignant, il ne suffit pas de connaître le métier, il ne suffit pas non plus de posséder la théorie. Aussi, un « savoir de la pratique » n'équivaut jamais purement et simplement à une « pratique de ce savoir » ».

Le métier d'enseignant se définira comme l'intervention dans la pratique, d'un ensemble de savoirs en usage (le métier, l'expérience, la formation.....) et d'un ensemble de savoirs formalisés (théories, concepts), à utiliser tantôt comme objets d'enseignement, tantôt comme instruments régulateurs dans la pratique.

N'est-il pas temps que nos institutions universitaires sélectionnent les contours, déterminent les objectifs de formation des futurs enseignants ? N'y a-t-il pas un immense gâchis à faire suivre un long et difficile parcours d'études supérieures à des étudiants pour qu'une fois diplômés, il leur reste à découvrir que ce qu'ils ont appris est souvent inutile, parfois obsolète et presque toujours insuffisant ? Pourrions-nous continuer à fermer les yeux et tolérer de telles situations ?

Il est permis d'espérer et de faire participer l'ensemble des membres de la société, ainsi que tout le personnel enseignant, pour qu'ils prennent conscience de l'état actuel des pratiques pédagogiques, tant sur le plan de l'enseignement et de la formation, que sur le plan des apprentissages qui ont cours dans nos universités, pour mettre un terme à ces dérives.

6- Le projet de développement d'une offre de formation pédagogique : nouvelle priorité pour l'université algérienne

Notre système éducatif et notre enseignement supérieur sont mal en point, et c'est pour cette raison que nous devons lancer un cri d'alarme sur la « dérive consumériste » : nos institutions scolaires sont des entreprises, l'élève n'apprend pas à apprendre mais à consommer, l'universitaire un client, les cours sont des produits et de ce fait, les étudiants sont un capital humain dont l'avenir ne saurait être trop promettant.

Aussi, la formation telle que présentée dans nos institutions vit une crise qui s'identifie entre bastion disciplinaire et développement des compétences. En effet, toute la formation s'est édifiée sur la base d'une transmission de contenus modulaires, alors que logiquement, elle devrait plutôt mettre l'accent sur la construction et le développement des compétences. Ces deux approches sont-elles inconciliables sous prétexte que leur réalisation exige beaucoup de temps et de moyens ? Devrons-nous reconnaître et admettre qu'en formation, nous ne pouvons tout apprendre ? Nous estimons aussi, que tant que n'est pas rigoureusement pris en charge l'articulation de la formation théorique et de la formation pratique, nous ne pourrons jamais préparer d'une manière satisfaisante la personne de l'enseignant à se réaliser le plus pleinement possible dans une activité professionnelle.

De là, nous pourrions dire que la formation actuelle ne saurait être utile et appropriée à l'enseignant, surtout pour son futur métier, qu'il associe à la pratique et non à la théorie.

Nombreux sont les étudiants qui sont insatisfaits de l'éventail des cours offerts chaque année, et par conséquent souhaitent que les directions des départements et des programmes enrichissent et diversifient les modes d'enseignement, les activités pédagogiques et les contenus des cours. Cependant, il serait très important de savoir jusqu'à quel point l'université algérienne serait prête à concevoir des parcours de formation efficaces en dépassant les habitudes et traditions pédagogiques actuellement en vigueur.

Le développement de projet d'une formation pédagogique des enseignants au niveau du système de l'enseignement supérieur algérien soulève plusieurs questions. Nous pouvons nous demander, si ce projet signifie un atout ou une malédiction pour ceux qui l'acceptent ? Faut-il être pour ou contre cette idée qui, peut être une aide positive pour les futurs enseignants, mais aussi une aide qui soulève plus de problèmes qu'elle n'ouvre de perspectives dans la « vie calme » et routinière des enseignants chevronnés déjà en poste, loin de souhaiter les innovations provocantes ?

Il est vrai que personne ne saurait prédire les résultats d'un tel engagement, ni la grandeur du profit réel pour cet investissement d'énergie ; seulement, il faudrait admettre que la mise en place progressive d'un tel projet y va certainement de notre intérêt dont, à coup sûr, nous mesurerons les bénéfices dans les années à venir.

« Actuellement, nombreux sont les enseignants qui, dans un projet de formation, se demandent s'ils doivent prendre en charge uniquement la connaissance de techniques de classe, ou plutôt replacer ces techniques et ces connaissances dans un contexte pédagogique d'ordre général qui permettrait alors des transformations de leurs pratiques d'enseignement ? ». (Rege Colet & Romainville, 2006 : 118).

En fait, nous estimons que si nous percevons pédagogie et formation comme étant deux leviers de choix pour arracher l'enseignement à une pesanteur certaine, ce serait une erreur de les considérer isolement.

« Dialectiser la relation entre pédagogie et projet de formation, c'est d'abord pointer que l'on parle de pédagogie dans un cas – donc qu'on se place du côté de celui qui enseigne -, et de projet de formation dans l'autre – donc qu'on se place du côté de celui qui est formé -. Si enseigner c'est viser à accroître la polyvalence d'une personne sans généralement qu'aucun usage précis des contenus enseignés ne soit prévu à l'avance,

former c'est chercher par contre à accroître une compétence précise et limitée chez un sujet, dans un but prédéterminé qui prévoit l'usage par avance ». (Dalceggio, 1991 : 43).

Nous pourrions dire alors, que ce qui existe de commun entre pédagogie et projet de formation, c'est la volonté de fonder des apprentissages qui prennent en compte l'acquisition des compétences pédagogiques. Il s'agit là d'une perspective qui pourrait constituer une occasion d'évolution pour le système universitaire algérien qui doit franchir le troisième millénaire en s'ouvrant explicitement à de nouvelles réalités.

7- Principes de base d'une pédagogie universitaire

La formation des étudiants universitaires constitue, au dire de plusieurs instances décisionnelles de la société, la première raison d'être des universités.

« Cette formation, cela fait consensus, doit reposer sur la recherche, la construction et le développement des connaissances et préparer les étudiants pour qu'ils puissent contribuer au progrès de la société ; en d'autres termes, cette formation doit assurer au plus grand nombre, une base de connaissances nécessaire pour s'inscrire dans la société moderne, en personne responsable, capable de se former continuellement de façon à s'adapter aux nouvelles nécessités ». (Donnay & Romainville, 1996 : 94).

Le consensus semble moins évident toutefois lorsque vient le temps de définir la formation que doit offrir l'université aux étudiants. Bien sûr, cette formation doit être de qualité ; cela va de soi, mais quelles sont les caractéristiques d'une formation de qualité à l'université ?

Une formation de qualité est celle qui est reflétée par un enseignement efficace qui permettra à l'étudiant de se fixer des ambitions qui vont bien au-delà des connaissances de base, qui sont certes vitales, mais qui ne répondent pas aux nécessités actuelles de la société. Un enseignement efficace doit offrir des savoirs beaucoup plus étendus et permettre aux formés d'acquérir des compétences de haut niveau.

Il est vrai qu'enseigner c'est faire apprendre et sans sa finalité d'apprentissage, l'enseignement n'existerait pas ; mais c'est faire apprendre par la communication et la mise en situation (placer l'étudiant dans des situations qui l'obligent à penser , à puiser dans ses savoirs , à en construire de nouveaux pour faire face à un problème ou réaliser un projet). L'acte d'enseigner ne peut être analysé uniquement en termes de tâche de transmission de contenus et de méthodes définies a priori. Ce sont la communication verbale, les interactions vécues, la relation, la variété d'action en situation qui vont permettre ou non à des étudiants différents d'apprendre à chaque intervention.

« Enseigner à quelque niveau que ce soit exige un certain nombre d'habiletés de base, comme par exemple, l'habileté à communiquer, à écouter, à diagnostiquer des problèmes inhérents à des situations d'apprentissage, et donc la maîtrise de bases théoriques en didactique, en méthodologie, en psychologie cognitive et en psychopédagogie afin que l'enseignant puisse les appliquer ». Romainville & Rege Colet (Dir), (2006 : 101).

Ce qui fait donc la spécificité des tâches d'enseignement, c'est qu'elles couvrent deux champs de pratiques différentes mais interdépendantes ;

- d'une part, celui de la gestion de l'information, de la structuration du savoir par l'enseignant et de leur appropriation par l'étudiant, c'est-à-dire une fonction « didactique » de structuration et de gestion de contenus,
- et d'autre part le champ du traitement et de la transformation de l'information transmise en savoir chez l'étudiant par la pratique relationnelle et les actions de l'enseignant pour mettre en œuvre des conditions d'apprentissage adaptées, c'est-

à-dire une fonction « pédagogique » de gestion, de régulation interactive des événements en classe.

8- Pourquoi une formation pédagogique pour les nouveaux enseignants universitaires ?

Qu'est-ce que nous entendons par formation : est-ce l'acquisition d'un savoir unique et immuable, d'un ensemble de contenus différenciés, ou bien l'acquisition, la pratique et l'évaluation d'un savoir, d'un savoir-faire et d'un savoir-être, polyvalents et conscients ?

« La formation se dit en de multiples sens et sous plusieurs rapports. Nous parlons ainsi de formation de l'esprit, formation par une discipline....D'autre part, il faut bien former en vue de fonction voire de professions précises. On désigne donc la formation tantôt par son contenu, tantôt par ses effets escomptés sur les formés, tantôt enfin par ses objectifs institutionnels ou ses destinations sociales. Même si l'on considère la formation sous l'angle de « processus », c'est donc toujours former quelqu'un à quelque chose, par quelque chose et pour quelque chose. Seulement, former n'est pas enseigner une somme ou un système de connaissances, encore moins privilégier la stabilisation des attitudes et le rodage des méthodes. C'est plutôt induire des changements de comportements, de méthodes, de représentations et d'attitudes au niveau du formé ».
(Dreyfus, 1996 : 78).

En l'occurrence, nous avons constaté qu'un grand nombre d'enseignants débutants réclamaient de l'aide face à certains étudiants en difficulté, étant donné qu'ils n'avaient reçu aucune formation pédagogique suffisante pour intervenir adéquatement auprès de ces étudiants. Les moyens semblaient avoir été insuffisants pour aider ces enseignants à s'outiller afin qu'ils puissent atteindre de façon progressive leurs objectifs et qu'ils puissent ne pas se sentir dépassés par les événements et par les besoins et attentes des étudiants.

Aussi, la venue et l'augmentation du nombre d'étudiants aux antécédents et aux besoins diversifiées, dans les établissements universitaires, exigent de l'enseignant l'intégration dans ses pratiques pédagogiques de :

- la prise en compte des difficultés culturelles ou sociales de ces nouveaux publics,
- l'acquisition de connaissances de plus en plus larges et de plus en plus diversifiées,
- l'acquisition de nouveaux savoir-faire, de nouvelles méthodes afin d'identifier et de résoudre des problèmes,
- la conception et la mise en œuvre des stratégies et des dispositifs à la mesure de la complexité des étudiants.

« L'enseignant doit miser donc sur :

- la conscience de l'apprenant pour favoriser l'apprentissage et le traitement de l'information,
- l'activité réflexive du sujet qui apprend, car il adapte et construit ses connaissances, à partir de ces acquis antérieurs,
- la dimension relationnelle d'un sujet qui apprend avec les autres en interaction avec eux (enseignant ou étudiants) dans un contexte social qui influence la construction des connaissances et qui comporte alors nécessairement une dimension affective ».
(Romainville, 2009 : 123).

En fait, il s'agit d'assumer une véritable mutation, un changement radical dans les manières de présenter un cours, de présenter le savoir et d'aider à son appropriation.

Cet état de fait, nous pousse à poser la question suivante : « Peut-on exiger des enseignants débutants algériens qu'ils fassent preuve d'efficacité pour guider les étudiants, alors qu'ils manquent eux-mêmes de formation pour faire face à la formation ? » Face aux dilemmes auxquels sont confrontés ces débutants, leur formation antérieure ne peut donner ni une réponse, ni même un conseil.

L'acquisition d'une formation pédagogique à l'entrée de la profession devrait constituer un atout indéniable pour la personne qui la possède et un avantage qui doit être considéré lors du recrutement des enseignants.

9- Enjeux pour l'instauration d'une formation pédagogique innovatrice

Nous devons constater que la pédagogie universitaire a fait des progrès importants depuis plusieurs années dans les autres pays. Qu'en est-il des politiques pédagogiques qui règnent dans nos institutions universitaires ?

Bien que des efforts aient été entrepris, la situation reste pour le moins déplorable : nos institutions semblent prendre pour acquis, que la seule maîtrise d'une discipline suffit à rendre un enseignant compétent pour faire cheminer les étudiants dans leurs apprentissages. Pourtant, il est de plus en plus reconnu qu'enseigner et faire apprendre sont loin d'être synonymes. C'est justement, en se basant sur de telles idées que, pour certains enseignants ayant obtenu de hauts diplômes (Doctorats par exemple) dans certaines universités étrangères, sont recrutés d'abord et avant tout comme des spécialistes d'une discipline. Leur crédibilité auprès des étudiants et la pertinence de la formation qu'ils dispensent, dépendent en premier lieu de la maîtrise de leur discipline. Malheureusement, ces enseignants pensent que leurs diplômes les prédisposent « *de facto* » à la maîtrise des aspects pédagogiques et qu'ils n'ont nullement besoin d'une formation pédagogique pour modifier leurs pratiques.

L'Algérie affiche le sentiment très net que son système universitaire accumule un retard en deçà des prévisions. Nous ne pouvons en donner une explication sommaire, les facteurs étant multiples et les efforts devant porter à la fois sur cinq grandes approches : une planification pour promouvoir un enseignement de qualité,

- l'élaboration d'une formation pédagogique pour les futurs enseignants universitaires,
- des pratiques plus sélectives pour l'admission des nouveaux étudiants au sein de l'université,
- une réorganisation innovatrice de l'enseignement universitaire, qui ne comporte pas seulement des changements de nature technologique, mais qui implique également des changements dans les politiques de recrutement et de gestion du corps professoral, à travers des évaluations plus contraignantes,
- développer l'aptitude à la formation continue.

Aussi, il faudrait se rendre à l'évidence que la formation pédagogique est une question lourde d'implicites qui renvoient à des interrogations fondamentales. En effet, parler de l'efficacité d'un tel projet nécessitera de se référer :

aux méthodes pédagogiques (le apprendre comment ?) dans lesquelles cette formation prendra place, aux objectifs (le apprendre pourquoi ?) qui sous-tendent ces dernières, et plus loin encore, la détermination des contenus et des modalités de la formation.

L'importance de tous ces enjeux, ainsi que la diversité des compétences attendues de ces enseignants suffirait à comprendre la nécessité de la constitution d'une équipe pédagogique, qui représenterait le cadre idéal pour l'intégration des nouveaux enseignants, dont il est coutumier et facile de dénoncer le manque de préparation aux tâches pédagogiques. Ainsi que la mise en œuvre d'un programme structuré de formation pédagogique, pôle majeur et utile à l'exercice de la profession, visant à l'amélioration de l'enseignement et au bon fonctionnement des universités.

10 - Modalités d'une formation pédagogique :

« Il peut exister en formation pédagogique différentes manières de s'approprier des savoirs, des savoir-faire, de développer un savoir-être qui constituerait une totalité.

Nous pouvons les répertorier selon deux grands axes :

Le premier se réfère à des **situations « théoriques » d'apprentissage** et qui pourrait inclure :

- Une formation par la documentation.
- Une formation de type « journées pédagogiques ».
- Une formation par l'observation. A ce niveau, le futur enseignant, aidé par un mentor ou un formateur-accompagnon, pourrait :
- Apprendre en voyant-faire.
- Apprendre à voir et à analyser.

Le second axe, se réfère à des **situations « pratiques » d'apprentissage**, telles que :

- Une formation par les stages.
- Une formation à la pratique réflexive.
- Une formation à l'analyse des pratiques.
- La vidéo-formation ou l'autoscopie ». (Berthiaume & Rege Colet, 2013 : 192).

11- L'impact d'une formation pédagogique sur les futurs enseignants universitaires

Le personnel enseignant est tout à fait conscient que l'élaboration d'un programme efficace pour la formation pédagogique de futurs enseignants universitaires représente un défi de taille. Et les modèles éprouvés ailleurs dans le monde, pourrait nous servir de source d'inspiration. C'est justement à partir de ces modèles que nous avons pu présenter quelques fondements et visées qui pourraient être à la base d'un programme efficace.

Partant du contexte réel de formation de futurs enseignants universitaires, un programme devrait offrir, tantôt sur une base collective, tantôt sur une base individuelle, des rencontres et des ateliers permettant de réaliser des activités pratiques. L'étalement des ateliers de formation et des rencontres devrait être nécessaire, mais aussi souhaité afin de favoriser l'intégration des apprentissages faits par les personnes participantes. Les rencontres seront animées par des professeurs ayant développé des expertises en pédagogie universitaire. Cette variété d'intervenants contribuera à favoriser les interactions et la coopération entre professionnels en pédagogie universitaire et permettre aux futurs enseignants de les consulter :

Lorsqu'ils auront :

- Un nouveau cours à développer.
- Un plan de cours à rédiger.
- Une première rencontre à planifier.
- Un examen à construire.
- Une formule pédagogique à mettre au point.

Lorsqu'ils demanderont :

- Comment motiver et intéresser les étudiants ?
- Comment vérifier leur compréhension au cours d'une séance ?
- Comment les amener à se préparer au cours ?
- Comment favoriser leurs interactions et leurs participations actives en classe ?
- Comment comprendre leur processus d'apprentissage et les interférences émotionnelles qui peuvent perturber leur capacité d'apprendre ?
- Comment concilier l'enseignement à l'ensemble des étudiants et les explications individualisées dont ont besoin les étudiants en difficulté ?
- Quelle stratégie d'enseignement privilégier et quelle serait la méthode pédagogique la plus pertinente à utiliser face à un grand groupe hétérogène ?

En somme, le programme devrait avoir pour objectif, la capacité de gérer simultanément les opérations en cause (échanges oraux, transmission de savoir en utilisant un savoir-faire, développement des compétences en matière de pédagogie, etc.). Le programme devrait aussi et surtout tenir compte des développements de dernières décennies en psychologie cognitive, en psychopédagogie, en pédagogie et en didactique ; en d'autres

termes, il devraient tenir compte de l'évolution de chaque discipline enseignée, soit en introduisant de nouveaux contenus, soit en faisant référence à des moyens d'apprentissage plus modernes, soutenus par une pédagogie spécifique et bien déterminée.

Le programme devrait être rigoureux, clair, bien présenté, concis et suffisamment détaillé pour devenir un outil pour les futurs enseignants. Sa conception devrait être conçue de manière à ce que le futur enseignant puisse jouer un rôle actif dans la construction des savoirs signifiants, plutôt que de connaissances encyclopédiques, et aussi de manière à laisser au personnel formateur, la possibilité d'adapter son enseignement en fonction des besoins et des attentes des futurs enseignants. Cela supposerait bien entendu que les méthodes, les stratégies et les approches de formation pédagogique devraient être laissées au choix du personnel enseignant, et non régies et prescrites par des programmes rigides et prédéterminés.

Conclusion

L'université algérienne est en droit d'exiger des enseignants de haut niveau et possédant une bonne expérience pédagogique de terrain, pour faire face aux contraintes actuelles de l'enseignement supérieur. Malheureusement, ces profils ne peuvent guère être satisfaits pour l'instant, et surtout parce que chaque enseignant ayant suivi des itinéraires de formation très particuliers. En effet, dans nos institutions universitaires coexistent des enseignants formés selon les règles de l'art, d'autres qui ont appris leur métier " sur le tas " ; de même, d'une filière à une autre, la formation de base (formation au niveau de la post-graduation) des futurs enseignants est purement théorique sans véritables appuis dans la réalité. Il s'ensuit alors un décalage entre une formation académique ressortant comme plutôt inutile et une pratique intuitive. Cette situation fait en sorte que l'enseignant débutant se plaigne souvent du manque de correspondance entre ces dits concepts et la réalité de la classe telle qu'il la découvre lorsqu'il se place dans sa pratique.

Lorsque le futur enseignant commence sa formation à l'université, il est disposé à investir de l'énergie pour apprendre, s'il estime que cela l'aidera à affronter des tâches et résoudre des problèmes qu'il rencontrera sûrement dans sa vie quotidienne. De plus, il assimilera d'autant mieux les connaissances, les compétences, les valeurs et les attitudes que celles-ci seront présentées dans le contexte de leur mise en application à des situations réelles. Sa motivation sera donc orientée vers cette pratique en classe, de sorte que les contenus de cours devront éclairer cette réalité pratique qui le motive. Il importe donc, pour que son apprentissage soit efficace, que l'enseignant/formateur puisse faire valoir non seulement la rigueur et les fondements du savoir qu'il veut faire acquérir, mais aussi sa pertinence.

En l'occurrence, la possession de divers corpus de connaissances est nécessaire mais insuffisante pour le futur enseignant qui serait davantage un praticien qu'un théoricien.

Il est vrai que nous ne devons pas récuser, bien au contraire, les théories qui peuvent l'aider à avancer, qu'elles soient d'ici ou d'ailleurs ; seulement, les connaissances cognitives doivent recevoir en complément des connaissances liées à l'expérience. Par conséquent, si la référence à l'acte d'enseigner dans sa réalité concrète est réalisée par un programme ou une formation bien définie, les contenus d'apprentissage ne peuvent que susciter l'intérêt du futur enseignant.

Un parcours de formation pédagogique doit assumer que l'apprentissage d'un métier complexe comme l'enseignement, doit comprendre à la fois une théorie associée à la pratique, et une pratique découlant d'une théorie. Nous considérons donc, que pour mettre en relation savoir théorique et savoir pratique dans la formation pédagogique d'un futur enseignant, cela suppose de mettre en exergue l'importance d'aménager et de créer, en formation et sur le lieu de travail, des conditions lui permettant de développer des compétences professionnelles :

- **à partir** de la pratique : dans la mesure où celle-ci constituera le point de départ et le support de sa réflexion (réflexion sur l'action), que ce soit sa propre pratique ou celle de ses collègues.
- **par** la pratique : confronté à la réalité qui lui résistera, le formé se positionnera en acteur, c'est-à-dire comme quelqu'un qui pourrait agir sur les caractéristiques de la situation, expérimenter des conduites nouvelles et découvrir des solutions adaptées à la situation.
- **pour** la pratique : car si le point de départ de l'apprentissage est dans l'action, son aboutissement le sera aussi, dans la mesure où le formé valorisera essentiellement les apprentissages dont il verra les retombées directes sur sa vie professionnelle.

Si nous estimons qu'un bon enseignant est celui qui axe ses actions sur l'apprentissage, il conviendrait de dire qu'il représente l'élément déclencheur d'une transformation sur l'apprenant dans son cheminement personnel ; il serait donc souhaitable que la formation pédagogique des futurs enseignants soit organisée dans ce sens. L'enseignant/formateur représentera alors cet élément déclencheur de l'apprentissage du formé afin de lui permettre de découvrir ses forces et d'amortir ses difficultés.

Aussi, du fait que ce métier comprend un ensemble de tâches complexes et exige des savoirs, des savoirs-faire et des savoirs-être de haut niveau, il devrait être enseigné davantage dans une relation à cette complexité. En effet, ce qui importe pour former les futurs enseignants et construire des dispositifs de formation, c'est de procéder d'abord à l'analyse patiente de la complexité du métier et cerner ensuite ce qui se trouve au cœur des pratiques pédagogiques ; il s'agira de mettre en valeur les attitudes et les aptitudes qui rendent compte de la globalité même du métier, plutôt que la somme décortiquée de compétences multiples. Les formations actuelles sont désormais condamnées à innover, à s'affirmer tout en se diversifiant et en se spécialisant, à s'interroger sans cesse sur leurs finalités, leurs contenus et leurs méthodes.

Nous espérons que ce travail de recherche puisse contribuer, un tant soit peu, à susciter une réflexion pour le développement et l'amélioration de la formation pédagogique des enseignants universitaires, considérée comme le plus sûr garant d'une évolution progressive, à ouvrir des pistes d'action pour relever les défis pédagogiques, sociaux et humains, et à fournir des indications pour quiconque se trouve à enseigner à l'université.

Bibliographie

- Altet, M., 2004, Enseigner en premier cycle universitaire : Des formes émergentes d'adaptation ou de la "métis" enseignante, in E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur : Enseigner, apprendre, évaluer*, Paris, L'Harmattan.
- Berthiaume, D. & Rege Colet, N., 2013, *La pédagogie de l'enseignement supérieur : repères théoriques et applications pratiques*, Berne, Peter Lang.
- Brauer, M., 2011, *Enseigner à l'université. Conseils pratiques, astuces, méthodes pédagogiques*, Paris, Armand Colin.
- Clanet, Joël (dir), 2009, *Recherche/formation des enseignants : quelles articulations ?*, Collection, Paideia-Education Savoir et Société, Presses universitaires de Rennes/Rennes, 2009, 184 p.
- Dalceggio, P., 1991, *La formation pédagogique des professeurs de l'enseignement supérieur : écho des pratiques de perfectionnement pédagogique au cours de quinze dernières années*, Montréal, Université de Montréal, Service Pédagogique.
- Parmentier P., De Ketele M, Bernard H. & Palkiewicz M., 1999, *Mini colloque sur la formation pédagogique des nouveaux enseignants à l'Université*, Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire. Montréal.
- Donnay, J et Romainville, M., 1996, Politique de formation pédagogique des professeurs d'université, in *Enseigner à l'université, un métier qui s'apprend ?*, Paris- Bruxelles, Département de Boeck Université.
- Dreyfus, A., 1996, *La formation pédagogique des enseignants universitaires : idéal et réalité*, Bruxelles, Belgique, De Boeck.
- Dupont P., Ossadon M., 1994, *La pédagogie universitaire, Que sais-je ?*, Paris, PUF

- Roegiers & al., 2012, *Quelles réformes pédagogiques pour l'enseignement supérieur ? Placer l'efficacité au service de l'humanisme*, Bruxelles, De Boeck.
- Romainville M. & Rege Colet N., 2006, *La pratique enseignante en mutation à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Romainville M., 1996, *Enseignement et recherche : le couple maudit de l'université. Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, vol. 8, n° 2
- Romainville, M., 2009, Entre l'écorce et l'arbre. Principes et modalités de la formation pédagogique des enseignants universitaires. Dans V. Bedin (Ed.), *L'évaluation à l'université. Evaluer ou conseiller ?*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Romainville. M. & N. Rege Colet (dir.), 2006, « La pratique enseignante en mutation à l'université », *Perspectives en Education & Formation*, Bruxelles, De Boeck.

**FOREIGN LANGUAGE TEACHING THROUGH VISUALS /
APPRENDRE UNE LANGUE ÉTRANGÈRE À TRAVERS DES
IMAGES / ÎNVĂȚAREA UNEI LIMBI STRĂINE PRIN IMAGINI¹**

Abstract: *The learning setting has no longer been confined to very strict grammar or lexical rules since the development of technology. We can perceive the world around us through our senses, the visual one prevailing in almost all our learning or teaching tasks. Most of the school subjects including foreign languages course books comprise a high range of visuals whose main role is not only to familiarize students with the topic to be discussed but also to help them broaden their general knowledge. The present work aims to highlight both the importance of visual prompts in learning a foreign language and their impact on the visual reader.*

Keywords: *learning setting, visuals, senses, technology.*

Introduction

Language as a living organism has always been liable to change. As the areas of new technologies have stabilized and articulated, language users tend not to cultivate the high registers of language, choosing instead a more simple approach of communication by using more gestures or body language than words and their sophisticated semantics. The perception and understanding of the world around us seems to be more adequate by using our senses. People's behaviour has always been visually-oriented. Both education and marketing are strongly influenced by visuals, starting from the images used in the classroom for students to decode and ending with the wide range of colours provided by images whose role is to influence consumer behaviour or decision making.

The historical reality itself has proved that people used to refer to the surrounding world by their senses due to the lack of complex technology. From early times, humanity has associated language with various visual elements. Before having the alphabet itself, cultures were mostly discovered visually rather than cognitively.

Symbols become the support points of the imaginary kingdom because they unveil the secrets of the unconscious and move to the most hidden springs giving new insights to the unknown. The attribute, analogy, metaphor, parable are all tools of communication on the level of imaginative or intellectual knowledge. People transmit different states or feeling by means of symbols. For example, the ancient were fully aware of the moment of the day by simply visualizing the position of the sun in the sky. Hieroglyphs, pictograms, paintings, etc., were used on a large scale during human evolution and they led gradually to a better representation of the world. Therefore, human communication has always existed and evolved from a more rudimentary to a high technical form.

The present work aims to highlight both the importance of visual prompts in learning a foreign language and their impact on the visual reader. The new school learning setting has no longer been confined to very strict grammar and lexical rules since the development of technology. It has contributed substantially to a reorganization of language at different levels: phonological, morphological, lexical, semantic etc.

On the one hand, the emergence of electronic corpuses has brought about a new revolution in the language dynamics not only through their use on a large scale but also in terms of their usefulness in rendering original texts and the changes occurring with linguistic phenomena. Despite the high price of specialized programs to insert all the data in the corpus, they are still considered invaluable sources of information.

On the other hand, the programs of vocal interpretation stand for another challenge in the educational learning system. The speaking language technology aims to promote verbal communication in accordance with society's expectations. Recognition of speaking

¹ Laura Ionică, University of Pitești, lauraionica1976@yahoo.com

depending on some specific sound signals may become a tool of communication, although the process can sometimes be hindered by variability of pronunciation among speakers. However, such technologies may imprint their mark on the future of human evolution.

In terms of visual prompts, it should be mentioned that most of the school subjects are mostly based on visuals whose main role is not only to familiarize students with the topic under discussion but also to help them broaden their knowledge horizon.

Pictures of all types are meant to provide a meaningful context, to stimulate creativity, spontaneity in speaking and to facilitate comprehension of grammar and language. Starting from a visual prompt the world representation is much more productive and varied. The question that arises is *Can we learn a foreign language visually?*

Specialists strongly believe that learning visually is much more efficient than text based. As Mirzoeff stated (1991: 1) "Human experience is much more visual and visualized than ever before...In this swirl of imagery, seeing is much more than believing. It is not just a part of everyday life, it is everyday life." Mannan (2005:108) has also highlighted the importance of visual aids in the language classroom. "They help the teacher to clarify, establish, correlate and coordinate accurate concepts, interpretations and associations, and enable him to make learning more concrete, effective, interesting, inspirational, meaningful and vivid."

Visuals throughout history

Visuals are not new in the history of language. Visual communication is one of the oldest forms by which people used to reproduce, share and interpret information. They made various associations between natural elements and objects whose main representation became universally known and applied. Not only military conflicts but also sea trade was marked by visual materials. Soldiers and sailors alike made use of primitive devices to visualize instructions. They include cardboards, string, plastic, colorful chalk or crayons which were highly used in such fields as mathematics, physics or astronomy.

Pictures, illustrations, tape recordings, slides or film strips of the 19th century have been regarded as useful tools in the classroom to promote real life contexts and help students to develop more motivating tasks. Later on, supporters of cognitivism highlighted the importance of visuals for second language acquisition.

"Thanks to the visuals provided in the classroom, the second language input will be easily understood. They provide conceptual scaffolding, through cultural context or other clues, and it helps with the natural associations of images and words (Nation and Newton, 2009)."

"Combining pictures, mental imagery and verbal elaboration could be an effective method in promoting understanding and learning from text by students ranging from grade school to university level (Paivio, 1991: 163)

Nowadays' educational setting is much more fact based and teachers should strive to create a suitable learning environment. For instance, significant historical events are even better understood visually. Exposure to a variety of visual clips which show the place, the time and all the circumstances of a historical event, may become fruitful and highly motivating for students interested in sequencing the historical events or learning about the characters involved.

In this way, history is no longer a boring, secretive page of humankind but an integral part of our lives. In terms of learning a foreign language, visuals are not less important. Throughout history teachers have always tried to represent reality in images. In their opinion, students are better at interpreting life contexts when shown images. These images are more consistent and stand for a solid basis for text hermeneutics. The text itself

as a string of words may be difficult to decipher, unlike a sequence of images which create broader horizons of understanding.

Therefore, irrespective of the historical stage, learning through images has always been an inexhaustible source of discovery and adequate language acquisition.

Today's role of technology

If the past was restricted to a more abstract and limited interpretation of information due to lack of familiarization with symbols or sophisticated words order, today's society abounds in a multitude of visual materials such as: flashcards, posters, computer programs, videos etc., which paradoxically can be better decoded by children in their early stages of development. Everything in the language is partially or totally associated with pictures. Verbal tenses, prepositions, descriptive adjectives are better assimilated when correlated with appropriate pictures.

Prepositions of time or place, for example, are generally recognized and used suitably when associated with contextual pictures. Visual links for prepositions or diagrams are more useful than theoretical backgrounds. Students operate with concepts in a more difficult way, but pictures rendering the respective information provide an accurate mental representation. My experience as a teacher proved that students' mental visualization of prepositions or their simple learning by heart has not been as useful as their representation by visual aids.

On the other hand, learners showed the same easiness in learning descriptive adjectives by means of images. For example, the register of emotions was fully grasped by emoticons used in all social networks. Feelings of happiness, anger, anxiety, satisfaction were best and easiest decoded when associated with adequate images. Such universally used elements can help learners to reinforce a message's meaning and to create independent thinking. They are commonplace symbols which both teachers and students use as sources of communication.

A comparison of students in engineering and humanities

During my teaching career I have constantly tried to thoroughly analyze the differences in thinking when it comes to learning a foreign language. Unlike students in humanities who generally have the tendency to develop critical thinking and to focus on more practical grammar or lexical structures, engineering students seem to be more systematical, logical and always expect to be provided with the right explanation to justify their choices. According to them, grammar rules are more or less logically intertwined as long as they cannot be wholly applied to all contexts.

As regards the use of visuals, students in engineering seem to be more used to them, since their other objects are mostly based on charts, diagrams, timelines etc. Therefore, teaching a foreign language visually is much easier than theoretical explanations. On the other hand, students in humanities develop their creativity more or less based on visual aids. They find it more difficult to interpret a chart in which figures prevail, but they can extract and analyze a lot of elements when shown various pictures. Statistics, mathematics and informatics are more accurately understood by engineering students, whereas stories, films, music are favoured by journalists, writers, psychologists etc.

In comparison with engineers for whom blocks of technical texts are demotivating, students in humanities operate with long texts which they consider inspiring and challenging.

Possible drawbacks of technology and visuals

Our constant flooding with technology and visual elements through laptops, smartphones, smart TVs or interactive boards has created some sort of addiction which specialists disagree with since we are dealing with a virtual illusion. If we reduce our

existence to the gadget space we risk disconnecting ourselves from the surrounding reality. The deformed perception of reality as well as the excessive reliance on technology may be detrimental both to the individual isolated socially and to large groups of students activating in the classroom. Attention deficit, lack of concentration, agitation and distraction are among the factors affecting the quality of learning.

Instead of evolving we regress to a world of superficiality. Moreover, according to foreign language teachers technologies and visuals are not always fully exploited in the classroom, either due to technical problems or difficulties teachers face when processing information. Convoluted issues based on visuals may become detrimental to learners either because of communication barriers among interpreters or due to cultural dissimilarities.

Therefore, both teachers and specialists in the field of psychology wholly agree that a combination of text-based materials and visual aids is the best alternative when it comes to learning and teaching a foreign language effectively.

Conclusions

The power of visuals cannot be denied in the teaching-learning process. They are effective tools that help learners retrieve information and make it more concrete. Abstract notions, especially in the technical field may become more tangible and clearer when explained by means of charts, flashcards, diagrams etc.

While visualizing and interpreting pictures of any type, students are free to express themselves and explore the new elements in their own way, while teachers' subjectivity fails to interfere. Moving fluently between texts and images has become a prerequisite in world interpretation. Images transmit messages faster, trigger emotions and enhance comprehension. However, a constant reliance on these tools may have its drawbacks translated in technical errors or addiction.

All things considered, visuals play an essential role at all levels of education.

Bibliography

- Bradshaw, A.C., 2003, "Effects of Presentation Interference in Learning with Visuals", *Journal of Visual Literacy*, Spring, vol. 23, no. 1, pp. 41-68
- Fiorito, L., 2005, *Teaching English for Specific Purposes*
- Kang, S., 2004, "Using Visual Organizers to Enhance EFL Instruction", *ELT Journal*, vol. 58, no.1, January
- Mannan, A., 2005, *Modern Education: Audio-Visual Aids*. New Delhi, Anmol Publications
- Mirzoeff, N., 1999, *An Introduction to Visual Culture*, New York: Routledge
- Nation and Newton, 2009, *Teaching ESL / EFL Listening and Speaking*, New York: Routledge
- Paivio A., Clark J.M., 1991, *Dual-Coding Theory and Education*, *Educational Psychology Review*, Vol. 3, No. 3
- Wright, A., 2003, *Pictures for Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.

**ET SI ON APPRENAIT A NE PLUS APPREHENDER
L'ENSEIGNEMENT DE LA PRONONCIATION EN CLASSE DE
FRANÇAIS ? / WHAT IF TEACHERS LEARNED NOT TO FEAR
TEACHING PRONUNCIATION IN THE FSL/FLE CLASSROOM? /
CUM AR FI DACĂ PROFESORII AR ÎNVĂȚA SĂ NU SE MAI TEAMĂ
SĂ PREDEA PRONUNȚIA LA CURSURILE FSL/FLE ?¹**

Résumé: *L'enseignement de la prononciation du français préoccupe les enseignants de FLE qui évitent la plupart du temps à inclure la compétence phonologique dans leurs objectifs d'enseignement, soit parce qu'ils ne se sentent pas sûrs de leur propre prononciation, soit parce qu'ils ne maîtrisent pas le processus ni les fonctions des outils proposés par leur manuel. Notre article qui relève d'un atelier que nous avons animé à Chypre lors du congrès intitulé « Les journées d'étude Langues Modimes-Langues Moins Dites et Moins Enseignées (MoDiMEs), en juin 2017 vise justement à dédramatiser la didactisation de la prononciation en fournissant aux enseignants le savoir théorique et pratique qui les rendra sûrs d'eux-mêmes et conscients de leur enseignement.*

Mots-clés: *prononciation, enseignement, réhabilitation, activités phonétiques.*

Abstract: *French pronunciation is a major concern for FSL teachers so much that instructors quite often hesitate to make it one of their teaching objectives. There are two possible explanations for this: FSL teachers either are conscious of their own pronunciation or have limited knowledge of the process, role, and function of the tools available in textbooks in order to teach pronunciation. This article reflects the experience drawn from a workshop we run in Cyprus, in June 2017, during a conference entitled “Les journées d'étude – Langues Moins Diffusées et Moins Enseignées (MoDiMEs): langues enseignées, langues des apprenants”. The aim of this workshop was to demystify didactics of pronunciation, build confidence in FSL teachers, and make them aware of their own teaching process.*

Keywords: *pronunciation, teaching, rehabilitation, phonetic activities.*

Introduction

Bien que les enseignants se rendent compte, de plus en plus, que la bonne prononciation est importante pour la bonne expression orale en français et que son enseignement est incontournable, même si ces dernières années, il y a de plus en plus une tendance pour la réhabilitation de l'enseignement de la compétence phonologique, on constate, par des enquêtes sur le terrain, par les témoignages des enseignants et par l'étude des contenus des méthodes d'enseignement, que celle-ci reste de loin la compétence la moins enseignée parce que la plus appréhendée.

En effet, les enseignants de FLE évitent d'y toucher soit parce qu'ils ne se sentent pas sûrs de leur propre prononciation, soit parce qu'ils ne savent pas comment utiliser les outils que leur offrent les manuels proposés par les instances éducatives, soit parce qu'ils ne savent pas gérer une éventuelle hétérogénéité de public dans leur classe de langue. Ainsi, sous prétexte que le temps consacré à une séance éducative ne suffit pas pour l'enseignement de toutes les compétences langagières, ils finissent par occulter celle qu'ils appréhendent le plus : la compétence phonologique.

Notre atelier de formation a pour but de dédramatiser l'enseignement de la prononciation et de sécuriser les enseignants qui s'y investissent en leur fournissant le savoir théorique et/ou pratique approprié, en d'autres termes, en leur apprenant comment gérer les propositions de leur manuel, comment choisir leurs activités en fonction de l'objectif, du public et du niveau visés et comment les introduire dans des phases d'enseignement respectant un processus fondé sur des étapes. En effet, pour un

¹ Maro Patéli, Université nationale et capodistrienne d'Athènes, Grèce, mapateli@frl.uoa.gr

enseignement complet et conscient de la prononciation il ne suffit pas de faire les activités phonétiques telles qu'on les trouve, si on les trouve, dans les manuels de FLE. L'enseignant doit être capable de les identifier et de les introduire selon leur fonction (sensibilisation, conceptualisation, fixation) dans un processus allant de l'étape de perception à celle de production.

Pour atteindre notre objectif, nous nous servirons des rubriques consacrées à l'enseignement de la phonétique, que l'on trouve dans la méthode de français *Soda 1*, utilisée dans les collèges et lycées de Chypre et de Grèce, nous critiquerons les activités incluses dans ces rubriques, nous commenterons leur contenu, leurs objectifs, leurs consignes que nous transformerons, au besoin, afin de mettre en valeur la fonction des activités et les objectifs visés. Notre choix pour *Soda 1* (Mègre *et al.*, 2012) vient surtout du fait que le commentaire de ce manuel peut être utile à ceux qui s'en servent et également, du fait qu'il est riche en activités de phonétique.

Pour les besoins de notre atelier, de toutes les Unités du manuel *Soda 1*, nous avons retenu l'Unité 1 et l'Unité 4. Ce sont elles qui nous serviront de support de travail afin d'apprendre à nos enseignants comment se servir de leur manuel pour enseigner la compétence phonologique. D'autant plus que, vu le peu de temps qu'ils ont à leur disposition pour l'enseignement de la compétence phonologique, ils recourent plus aux activités de leur manuel qu'ils ne créent leur propre support de travail. Si nous avons choisi ces deux Unités, c'est parce qu'elles traitent, entre autres phénomènes phonétiques, les voyelles nasales qui constituent une difficulté de prononciation pour un public hellénophone.

1. Comment aborder la rubrique *Phonétique* de notre manuel

1.1. L'enseignant devra découvrir les objectifs phonologiques proposés dans la rubrique *Phonétique*.

Dans la rubrique *Phonétique*, l'enseignant trouve un listage de phénomènes qu'il abordera en fonction des besoins de ses élèves et/ou des objectifs déterminés par le manuel pour le niveau A1 du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais siglé CECRL). Si on se réfère donc aux objectifs phonologiques de l'Unité 1 du manuel, nous trouvons : les consonnes [s]/[z]. Les voyelles nasales. Les voyelles [e]/[ə] (les/le). La liaison. Et si on se réfère aux objectifs phonologiques de l'Unité 4 du manuel, nous trouvons : les nasales [ã]/[õ]. Les enchaînements verbe+verbe. La prononciation de « plus »: [ply]/ [plys]/ [plyz].

1^{re} remarque : Le manuel propose des phénomènes phonétiques mais c'est à l'enseignant de choisir ceux qu'il va enseigner. En d'autres termes, cette présentation d'objectifs n'oblige pas l'enseignant à les considérer tous comme des objectifs de son cours. Dans les objectifs proposés par le manuel, l'enseignant choisit ceux qu'il juge importants, ceux qui représentent les besoins de ses élèves et ensuite il choisit sa méthode, fixe sa démarche, choisit ses activités.

2^e remarque : Quels que soient les objectifs proposés par le manuel et choisis par l'enseignant : les consonnes [s]/[z], les voyelles nasales ou les voyelles orales [e]/[ə], les élèves doivent apprendre à les repérer, discriminer l'une par rapport à l'autre, fixer la différence, et tout cela au niveau de la perception. Ensuite, ils doivent fixer les phénomènes phonétiques au niveau de la production. Une production guidée (répétition), une production libre (libre discours). Enfin, ils ne doivent pas oublier de travailler la correspondance phonie/graphie.

Ce que l'enseignant doit bien savoir c'est que le manuel (livre+cahier+guide pédagogique) ne peut pas offrir une didactisation complète d'un phénomène phonétique ; ce que l'enseignant peut faire c'est se servir des conseils du guide pédagogique, des activités du livre et de celles du cahier d'exercices pour didactiser les phénomènes phonétiques inclus dans l'unité choisie. Pour les didactiser, il doit savoir se fixer des objectifs précis,

choisir ses étapes, proposer les phases, choisir la typologie d'activités appropriées adéquates à chaque phase de l'enseignement de la prononciation. Pour ce faire, l'enseignant ne devrait en aucun cas, faire les activités les unes après les autres, telles qu'elles figurent dans le manuel. Elles doivent être utilisées dans le cadre d'une démarche d'enseignement. Les activités ont une fonction ; elles permettent à l'élève de se sensibiliser au phénomène segmental ou suprasegmental visé, de conceptualiser la règle et de fixer les acquis.

1.2. L'enseignant devra choisir et fixer les objectifs phonologiques de son cours parmi ceux proposés dans la rubrique *Phonétique*.

Supposons que parmi les objectifs phonologiques proposés dans ces deux unités, on a décidé de traiter les voyelles nasales (Unité 1), les nasales [ã]/[õ] (Unité 4) et la différence phonologique [ə]/[e] : marque du pluriel (Unité 1) parce que ces voyelles posent une difficulté particulière au public hellénophone vu leur absence du système phonologique grec¹. Une fois les phénomènes phonétiques choisis il faudra les enseigner tant au niveau de la perception qu'à celui de la production.

1.3. L'enseignant devra identifier les moyens que le manuel met à sa disposition afin qu'il atteigne son but.

Ce dont il dispose, c'est les activités du livre de l'élève, les activités du cahier d'exercices et les propositions et les conseils du guide pédagogique. Une activité dans le livre (pour les nasales), deux activités dans le cahier, une dans le guide pédagogique. Une activité dans le livre (pour le singulier/pluriel [ə]/[e]), une dans le cahier d'exercices. Une activité dans le guide pédagogique portant sur la différence singulier/pluriel exprimée par la différence phonologique [ə]/[e].

1.4. L'enseignant devra être apte à porter un regard critique sur les moyens proposés par son manuel pour l'enseignement de la prononciation.

En d'autres termes, il doit pouvoir critiquer la typologie et les consignes des activités proposées par le manuel et au besoin, reformuler les consignes et restructurer les activités, d'une part, pour qu'elles soient comprises par les apprenants et d'autre part, pour qu'elles deviennent représentatives de l'étape et de la phase d'enseignement dans laquelle elles devront être incluses. À titre d'exemple, nous allons commenter les activités de l'Unité 1 du manuel *Soda 1* portant sur les nasales.

Activité 2, Unité 1, *Soda 1*, p. 21 (livre de l'élève)

Activité 2, Unité 1, *Soda 1*, p. 17 (guide pédagogique)

Activité 1, Unité 1, *Soda 1*, p. 15 (cahier d'exercices)

Activité 4, Unité 1, *Soda 1*, p. 15 (cahier d'exercices)

2. Réflexions critiques sur les rubriques *Phonétique* du manuel *Soda 1*.

1^{re} étape de réflexion : Présentation critique et commentaire du matériel mis à la disposition des enseignants par le manuel. Dans un premier temps, l'enseignant est appelé à réfléchir sur les activités, les commenter et ensuite à les inclure dans un processus d'enseignement/apprentissage de la prononciation.

¹ Le système phonologique du grec n'a pas de voyelles nasales, de voyelles arrondies ni de voyelles fermées.

2 Écoutez les adjectifs masculins suivants.
 Dites quelle nasale vous entendez ([œ] un, [ɑ] an, [ɛ] ain ou [ɔ] on).
 Puis dans votre cahier, écrivez l'adjectif au féminin.

Quelle est la nasale que vous entendez ?				
1.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on
2.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on
3.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on
4.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on
5.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on
6.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on
7.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on
8.	[œ] un	[ɑ] an	[ɛ] ain	[ɔ] on

Activité 2, Unité 1, Soda 1, p. 21 (livre de l'élève)

L'activité ci-dessus est une activité de discrimination où les élèves écoutent des adjectifs au masculin et doivent opter et dire la voyelle nasale qu'ils entendent. Le symbole phonétique représentant la voyelle nasale est accompagné de sa transcription orthographique. Peut-être pour aider les apprenants à choisir le son à partir de l'orthographe du mot qu'ils écoutent, qu'ils ne voient pas mais dont ils connaissent l'orthographe. C'est une activité qui relève d'une démarche orale. Les élèves perçoivent les voyelles nasales dans des mots qu'ils écoutent et disent, toujours oralement, la nasale qu'ils ont entendue en la choisissant dans la liste des nasales proposées.

Même si au départ, c'est une activité de discrimination auditive¹, elle peut être également une activité de correspondance phonie/graphie puisqu'en même temps que les élèves choisissent le son, ils choisissent la graphie correspondant au son qu'ils écoutent. Dans ce sens, on peut dire que pour l'exploitation de cette activité, l'enseignant choisit une méthode d'enseignement explicite² pour habituer ses élèves aux graphies correspondant aux quatre voyelles nasales du français.

Cette activité est une activité de choix multiple³, chaque mot contient une voyelle nasale et un seul mot contient deux voyelles nasales donc les élèves auront à mentionner deux sons⁴. Dans le guide pédagogique, il n'est pas mentionné à quel moment de son enseignement l'enseignant peut faire cette activité et dans la consigne, il n'est pas dit la possibilité de trouver des mots incluant plus d'une voyelle nasale. Cette omission risque d'embrouiller l'élève dans son choix. Dans la consigne, il aurait dû être clairement mentionné que les élèves ont plus d'une option.

De plus, cette activité de discrimination associe, dans un deuxième temps, le code écrit au code oral puisque les élèves doivent écrire le féminin de l'adjectif qu'ils écoutent au masculin. Cette partie de la consigne donne l'occasion aux enseignants d'enseigner implicitement la dénasalisation de certains adjectifs au féminin et le changement complet de la voyelle lors du passage au féminin (brun [bRɛ̃/œ̃]/brune [bRyn]) ainsi que de fixer la correspondance son/graphie à l'écrit.

Donc, d'après la consigne, et sans les transcriptions orthographiques l'activité pourrait être une activité de *discrimination auditive* appartenant à l'étape de *perception* et

¹ La discrimination auditive constitue la fonction de l'activité.

² L'enseignant associe d'avance la graphie à la voyelle nasale. Il donne la graphie, il ne la fait pas découvrir par les élèves.

³ Le choix multiple représente le type d'activité.

⁴ Dans le mot « important » par exemple, il y a deux nasales.

incluse dans une *phase d'intégration auditive*. Les élèves ne repèrent pas ; ils jonglent parmi les nasales pour choisir celle qu'ils écoutent ; donc ils discriminent.

Avec les transcriptions orthographiques des voyelles nasales et l'association du symbole phonétique (donc du son) à sa graphie correspondante, on peut dire que c'est une *activité de repérage* (activité explicite) appartenant à une *phase de sensibilisation* et en même temps, une *activité de fixation* appartenant à une *phase de fixation*¹. Dans ce sens, il ne s'agit plus d'une *étape de perception* mais d'une *étape de correspondance phonie/graphie* où l'élève associe le code oral (la perception) au code écrit (la représentation orthographique du son).

Exercice 2

➤➤➤ Pour aller plus loin
Faire réécouter aux élèves le dialogue de la page 18 et leur demander de repérer tous les mots contenant les sons [ã], [ɔ̃], [ɛ̃], [œ̃].

+ **Pour fixer les acquis**
Faire les exercices 1 et 4 du cahier d'activités page 15.

Exercice 3

• Faire répéter les mots aux élèves collectivement puis demander à quelques élèves de les répéter individuellement.

+ **Pour fixer les acquis**
Faire l'exercice 2 du cahier d'activités page 15.

Exercice 4

➤➤➤ Pour aller plus loin
Demander aux élèves de relire les textes page 19 et de souligner les liaisons qui devraient être faites si ces textes étaient lus à haute voix.

+ **Pour fixer les acquis**
Faire l'exercice 6 du cahier d'activités page 15.

Transcriptions

1. Écoutez les mots. Recopiez le tableau dans votre cahier et notez si vous entendez [s] ou [z].
1. Joyeuse - 2. La seconde - 3. Sévère - 4. Les choses - 5. Les relations - 6. Frisé - 7. Rousse - 8. Les loisirs.

2. Écoutez les adjectifs masculins suivants. Dites quelle nasale vous entendez ([œ̃] un, [ã] an, [ɛ̃] ain ou [ɔ̃] on). Puis dans votre cahier, écrivez l'adjectif au féminin.
1. grand - 2. blond - 3. bon - 4. important - 5. brun - 6. second - 7. méchant - 8. long.

3. Écoutez les mots suivants et dites s'ils sont au singulier ou au pluriel. Que remarquez-vous ?
1. Les enfants - 2. Le prof - 3. Les frères de Pablo - 4. L'ami(e) d'Adèle - 5. L'émission.

Corrigés

1. 1. [z] - 2. [s] - 3. [s] - 4. [z] - 5. [s] - 6. [z] - 7. [s] - 8. [z]
2. 1. an - 2. on - 3. on - 4. an - 5. un - 6. on - 7. an - 8. on.
3. 1. Pluriel - 2. Singulier - 3. Pluriel - 4. Singulier - 5. Singulier.
C'est la liaison qui permet de faire la différence entre le singulier et le pluriel.
Nous ne savons pas si l'ami d'Adèle est un homme ou une femme.
4. 1. oui - 2. oui - 3. non - 4. non - 5. non - 6. oui - 7. non - 8. oui.

Activité 2, Unité 1, Soda 1, p. 17 (guide pédagogique)

La deuxième activité proposée cette fois-ci dans le guide pédagogique (voir supra, exercice 2, en haut de la page du guide) est qualifiée d'après les conseils des auteurs comme une activité de repérage des voyelles nasales [ã], [ɔ̃], [ɛ̃], [œ̃]. Toujours selon les consignes du guide pédagogique, les élèves écoutent le dialogue de livre et doivent repérer les mots contenant les voyelles nasales susmentionnées.

Remarque : La démarche de didactisation de la part des auteurs du manuels et la consigne ne sont pas très claires ni très précises. L'activité proposée nécessite-t-elle une démarche orale de la part de l'enseignant ? En d'autres termes, l'élève écoute et dit oralement les mots incluant les nasales ou il écoute et il lit en même temps, il associe donc code oral et code écrit ? Dans ce cas, l'élève est appelé à reconnaître le mot écrit qui contient les nasales, autrement dit, on part du principe que son oreille est bien entraînée à la discrimination des voyelles nasales et qu'au moyen de cette activité, il est appelé à reconnaître et donc à apprendre la forme écrite du son. En d'autres termes, il s'agit d'une

¹ Tout dépend du moment où l'enseignant choisira d'utiliser l'activité et de l'objectif qu'il se fixera.

activité de correspondance phonie/graphie. C'est une activité de repérage, mais le repérage concerne la représentation orthographique des sons.

Cette activité telle qu'elle est proposée par le guide pédagogique a un triple objectif, en fonction de la phase d'enseignement dans laquelle on choisit de l'inclure. Elle a pour objectif soit de sensibiliser les élèves à la graphie correspondant aux nasales, soit de les aider à conceptualiser la graphie correspondant aux sons, soit de leur permettre de fixer cette correspondance.

Dans le premier cas, c'est une activité de sensibilisation, dans le deuxième, une activité de conceptualisation, dans le troisième, une activité de fixation.

Pour la réalisation de l'activité de conceptualisation, l'enseignant adopte une démarche d'enseignement implicite puisque ses élèves repèrent les mots qui contiennent les nasales ; ensuite ils sont appelés à classer les mots selon la nasale que les mots contiennent et enfin à dresser un tableau avec les différentes graphies que peut avoir chacune des nasales susmentionnées. De cette façon, ce sont les élèves eux-mêmes qui créent leur règle. Cette tâche terminée, ils peuvent commencer à fixer les sons. Une fois les représentations graphiques des sons apprises, les élèves les fixent au moyen de l'activité du guide ou d'une autre activité similaire.

Pour la même activité, l'enseignant pourrait adopter une démarche explicite si, avant de la proposer, il donnait aux élèves le tableau avec les graphies des voyelles nasales et s'il demandait à ses élèves de repérer les graphies dans le texte, avec ou sans support sonore.

Les deux activités ci-dessous que l'on trouve dans le cahier d'exercices sont définies par le guide pédagogique comme des activités de fixation, « pour fixer les acquis » auxquels les élèves sont parvenus au moyen des activités précédentes.

1 * * Indiquez d'une croix (X) si vous entendez le son [œ] un, [ɑ] an ou [ɔ] on.

		[œ] un	[ɑ] an	[ɔ] on
1.	Blond			
2.	Sympa			
3.	Grande			
4.	Long			
5.	Danser			
6.	Brun			
7.	Blonde			
8.	Mince			
9.	Grand			
10.	Moyen			
11.	Ennuyeux			
12.	Marron			


Activité 1, Unité 1, Soda 1, p. 15 (cahier d'exercices)

L'activité 1 du cahier d'exercices est une activité de discrimination auditive où les élèves doivent identifier et discriminer parmi les nasales proposées celle qui correspond au mot qu'ils entendent. Vu le conseil du guide, elle appartient à la phase de systématisation/fixation et son objectif est : être capable de discriminer les voyelles nasales entre elles. En d'autres termes, elle fixe la capacité de l'élève à discriminer, au niveau de la perception, les nasales entre elles.

Remarque : L'activité telle qu'elle est présentée dans le cahier d'exercice, mérite une attention particulière de la part de l'enseignant. Dans la consigne, il n'est nulle part mentionné que les élèves liront les mots en même temps qu'ils les écouteront. Dans le cas

donc où les élèves écouterait seulement les mots et mettraient la croix dans la case de la nasale qu'ils auraient perçue, on pourrait dire que c'est une activité fixant leur bonne perception¹ ; cette activité serait donc placée dans une étape de perception. Puisque dans le corps de l'activité, nous voyons figurer les mots (ce qui n'est pas dit dans la consigne dans laquelle il y a les représentations orthographiques de trois nasales), on est amené à comprendre que les élèves fixent au niveau de l'écrit le son qu'ils perçoivent à l'oral. Ils fixent donc la correspondance phonie/graphie. Notre attention est attirée par l'erreur relevée dans la consigne de l'activité où le son [ɛ̃] est omis de la consigne bien que dans le corps de l'activité il y ait deux mots qui contiennent cette nasale, les mots « mince » et « moyen ».

4 **Écoutez et soulignez en vert le son [œ̃] un, en bleu le son [ɔ̃] on et en noir le son [ɑ̃] an.**



1. Ludo est grand, brun, il a les yeux marron.
On s'entend bien !
2. Zoé est une grande blonde aux yeux bruns.
Elle est danseuse.
3. Ils prennent des cours de conduite ensemble.
4. Les chansons de ce groupe sont géniales et le chanteur est beau garçon, non ?
5. J'aime bien les cheveux longs et les yeux marron, mais j'ai les cheveux courts et j'ai les yeux bleus !

Activité 4, Unité 1, *Soda 1*, p. 15 (cahier d'exercices)

L'activité 4 du cahier d'exercices (voir ci-dessus) est, d'après le guide, une activité de fixation, qui associe l'écoute à la lecture (le code oral et le code écrit). Les élèves écoutent, lisent² et associent le son qu'ils écoutent à la graphie (aux lettres) qu'ils lisent. De cette façon, ils fixent leur aptitude à discriminer les nasales et à leur associer la transcription orthographique adéquate. Tout comme dans l'activité précédente, nous relevons une erreur dans la consigne de l'activité 4 où le son [ɛ̃] est omis bien que dans le corps de l'activité il y ait un mot (le mot « bien ») qui contient cette nasale.

Utilisée dans une autre phase d'enseignement, cette activité aurait pu être une activité de sensibilisation (de repérage³) à la reconnaissance de la forme écrite des nasales. Ou elle aurait pu être une activité de discrimination de la forme orthographique des nasales, appartenant de cette façon, à la phase d'intégration auditive (Patéli, 2006 : 62-64).

2^e étape de réflexion : Inclure les activités du manuel dans un processus d'enseignement qui vise la perception et la production.

Un enseignement complet d'un phénomène phonétique ayant des résultats permanents et sûrs se répartit en deux étapes. La première étape, celle de la perception a pour but d'entraîner la perception de l'élève, lui fournir c'est-à-dire la possibilité de capter sur un plan auditif le phénomène segmental ou suprasegmental tel qu'il se réalise dans le système phonologique de la langue cible⁴. Le but donc de l'enseignant qui enseigne la prononciation est, dans un premier temps, de fournir à l'apprenant des stratégies de perception qui le rendront capable de repérer (en d'autres termes, d'isoler et de reconnaître le phénomène segmental ou suprasegmental dans le continuum sonore), de discriminer (de jongler parmi des sons de la langue cible ayant des caractéristiques acoustiques très

¹ Ils fixent leurs habiletés de perception. Ils perçoivent la différence à l'oral.

² Dans la consigne, il n'est pas dit que les élèves doivent lire en même temps qu'ils écoutent.

³ Les activités de repérage sont incluses dans la phase de sensibilisation.

⁴ On parle bien sûr d'une langue standard.

différentes par rapport à ceux de la langue maternelle de l'apprenant) et de fixer le fait phonétique au niveau de la perception.

L'enseignant donc canalise son enseignement uniquement dans le code oral et évite dans cette étape tout contact avec la graphie (code écrit) et la production. Selon Intravaia (2007 : 67) l'introduction prématurée de l'écrit « perturbe et compromet le processus de discrimination phonologique dans la mesure où le travail sur l'écrit au détriment de l'oral diminue l'acuité auditive et provoque à long terme sa sclérose définitive [...] inhibe la spontanéité de l'expression, car elle va à l'encontre de l'intégration inconsciente et non intellectuelle de la langue orale ». Dans ce sens, les activités telles qu'elles figurent dans le livre, le cahier d'exercices et le guide pédagogique et toujours dans une perspective orale, ne peuvent pas être utilisées pour le repérage et la discrimination des voyelles nasales sauf, si elles sont transformées et adaptées aux besoins de l'étape de perception. Par exemple :

Au niveau de la perception, notre premier souci est de sensibiliser les élèves aux sons nouveaux et différents de ceux du système phonologique de leur langue maternelle. On peut se servir de schémas et donner des renseignements concernant les nouveaux sons ou aiguïser la curiosité des apprenants (cela dépend de l'âge des apprenants) avant de passer aux activités de perception.

Sensibiliser l'oreille à percevoir un son différent. La sensibilisation de l'oreille par le repérage est incluse dans la phase de sensibilisation, incluse, elle, dans le cadre plus vaste de la didactisation des voyelles nasales. L'élève apprend à repérer chaque nasale dans un continuum sonore bref ou plus long, dans un contexte phonémique où ne figureront pas plusieurs nasales à la fois, afin de ne pas confondre l'apprenant surtout celui qui a le système phonologique de la langue maternelle déjà fixé. Dans ce sens, aucune des activités proposées par le manuel dans l'Unité 1 ne se prête au repérage d'une voyelle nasale.

Une proposition d'activité qui pourrait être utilisée comme activité de repérage aurait la consigne suivante : « écoutez les mots suivants et notez d'une croix si vous entendez une voyelle nasale ou pas ». L'objectif de l'activité est le repérage de la sonorité nasale par rapport à la sonorité orale et non le repérage d'une voyelle nasale précise auquel cas la consigne serait différente¹.

Mots	Oui	Non
Blond		
Noir		
Chanter		
Marron		
Jupe		
Cheveux		

Toujours dans une étape de perception et après la phase de sensibilisation, l'enseignant se fixe pour objectif de faire saisir par ses élèves les traits caractéristiques qui les rendront aptes à comprendre les différentes voyelles nasales. Nous sommes dans la *phase d'intégration auditive ou conceptualisation* et les élèves apprennent à distinguer, à ne pas confondre, les différentes voyelles nasales entre elles.

Dans le cadre de cette phase, on pourrait utiliser l'activité 1 du cahier d'exercices et l'activité 2 du livre de l'élève.

¹ Dans cet exercice de repérage, on peut proposer toutes les nasales, à condition qu'on propose aussi des mots distracteurs ne comportant pas de nasale du tout.

1 ** Indiquez d'une croix (X) si vous entendez le son [œ] un, [ɑ̃] an ou [ɔ̃] on.

		[œ] un	[ɑ̃] an	[ɔ̃] on
1.	Blond			
2.	Sympa			
3.	Grande			
4.	Long			
5.	Danser			
6.	Brun			
7.	Blonde			
8.	Mince			
9.	Grand			
10.	Moyen			
11.	Ennuyeux			
12.	Marron			

Activité 1, Unité 1, *Soda 1*, p. 15 (cahier d'exercices)

2 Écoutez les adjectifs masculins suivants. Dites quelle nasale vous entendez ([œ] un, [ɑ̃] an, [ɛ̃] ain ou [ɔ̃] on). Puis dans votre cahier, écrivez l'adjectif au féminin.

Quelle est la nasale que vous entendez ?

1.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on
2.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on
3.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on
4.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on
5.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on
6.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on
7.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on
8.	[œ] un	[ɑ̃] an	[ɛ̃] ain	[ɔ̃] on

Activité 2, Unité 1, *Soda 1*, p. 21 (livre de l'élève)

Pour les besoins de cette phase et toujours dans une étape de perception on pourrait proposer l'activité 1 du cahier d'exercices mais sans la liste des mots afin de ne pas perturber le mécanisme intellectuel de la perception. Dans le même esprit, on pourrait leur faire faire l'activité 2 du livre de l'élève sans la troisième phrase de la consigne et sans la représentation orthographique de chacune des voyelles nasales.

Pour *fixer les acquis* au niveau de la perception, nous pouvons nous servir de la même typologie d'activités que précédemment citée avec le même corpus de mots ou avec un corpus différent.

La phase de fixation au niveau de la production comprend des activités de production soit guidée (répétition de mots ou de phrases à partir d'un modèle auditif), soit libre (les élèves produisent oralement respectant les normes de la bonne prononciation). Dans l'Unité 1 du manuel, il n'y a pas d'activités de répétition. Éventuellement l'activité 4 du cahier d'exercices mais avec une consigne complètement reformulée. Voici deux propositions éventuelles de consignes reformulées.

Consigne 1 : Écoutez et répétez d'après le modèle. Les élèves écoutent les phrases sans avoir recours à la lecture, donc à la forme écrite des sons, et reproduisent oralement les phrases. La reproduction se fait uniquement à partir d'un support sonore et se focalise sur l'imitation du modèle.

Consigne 2 : Lisez les phrases suivantes à voix haute. Les élèves fixent aussi bien la bonne production des sons par leur reproduction orale que la correspondance phonème/graphème par la visualisation de la forme écrite du son.

Le passage à la forme écrite des sons est un objectif qui peut être travaillé après que l'élève a appris à repérer et à discriminer les voyelles nasales au niveau de la perception. La démarche de l'enseignant peut être implicite ou explicite. Il peut, en d'autres termes, soit guider l'apprenant à créer ses listes de graphies qui correspondent aux sons qu'il a appris à repérer, soit lui proposer les graphies et le guider vers le son correspondant.

Dans ce sens, les activités 1 et 4 du cahier d'exercices et l'activité 2 du livre de l'élève (voir *supra*) peuvent être incluses dans une phase de fixation. Les mêmes activités mais avec une consigne différente auraient pu appartenir à une autre phase.

1 ** Indiquez d'une croix (X) si vous entendez le son [œ] un, [ɑ̃] an ou [ɔ̃] on.

		[œ] un	[ɑ̃] an	[ɔ̃] on
1.	Blond			
2.	Sympa			
3.	Grande			
4.	Long			
5.	Danser			
6.	Brun			
7.	Blonde			
8.	Mince			
9.	Grand			
10.	Moyen			
11.	Ennuyeux			
12.	Marron			

Ainsi, l'exercice 1 (ci-dessus) du cahier d'exercices avec la consigne suivante et sans les graphies à côté des symboles phonétiques.

Consigne : Écoutez et regardez les mots suivants. Notez dans la case correspondante, la graphie qui correspond au son que vous entendez.

Il s'agit d'une activité de discrimination au niveau de l'orthographe correspondant aux sons perçus¹. Activité incluse dans une phase de conceptualisation durant laquelle les élèves, au moyen d'une démarche implicite que l'enseignant adopte, trouvent eux-mêmes la graphie qui correspond au son qu'ils entendent. Une fois l'activité terminée, l'élève regroupe les graphies correspondant à chaque nasale et forme son propre tableau de correspondance phonie/graphie.

L'enseignant adopterait une démarche explicite s'il proposait l'activité avec les graphies à côté des sons qui guident les élèves et leur permet d'associer la graphie qu'ils trouvent à côté du symbole phonétique à celle du mot qu'ils voient sur la colonne et qu'ils écoutent en même temps. La même activité avec la consigne proposée plus haut peut être incluse dans une phase de fixation après que la phase de conceptualisation a été terminée².

De plus, l'activité 4 du cahier d'exercices avec une consigne du genre : « Lisez les phrases suivantes » peut se transformer en une activité de lecture (une activité de production appartenant à la phase de fixation) qui permet, entre autres, la fixation de la correspondance phonie/graphie.

¹ Noter ici une erreur de la part des auteurs du manuel déjà mentionnée précédemment qui consiste en l'absence du symbole [ɛ̃] dans la consigne.

² Pour l'enseignement de la correspondance phonie/graphie l'enseignant peut suivre les mêmes phases de sensibilisation, de conceptualisation, de fixation.

4 Écoutez et soulignez en vert le son [œ̃] un, en bleu le son [ɔ̃] on et en noir le son [ɑ̃] an.



1. Ludo est grand, brun, il a les yeux marron.
On s'entend bien !
2. Zoé est une grande blonde aux yeux bruns.
Elle est danseuse.
3. Ils prennent des cours de conduite ensemble.
4. Les chansons de ce groupe sont géniales et le chanteur est beau garçon, non ?
5. J'aime bien les cheveux longs et les yeux marron, mais j'ai les cheveux courts et j'ai les yeux bleus !

La même activité 4 (ci-dessus) avec une consigne du type : « Écoutez et regardez chacune des phrases suivantes. Coloriez en vert les graphies correspondant au son [œ̃]. Puis, classez les graphies dans le tableau suivant ». Même consigne pour le son [ɔ̃] mais avec une couleur différente. Même consigne pour le son [ɑ̃] mais avec une couleur différente. Même consigne pour le son [ɛ̃] mais avec une couleur différente.

Activité de discrimination au niveau de la correspondance phonie/graphie appartenant à une phase de conceptualisation. C'est également une activité de classement. Les élèves ont appris à repérer et discriminer les voyelles nasales au niveau de la perception et colorient leurs graphies correspondantes en les classant dans un tableau. Une fois le tableau complété, ils regroupent les graphies et forment leur règle. Par exemple :


[œ̃]	[ɔ̃]	[ɑ̃]	[ɛ̃]
un	on	en	un
un		an	ien
		em	

La même activité 4 avec une consigne différente pourrait servir d'activité de discrimination auditive. Par exemple : « Écoutez chaque phrase et notez combien de fois vous entendez le son [œ̃] ». La même consigne peut être valable pour [ɔ̃], [ɑ̃], [ɛ̃]. Si dans chaque phrase proposée les élèves sont appelés à discriminer parmi plusieurs voyelles nasales cette activité peu être incluse dans une phase d'intégration auditive (conceptualisation). Si dans les phrases proposées il n'y a qu'un seul son à chaque fois on peut parler d'une activité de repérage et elle peut appartenir à une phase de sensibilisation.

Nous pouvons continuer notre commentaire dans le même esprit avec les activités de l'Unité 4 du manuel *Soda 1* qui portent elles aussi sur les nasales.

L'activité 1 du livre de l'élève (voir ci-dessous) est une activité de discrimination auditive portant sur deux nasales souvent confondues par le public hellénophone : la nasale [ɑ̃], et la nasale[ɔ̃]. Bien que la transcription orthographique de chaque son figure sur les deux colonnes et étant donné que les élèves ne voient pas les mots écrits mais les écoutent seulement, cette activité de discrimination pourrait être placée et utilisée dans une étape de perception et en fonction du moment où elle sera proposée et de l'objectif qu'elle remplit, elle pourrait être utilisée soit dans une phase d'intégration auditive (conceptualisation) soit dans une phase de fixation. L'instruction du guide pédagogique « entraîner les élèves à prononcer les mots en les répétant plusieurs fois » transforme cette activité de discrimination auditive en activité de répétition, donc de reproduction incluse dans une phase de fixation.

1 Écoutez et trouvez le son que vous entendez.




	« an » [ã]	« on » [õ]
1.		
2.		
3.		
4.		
5.		
6.		
7.		
8.		
9.		
10.		

Activité 1, Unité 4, *Soda 1*, p. 63 (livre de l'élève)

L'activité 2 du livre de l'élève (voir ci-dessous) est une activité de classement. Cette activité associant le code oral et le code écrit, est une activité de correspondance phonie/graphie. Cette activité suppose que les élèves reconnaissent la différence entre la nasale [ã] et [õ], sont capables de les discriminer et au moyen de cette activité ils conceptualisent ou ils fixent l'orthographe correspondant à ces deux sons. En fonction du moment où l'enseignant choisit de se servir de cette activité et de la phase d'enseignement dans laquelle il veut les inclure (phase d'intégration auditive ou phase de fixation), l'activité 2 est caractérisée comme activité de conceptualisation ou de fixation. Pour la réalisation de cette activité l'enseignant peut choisir soit une démarche implicite (inductive), soit une démarche explicite (déductive).

2 Écoutez et classez les mots suivants dans la bonne colonne.
Attention, l'un des mots va dans 2 colonnes.
 grand - vêtement - pantalon - pourtant - commencer - collant -
 branché - demander - Londres - montre



« an » [ã]	« on » [õ]

Activité 2, Unité 4, *Soda 1*, p. 63 (livre de l'élève)

L'activité 1 du cahier d'exercices est une activité à trous qui sert, comme il est dit dans le guide pédagogique, à « fixer les acquis ». C'est une activité de fixation. Les élèves fixent la graphie qui correspond aux nasales [ã] et [õ], après qu'ils ont conceptualisé cette correspondance à l'aide de l'activité 2 du livre de l'élève.

1 ★ ★ **Écoutez et complétez les phrases suivantes avec an, en, on ou om.**

1. Ce p.....tal..... est trop gr.....d.
2. Qu.....d vas-tu au magasin ?
3. C.....bien coûte ce coll.....t ?
4. Il porte toujours des vêtem.....ts bl.....cs.
5. Tu as de l'arg.....t ?
6. Il est super br.....ché !
7. Tu as mis un costume très élég.....t !
8. J'ai acheté m.....pull à L.....dres.

Activité 1, Unité 4, *Soda 1*, p. 57 (cahier d'exercices)

Pour ce qui est de l'activité 2 de l'Unité 4 proposée par le guide pédagogique, le commentaire est le même que pour l'activité équivalente de l'Unité 1 (voir supra, Activité 2, Unité 1, *Soda 1*, p. 17, guide pédagogique).

Exercice 2

⋮ **Pour aller plus loin**
Faire réécouter aux élèves le dialogue de la page 60 et leur demander de repérer tous les mots contenant les sons [ã] ou [õ].

⊕ **Pour fixer les acquis**
Faire l'exercice 1 du cahier d'activités page 57.

Activité 2, Unité 4, *Soda 1*, p. 47 (guide pédagogique)

Nous clôturerons en disant que ce que nous avons essayé de faire tout au long de cet article, c'est de former les professeurs de FLE à l'enseignement de la prononciation. Les rendre conscients des outils qu'ils possèdent, leur expliquer comment se servir des rubriques « Phonétique » qu'ils trouvent dans leurs manuels, leur apprendre à critiquer ces rubriques. C'est seulement en se sentant maître de son matériel de travail, de ses outils, d'une typologie d'activités adéquates aux objectifs phonétiques visés que l'enseignant apprendra à ne pas appréhender l'enseignement de la prononciation.

Bibliographie

- Intravaia, P., 2007, *Formation des professeurs de langue en phonétique corrective*, Bruxelles CIPA.
Léon, P., 1986, *Prononciation du français standard*, Paris, Didier.
Léon, P., 1998, *Phonétisme et prononciations du français*, Paris, Nathan Université, « fac linguistique ».
Léon, M. et Léon, P., 2004, *La Prononciation du français*, Paris, Armand Colin.
Lauret, B., 2007, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris : Hachette, coll. « F ».
Mègre, B., et al., 2012, *Soda Méthode de français 1*, Paris, CLE International.
Patéli, M., 2006, « Fiche pédagogique-phonétique », *Contact+*, n° 35, Athènes, APF f.u.-Grèce, p. 62-64.

- Renard, R., 1971, *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris, Didier.
- Wachs, S., 2011, « Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français langue étrangère », *Revista de Lenguas Modernas*, n° 14, p. 183-196.
- Wiolland, F., 1991, *Prononcer les mots du français : des sons et des rythmes*, Paris, Hachette.

**L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE, CETTE SOURCE DE PROBLEMES
POUR LES APPRENANTS ALGERIENS / FRENCH ORTHOGRAPHY,
THIS SOURCE OF PROBLEMS FOR ALGERIAN LEARNERS /
ORTOGRAFIA FRANCEZA, ACEASTĂ SURSĂ DE PROBLEME
PENTRU CURSANȚII ALGERIENI¹**

Résumé : *Moult voix se sont levées pour signaler les nombreuses erreurs orthographiques présentes dans les écrits des apprenants algériens. De ce fait, nous nous proposons, dans cet article, de déceler les causes de celles-ci. Ainsi, nous escomptons rehausser le niveau desdits apprenants en matière d'orthographe française et aider leurs enseignants à améliorer la qualité de leur enseignement.*

Mots-clés : *orthographe, erreur, niveau de langue.*

Abstract: *Many voices were raised to report the important number of orthography errors present in the Algerian learners' writings. Thereby, we intend, in this article, to identify the causes of these errors. Thus, we expect to enhance the level of the aforementioned learners regarding French orthography and help their teachers improving the quality of their teaching.*

Keywords: *orthography, error, language level.*

« Ils ne maîtrisent même pas les rudiments de l'orthographe française. », « Ils relèguent toujours l'orthographe au second plan. », « L'orthographe est leur bête noire. »... Ces déclarations nous ont été faites par des enseignants de français au sujet de leurs apprenants de troisième année secondaire.

Ces mêmes enseignants nous ont fait part de leur difficulté à lire et à saisir les écrits desdits apprenants tant ils abondent d'erreurs orthographiques. Or, comme le fait remarquer Le Gal (1987 : 20), si l'apprenant souhaite véhiculer ses idées par écrit, il doit :

« (...) assurer une mise au point au niveau du contenu et au niveau de la syntaxe et en passer par le code commun orthographique. Toute altération subie par les éléments graphiques (orthographe ou écriture) rend (...) difficile la reconnaissance des mots, donc la compréhension du message. (...) Il revient à celui qui écrit de faire l'effort nécessaire pour que le lecteur puisse lire avec facilité et plaisir son texte, ce dernier ne doit pas être obligé de se transformer en déchiffreur d'hiéroglyphes pour comprendre ».

Dans le présent article, nous tenterons de déterminer la nature et l'origine des erreurs orthographiques commises par les apprenants algériens de troisième année secondaire, apprenants censés maîtriser les normes de l'orthographe du français après avoir étudié ce dernier pendant dix années.

1. Corpus

1.1. Population d'enquête

Pour la collecte de notre corpus, nous avons sollicité un échantillon de deux cents apprenants de troisième année secondaire inscrits au sein du lycée public Chouhada Chikhounne sis au chef-lieu de la wilaya de Bejaia.

Les apprenants² ayant pris part à notre enquête³ avaient un âge moyen de dix-neuf ans. Parmi eux, cent dix-huit étaient de sexe féminin, et quatre-vingt-deux étaient de sexe

¹ Rima Redouane, Université de Bejaia, Algérie, rima.redouane@yahoo.fr

² Afin de recueillir des informations sur leur profil sociodémographique, nous leur avons demandé de remplir une fiche signalétique comportant des questions sur leur âge, sur leur sexe et sur leur filière scolaire.

³ Elle a eu lieu en décembre 2015.

masculin. S'agissant des filières dans lesquelles ils étaient inscrits, elles étaient au nombre de cinq : lettres et langues étrangères (soixante-cinq apprenants), sciences expérimentales (soixante apprenants), gestion et économie (vingt-huit apprenants), lettres et philosophie (vingt-six apprenants), et mathématiques (vingt et un apprenants).

1.2. Instrument d'enquête

Les compétences orthographiques sont généralement évaluées à travers une tâche de dictée ou une tâche de production écrite. Dans le cadre du présent travail, nous avons choisi de soumettre notre échantillon d'apprenants à une dictée, car, en situation de production écrite, ces derniers auraient pu contourner leurs problèmes orthographiques en employant exclusivement les mots qu'ils savaient orthographier et les structures grammaticales qu'ils maîtrisaient. Cette stratégie d'évitement les aurait amenés à produire « (...) des textes insipides, avec des schémas de phrase sans surprise et récurrents, un vocabulaire passe-partout mais avec une orthographe absolument irréprochable » (Brissaud et Bessonnat, 2001 : 151).

Le texte de la dictée que nous avons choisi est très célèbre : il a été utilisé dans une multitude de recherches (ayant porté sur l'orthographe française) menées, entre autres, par des linguistes tels qu'André Chervel, Danièle Manesse et Danièle Cogis. Il a pour titre « Les Arbres » et est extrait de l'œuvre de François de Fénelon intitulée « Traité de l'existence de Dieu » et publiée en 1713. Il comporte quatre-vingt-trois mots globalement compréhensibles par des apprenants de troisième année secondaire et recouvre divers aspects de l'orthographe lexicale et de l'orthographe grammaticale.

Le texte de la dictée est le suivant :

« Les arbres s'enfoncent dans la terre par leurs racines comme leurs branches s'élèvent vers le ciel. Leurs racines les défendent contre les vents et vont chercher, comme par de petits tuyaux souterrains, tous les suc destinés à la nourriture de leur tige. La tige elle-même se revêt d'une dure écorce qui met le bois tendre à l'abri des injures de l'air. Les branches distribuent en divers canaux la sève que les racines avaient réunie dans le tronc. » (Fénelon, cité par Manesse, 2007b : 59)

1.3. Protocole d'enquête

La collecte de notre corpus a eu lieu, pendant des séances de cours, selon le protocole ci-après :

- Se présenter aux apprenants et les inviter à participer à l'enquête.
- Expliquer aux apprenants les objectifs de la recherche et le déroulement de la dictée.
- Distribuer aux apprenants des feuilles prélinéées et leur demander de ne pas y mentionner leurs nom et prénom(s).
- Lire le texte de la dictée et expliquer aux apprenants le sens des mots¹ qui ne leur sont pas familiers.
- Dictier le texte aux apprenants mot par mot.
- Relire le texte de la dictée afin de permettre aux apprenants d'écrire les mots qui leur ont échappé.
- Accorder aux apprenants quelques minutes pour se relire.
- Remercier les apprenants de leur coopération.

¹ « Suc » et « sève ».

2. Méthodologie d'analyse

D'abord, dans le but de respecter l'anonymat de notre échantillon d'apprenants, nous avons attribué un code¹ à chacune des copies que nous avons collectées. Ensuite, nous avons corrigé celles-ci en signalant et en catégorisant les diverses erreurs orthographiques qui y figuraient. Précisons que nous nous sommes référée au :

« (...) principe d'assignation, conforme aux pratiques actuelles de correction des fautes, [qui] est le suivant : dans l'échelle de gravité des fautes, la forme erronée doit être assignée à la catégorie la plus lourde. Si une même forme graphique, par exemple *reuni (pour réunie), comporte une faute d'accent et une faute de grammaire, on ne retient que cette dernière » (Manesse, 2007b : 72-73).

Pour classer les erreurs que nous avons relevées dans notre corpus, nous avons utilisé l'une des grilles typologiques de Nina Catach (cf. Annexe). Les erreurs d'orthographe y sont répertoriées en six types² : les erreurs phonétiques, les erreurs phonogrammiques, les erreurs morphogrammiques (les erreurs morphogrammicales et les erreurs morpholexicales), les erreurs logogrammiques, les erreurs idéogrammiques et les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles. Notre choix s'est porté sur cette grille, car elle permet d'expliquer méticuleusement les problèmes orthographiques des sujets scripteurs.

3. Analyse

Dans ce qui va suivre, nous présenterons, d'abord, la répartition générale des erreurs orthographiques commises par les apprenants qui ont participé à notre enquête, ensuite, la répartition de ces erreurs par type.

3.1. Répartition générale des erreurs orthographiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	0%	20,5%	61,5%	18%	0%

Tableau n° 1 : Répartition générale des erreurs orthographiques

Les résultats ci-dessus montrent qu'aucun des deux cents apprenants ayant été soumis à notre dictée n'a une proportion d'erreurs orthographiques égale à 0%. Le taux de ces erreurs va de 0,01% à 20% chez 20,5% d'entre eux, de 20,01% à 40% chez 61,5% d'entre eux et de 40,01% à 60% chez 18% d'entre eux. Ainsi donc, il va sans dire que l'orthographe française pose problème à tous ces apprenants.

Sur les quatre mille huit cent quarante-neuf (4849) erreurs orthographiques relevées dans les deux cents copies corrigées, 42,71% sont de type morphogrammique (38,28% sont de type morphogrammatical, et 4,43% sont de type morpholexical), 17,71% sont de type phonogrammique, 14,91% sont de type phonétique, 14,89% sont de type idéogrammique, 8,25% sont de type logogrammique, et 1,53% sont de type non fonctionnel. La zone morphogrammique (plus particulièrement, la zone morphogrammaticale) est, donc, au centre des difficultés orthographiques éprouvées par notre public d'enquête.

¹ A 1 (Apprenant 1) pour la première copie, A 2 (Apprenant 2) pour la deuxième copie, A 3 (Apprenant 3) pour la troisième copie...

² Leur présentation est par ordre de gravité décroissante.

3.2. Répartition des erreurs orthographiques par type

3.2.1. Répartition des erreurs phonétiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	13,5%	64,5%	21%	1%	0%

Tableau n° 2 : Répartition des erreurs phonétiques

Il ressort des résultats exposés ci-haut que 13,5% des apprenants qui ont pris part à notre dictée n'ont commis aucune erreur phonétique. Sur les 86,5% d'apprenants restants, 64,5% se trouvent dans la tranche de 0,01% à 20% d'erreurs, 21% se trouvent dans la tranche de 20,01% à 40% d'erreurs, et 1% se trouve dans la tranche de 40,01% à 60% d'erreurs. Cela nous amène à déduire que la grande majorité de nos enquêtés trébuchent sur la zone phonétique du système orthographique du français.

Les erreurs de ce type, commises par notre public d'enquête, sont dues à la non-discrimination des sons de la langue française, notamment de ses voyelles : diverses erreurs telles que *soucs, *distinés et *unjoures ont été rencontrées dans notre corpus. Selon Troubetzkoy (1939 :54), ladite non-discrimination découle de l'impact du « crible phonologique » de la (L1)¹ sur le « crible phonologique » de la (L2)² :

« Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phoniques pertinentes pour individualiser les phonèmes. Tout le reste tombe dans un autre crible où restent les marques phoniques ayant une valeur d'appel ; plus bas se trouve encore un crible où sont triés les traits phoniques caractérisant l'expression du sujet parlant. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de [la L1]. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de [la L1] qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour [la L2] entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de [la L2] reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le « crible phonologique » de [la L1]. »

3.2.2. Répartition des erreurs phonogrammiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	1,5%	61%	35%	2,5%	0%

Tableau n° 3 : Répartition des erreurs phonogrammiques

Tel que nous pouvons le constater à travers les résultats ci-dessus, la zone phonogrammique de l'orthographe française pose problème à pratiquement la totalité des apprenants³ ayant participé à notre dictée : l'intervalle de 0,01% à 20% d'erreurs regroupe

¹ La première langue apprise à l'école par nos enquêtés est l'arabe classique qui contient six voyelles uniquement ([a], [u], [i], [a:], [u:] et [i:]).

² La deuxième langue apprise à l'école par nos enquêtés est le français qui contient seize voyelles ([ã], [ê], [œ], [õ], [a], [ã], [ø], [œ], [e], [ɛ], [i], [o], [ɔ], [y] et [u]).

³ Ils ne sont que 1,5% à n'avoir commis aucune erreur phonogrammique.

61% d'apprenants, celui de 20,01% à 40% d'erreurs en regroupe 35%, et celui de 40,01% à 60% d'erreurs en regroupe 2,5%.

L'origine des erreurs phonogrammiques est la non-biunivocité de l'orthographe du français. En d'autres termes, c'est la correspondance de plusieurs graphèmes à un seul phonème qui engendre l'apparition de ce type d'erreurs. Donc, même si le scripteur distingue les sons de la langue française, il éprouve des difficultés à les transcrire correctement.

Prenons l'exemple du phonème /s/ sur lequel bon nombre de nos enquêtés ont buté (nous avons rencontré dans leurs copies des graphies telles que **rassines*, **siel* et **écorse*), car il peut être transcrit de sept façons : « -s (sac), -ss (presse), -c (cygne), -ç (leçon), -sc (science), -t+i+voyelle (nation) et -x (six) » (Catach, 1980 : 160).

Dans notre corpus, nous avons également rencontré plusieurs erreurs phonogrammiques relatives aux doubles consonnes (exemples : **souterains*, **nouriture* [erreurs d'omission] et **s'enffoncent*, **cannaux* [erreurs d'adjonction]). Pour Manesse (2007a : 151) :

« Le cas des consonnes géminées (ou doubles consonnes) est au cœur de l'irrationalité synchronique du système orthographique du français : on peut - mais pas toujours - en expliquer l'apparition dans l'histoire ; cependant, celui qui écrit n'est pas censé connaître l'histoire de la langue pour écrire. Dans ce chaos, le prudent Thimonnier proposait d'ailleurs de remettre un peu d'ordre dans les années 1960. C'est également une des modifications que proposent, de manière très modérée, les Rectifications orthographiques de 1990, dans un sens ou l'autre : suppression des géminées dans les verbes en -eler et -eter, les mots en -olle et verbes en -otter, régularisation de séries : charriot, imbécillité, etc. »

3.2.3. Répartition des erreurs morphogrammiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	0%	0%	38,5%	56%	5,5%

Tableau n° 4 : Répartition des erreurs morphogrammiques

A la lecture des résultats présentés ci-haut, il apparaît que tous les apprenants ayant été soumis à notre dictée ont commis des erreurs morphogrammiques de type grammatical et/ou de type lexical : 38,5% d'entre eux se trouvent dans la tranche de 20,01% à 40% d'erreurs, 56% d'entre eux se trouvent dans la tranche de 40,01% à 60% d'erreurs, et 5,5% d'entre eux se trouvent dans la tranche de 60,01% à 80% d'erreurs. Ci-après, nous tenterons de déterminer la source de ces erreurs.

3.2.3.1. Répartition des erreurs morphogrammicales

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	0%	4%	51,5%	41,5%	3%

Tableau n° 5 : Répartition des erreurs morphogrammicales

Comme nous l'avons précédemment indiqué, les erreurs morphogrammicales sont les erreurs les plus répandues chez les apprenants qui ont pris part à notre dictée. Les résultats ci-dessus montrent que la totalité de ces derniers ont commis des erreurs de ce type : l'intervalle de 0,01% à 20% d'erreurs comprend 4% d'apprenants, celui de 20,01% à

40% d'erreurs en comprend 51,5%, celui de 40,01% à 60% d'erreurs en comprend 41,5%, et celui de 60,01% à 80% d'erreurs en comprend 3%.

Les erreurs morphogrammicales (relatives aux désinences nominales et verbales) sont dues à l'incompréhension des relations syntaxiques qui lient les mots d'une phrase. Cela est clairement mis en exergue dans les exemples suivants : les arbres **s'enfonce*, **leur racines*, vont **cherché*, **petit tuyaux*, la sève que les racines avaient **réuni*, etc.

Il va sans dire que l'orthographe grammaticale est une zone particulièrement sensible, du fait de sa morphologie silencieuse. Selon Agren (2008 : 56), celle-ci est :

« (...) difficilement maîtrisée en acquisition. Sa mise en œuvre à l'écrit doit être basée sur une analyse grammaticale du contexte. La gestion en temps réel des connaissances orthographiques de l'accord, stockées dans la mémoire à long terme, est cognitivement coûteuse et les différents niveaux d'erreurs potentiels sont nombreux ».

Cogis (2007 : 101) corrobore les propos d'Agren dans la citation ci-après :

« Pour bien orthographier, il est nécessaire, non seulement de connaître toutes les formes d'un mot donné, de connaître les marques graphiques propres à chaque classe de mots, mais aussi d'avoir conscience des relations syntaxiques que ce mot entretient avec les autres, de combinaison ou de dépendance. Les choix graphiques se situent ainsi au croisement de la morphologie et de la syntaxe - autrement dit, il faut se livrer à une analyse grammaticale permanente, puisqu'on peut rarement se fier à l'oral pour trouver la marque morphosyntaxique qui convient (t ou nt, zéro ou s, par exemple). Ce sont là les difficultés reconnues de l'orthographe française. »

3.2.3.2. Répartition des erreurs morpholexicales

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	38%	62%	0%	0%	0%

Tableau n° 6 : Répartition des erreurs morpholexicales

A travers les résultats exposés ci-haut, nous pouvons remarquer qu'un taux assez important (38%) des apprenants ayant participé à notre dictée n'ont commis aucune erreur morpholexicale. Les 62% d'apprenants restants ont une proportion d'erreurs oscillant entre 0,01% et 20%.

Les erreurs de ce type, commises par notre public d'enquête, résultent principalement de la non-reconnaissance des mots (à titre d'exemple, **la bri*) et de la méconnaissance des lettres finales justifiables comme dans **boi* et **tron* (le « s » de « bois » et le « c » de « tron » trouvent leur justification dans des mots tels que « boiserie » et « tronçonner »).

3.2.4. Répartition des erreurs logogrammicales

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	13%	86,5%	0,5%	0%	0%

Tableau n° 7 : Répartition des erreurs logogrammicales

Il ressort des résultats présentés ci-dessus que la transcription des logogrammes pose problème à la grande majorité des apprenants¹ ayant été soumis à notre dictée : la tranche de 0,01% à 20% d'erreurs compte 86,5% d'apprenants, et celle de 20,01% à 40% d'erreurs en compte 0,5%.

Les erreurs logogrammiques portent sur les homophones, c'est-à-dire sur des mots phoniquement identiques, mais orthographiquement différents (par exemple : air/aire/ère, tous/tout, ce/se, etc.). Pour Tallet (2007 : 168), les apprenants transcrivent erronément les logogrammes, car :

« ils sont enseignés par couple, leur point commun étant l'identité phonique ; c'est l'oral qui guide ce choix didactique traditionnel et non [l'analyse] de la phrase. (...) On est donc en droit de se demander si ce sont leurs difficultés intrinsèques qui justifient un enseignement particulier ou si c'est cet enseignement même qui les rend difficiles. »

La même auteure, citant Thimonnier, ajoute :

« Les mots homophones sont tout de même des éléments linguistiques assez instables. S'il n'y a pas lieu de leur appliquer une méthode particulière, il faut chaque fois qu'on les rencontre, imaginer des exercices qui permettent d'associer fortement la forme et le sens (...). C'est dire que les homophones ne doivent pas être étudiés par groupe, mais isolément. L'étude systématique des séries d'homophones se ramène, en effet, à associer un son à une pluralité de formes. On peut certes donner des exemples permettant d'associer la forme et le sens. Même présentées de la sorte, les distinctions graphiques sont pourtant beaucoup mieux retenues que les sémantiques. Ce qui subsiste dans la mémoire, c'est une pluralité de formes et une pluralité de sens, non des groupes de formes, chacune associée au sens convenable. » (Thimonnier, cité par Tallet, 2007 : 168)

3.2.5. Répartition des erreurs idéogrammiques

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	7%	67%	25%	1%	0%

Tableau n° 8 : Répartition des erreurs idéogrammiques

A la lecture des résultats exposés ci-haut, nous pouvons nous apercevoir que pratiquement tous les apprenants qui ont pris part à notre dictée ont commis des erreurs idéogrammiques. Ils ne sont que 7% à n'en avoir pas commis. Sur les 93% d'apprenants restants, 67% se trouvent dans l'intervalle de 0,01% à 20% d'erreurs, 25% se trouvent dans l'intervalle de 20,01% à 40% d'erreurs, et 1% se trouve dans l'intervalle de 40,01% à 60% d'erreurs.

Les erreurs de ce type concernent les signes de ponctuation (le point, la virgule, le point-virgule, les deux-points, le point d'interrogation, le point d'exclamation, les parenthèses, les guillemets, etc.) et les signes orthographiques (les accents, l'apostrophe, la cédille, le trait d'union et les majuscules). Dans notre corpus, nous n'avons pas rencontré d'erreurs relatives aux signes de ponctuation (nos enquêtés ont respecté la ponctuation du texte dicté). En revanche, nous avons été confrontée à plusieurs erreurs relatives aux signes orthographiques (exemples : *defendent, *revet, *elle même [erreurs d'omission] et *cièl, *Terre, *sous-terrains [erreurs d'adjonction]).

Nous estimons que si notre public d'enquête emploie anarchiquement les signes orthographiques, c'est parce qu'il ne se rend pas compte du caractère fonctionnel qu'ils

¹ Ils ne sont que 13% à n'avoir commis aucune erreur logogrammique.

revêtent. Or, même s'il est vrai que quelques-uns de ces signes ne sont pas toujours fonctionnels (l'accent circonflexe et le trait d'union), les autres (les accents grave et aigu, l'apostrophe, la cédille et les majuscules), à contrario, ont :

« (...) un usage plus régulier, nettement mieux codifié. Ils sont donc plus faciles à employer à bon escient et ont effectivement un rôle à jouer dans la lisibilité des textes. Des prescriptions existent et ces normes ne dépendent ni de la fantaisie ni du bon vouloir de chacun. Certes, elles compliquent la tâche du scripteur, mais elles se sont mises en place au cours des siècles pour rendre les écrits plus lisibles et elles jouent toujours ce rôle à notre époque » (Dorgans, 2007 : 191).

3.2.6. Répartition des erreurs concernant les lettres non fonctionnelles

Taux d'erreurs	0%	De 0,01% à 20%	De 20,01% à 40%	De 40,01% à 60%	De 60,01% à 80%
Taux d'apprenants	63%	37%	0%	0%	0%

Tableau n° 9 : Répartition des erreurs concernant les lettres non fonctionnelles

Comme nous pouvons le remarquer à travers les résultats présentés ci-dessus, la majorité (63%) des apprenants ayant participé à notre dictée n'ont commis aucune erreur concernant les lettres non fonctionnelles. Les 37% d'apprenants restants ont une proportion d'erreurs qui s'échelonne entre 0,01% et 20%. Dès lors, nous pouvons considérer que nos enquêtés n'ont pas de grandes difficultés en matière de lettres non fonctionnelles. Cependant, en langue française, il y a peu de mots pouvant engendrer des erreurs relatives à ces lettres (cf. Annexe). D'ailleurs, dans le texte de notre dictée, il n'y en a qu'un seul (il s'agit du mot « abri » qui a une finale particulière : il ne porte pas la marque [« -t »] signalant l'appartenance à sa famille lexicale [« abriter »]). C'est, donc, pour cela que le taux d'erreurs concernant ce type de lettres est particulièrement bas (il est égal à 1,53%).

Déterminer la nature et l'origine des erreurs orthographiques commises par les apprenants algériens de troisième année secondaire, telle est la visée de notre recherche. Mais quels résultats devrions-nous retenir de celle-ci ?

L'analyse des écrits desdits apprenants nous a donné la possibilité de constater qu'ils commettent énormément d'erreurs orthographiques. Rappelons que nous avons relevé quatre mille huit cent quarante-neuf (4849) erreurs dans ces écrits. La répartition de ces erreurs par type nous a révélé que les erreurs morphogrammicales sont les plus abondantes (leur proportion est de 38,28%). Arrivent, ensuite, par ordre décroissant, les erreurs phonogrammiques (17,71%), les erreurs phonétiques (14,91%), les erreurs idéogrammiques (14,89%), les erreurs logogrammiques (8,25%), les erreurs morpholexicales (4,43%) et les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles (1,53%).

Les erreurs morphogrammicales découlent de la non-maîtrise des règles syntaxiques, les erreurs phonogrammiques de la non-correspondance d'un seul graphème à un seul phonème, les erreurs phonétiques de la distinction erronée des phonèmes, les erreurs idéogrammiques de la négligence des signes orthographiques, les erreurs logogrammiques de la confusion entre les homophones, les erreurs morpholexicales de la non-identification des mots et de l'ignorance des lettres finales justifiables, et, enfin, les erreurs concernant les lettres non fonctionnelles de la méconnaissance des finales particulières.

Bibliographie

Agren, M., 2008, « A la recherche de la morphologie silencieuse : sur le développement du pluriel en français L2 écrit », Thèse de doctorat, Université de Lund.

- Brissaud, C., Bessonnat, D., 2001, *L'Orthographe au collège : pour une autre approche*, Grenoble, CRDP de l'Académie de Grenoble.
- Catach, N., 1980, *L'Orthographe française : traité théorique et pratique avec des travaux d'application et leurs corrigés*, Paris, Nathan.
- Cogis, D., 2007, « L'Orthographe grammaticale : une difficulté majeure », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 97-136.
- Dorgans, M., 2007, « Les Signes orthographiques : des acquisitions instables », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 170-192.
- Le Gal, J., 1987, « De l'expression écrite à l'apprentissage orthographique des mots », *l'Éducateur*, n° 4, p. 14-22.
- Manesse, D., 2007a, « L'Orthographe lexicale : statu quo », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 137-154.
- Manesse, D., 2007b, « Les Elèves de 2005 et la dictée », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 57-94.
- Tallet, Ch., 2007, « Les Mots outils : entre lexique et grammaire », in Manesse, D., Cogis, D., *Orthographe : à qui la faute ?*, Paris, ESF éditeur, p. 155-169.
- Troubetzkoy, N. S., 1939, *Principes de phonologie*, Paris, Klincksieck.

Annexe

I. Erreurs à dominante phonétique (L'élève peut entendre mal ou mal prononcer les sons.)				
Omission ou adjonction	lettre <i>maintenant</i> <i>arbruste</i>	syllabe <i>bienteur</i> ≠ <i>bienfaiteur</i>		
Confusion	sourde-sonore p-b <i>puplier</i> t-d <i>tortoir</i> f-v <i>valfe</i> autres	liquides l-r <i>car</i> ≠ <i>cal</i> nasales m-n <i>nimer</i>	semi-voyelles <i>quiller</i> ≠ <i>cuiller</i> voyelles <i>défint</i> ≠ <i>défunt</i>	
II. Erreurs à dominante phonogrammique (L'élève connaît les sons sans connaître leur transcription.)				
Altérant la valeur phonique	voyelle digr. vocal. accent	semi-voyelle	consonne digr. conson. cédille	consonne simple ou double
Omission ou adjonction	<i>bœf</i> <i>merite</i> <i>cheuveu</i> <i>suité</i>	<i>briller</i> <i>piaille</i> ≠ <i>paille</i>	<i>exès</i> <i>gérir</i> <i>recu</i> <i>exciste</i> <i>şcore</i>	<i>enui</i> ≠ <i>ennui</i> <i>asis</i> ≠ <i>assis</i> <i>sossie</i> ≠ <i>sosie</i>
Confusion	<i>oisis</i> ≠ <i>oasis</i> <i>nè</i> ≠ <i>né</i>	<i>paille</i> ≠ <i>paye</i>		<i>serai</i> ≠ <i>serrai</i>
Inversion	<i>idoit</i> ≠ <i>idiot</i> <i>élève</i>	<i>vielle</i> ≠ <i>veille</i>	<i>danmé</i> <i>ceullir</i>	
N'altérant pas la valeur phonique	voyelle digr. vocal. accent	semi-voyelle	consonne digr. conson. cédille	consonne simple ou double justifiable
Omission ou adjonction	<i>sin</i> ≠ <i>sein</i> <i>il ut</i> ; <i>abime</i> <i>œuil</i> ; <i>êteau</i> <i>fûmer</i> <i>binette</i>	<i>joailler</i> <i>criller</i> <i>pingoin</i>	<i>tiket</i> <i>guorille</i> <i>réçit</i>	<i>pensser</i> <i>enffermer</i> <i>aléger</i> <i>allourdir</i>
Confusion	<i>blème</i> <i>invantère</i>	<i>noiller</i>	<i>pharmatie</i>	
Omission ou adjonction	<i>sin</i> ≠ <i>sein</i> <i>il ut</i> ; <i>abime</i> <i>œuil</i> ; <i>êteau</i> <i>fûmer</i> <i>binette</i>	<i>joailler</i> <i>criller</i> <i>pingoin</i>	<i>tiket</i> <i>guorille</i> <i>réçit</i>	<i>pensser</i> <i>enffermer</i> <i>aléger</i> <i>allourdir</i>
Confusion	<i>blème</i> <i>invantère</i>	<i>noiller</i>	<i>pharmatie</i>	
III. Erreurs à dominante morphogrammique (L'élève ne respecte pas l'orthographe des éléments non phonétiques.)				
Les morphogrammes grammaticaux				
Relation mal établie entre : Les catégories gram. <i>Des ombres passes</i> Confusion dans les formes du pluriel <i>chevaus, verroux</i> Nom et déterminant Nom <i>la routes, les rue</i> <i>les gens... il...</i> Nom, adj. + complém. <i>sac de bille... pleine de truite</i>	adj. et nom juxtaposés non juxtaposés sujet-verbe juxtaposés inversés non juxtaposés Mode inf.-part inf.-ind. ind.-cond. autres	P.P. et nom sans auxil. avec <i>être</i> avec <i>avoir</i> sans COD COD après COD avant verbe pronominal Groupe-désinence <i>Il crit, geind</i> Temps <i>criai</i> ≠ <i>criais</i>		

Les morphèmes lexicaux		
Non-reconnaissance des mots <i>un névier</i> Ignorance de la famille lexicale <i>inabité</i>	Ignorance des pré/suf/fixes <i>anterremant</i> Ignorance du maintien ou non du radical <i>nous vogons</i>	Ignorance des lettres finales justifiables <i>un marchant, couvers, blan</i>
IV. Erreurs concernant les homophones		
Homophones de discours <i>l'arme ≠ larme</i> <i>encore sage ≠ en corsage</i>	Homophones lexicaux <i>chant-champ</i> <i>voie-voix</i> <i>vain-vin</i>	Homophones grammat. <i>a/à</i> <i>et/est</i> <i>ce/se</i> <i>ces/ses</i> <i>ou/où</i> <i>on/ont</i> <i>son/sont</i> <i>ni/n'y</i> autres
V. Erreurs concernant les idéogrammes		
Omission ou adjonction Majuscule N. propre/commun En tête de § ou après un point Confusion	Apostrophe Trait d'union	Ponctuation Le point La virgule Autres signes Erreurs de signes
VI. Erreurs concernant des lettres non fonctionnelles		
Voyelle <i>douçâtre (douceâtre)</i>	Consonne Cons. grecque <i>téâtre</i> Cons. latine <i>sculter</i>	Fausse étymologie <i>domter (domitare)</i> Cons. simple ou double difficilement justifiable <i>combatif, imbécilité,</i> <i>boursouffler</i> Finales particulières <i>abrit, frai, peure</i>

Grille typologique des erreurs orthographiques

**L'ENSEIGNEMENT LUDIQUE DU FRANÇAIS LANGUE SECONDE
PAR L'ŒUVRE ARTISTIQUE / THE PLAYFUL LEARNING OF
FRENCH AS A SECOND LANGUAGE THROUGH ARTISTIC WORKS
/ ÎNVĂȚAREA PRIN JOC ȘI ARTĂ A LIMBII FRANCEZE CA A
DOUA LIMBĂ¹**

Résumé: La méthode présentée permet aux futurs enseignants de français langue étrangère d'acquérir et de transmettre, de manière ludique, leurs connaissances en utilisant la ressource de l'art. En exploitant la dynamique du jeu de rôles, les participants, tour à tour enseignants et étudiants, participent à des séquences interactives. Les futurs enseignants se voient ainsi habilités à procéder de même avec leurs futurs élèves. Six recommandations issues de l'esthétique expérimentale de G. Fechner sont à même de guider le choix du matériel à utiliser.

Mots-clés: Playful pedagogy, French as a foreign language, Art, role play, high school.

Abstract: The method presented allows the future teachers of French as a Foreign Language to acquire and transmit in a playful way their knowledge by means of works of art. Using the dynamics of the role play, the participants are, in turn, teachers and students, then participate in interacting games. Future teachers will so be able to do the same with their own students later. Six indications of the experimental aesthetics of G. Fechner can guide the choice of material to be used.

Keywords: (Pédagogie ludique, FLE, art, jeu de rôles, lycée, Fechner)

La description qui suit a pour unique ambition de présenter un dispositif pédagogique. Il convient donc de ne pas s'y méprendre : se concentrant sur une expérience et une pratique communicative, cet article n'a pas pour objectif premier de traiter des aspects théoriques de la matière.

Introduction

L'art, de manière générale, est un support de médiation intéressant pour l'enseignement des langues étrangères. Car, sous toutes ses formes, son utilisation peut participer à leur apprentissage. Encore davantage qu'avec la musique, la possibilité d'acquérir puis de transmettre des connaissances langagières au moyen de représentations graphiques est indiquée. Les images², en tant que stimuli, constituent un élément incontournable de toute culture se rapportant à une langue, étrangère ou non. Leur utilisation constitue une ressource pédagogique fondamentale car la mémorisation de ce qui est acquis à travers l'image est rapide et solide. En effet, le rapport au signifié est notablement plus direct que dans l'apprentissage purement verbal. Ce dernier est fondé, en ce qui concerne l'acquisition de connaissances en langue étrangère, sur l'équivalence interlinguistique. L'immersion fait également appel à la déduction logique ou formelle. La confrontation immédiate avec l'image³, qui ressemble de très près à celle qui se déroule en

¹ Dominique Soulas-de Russel, Université de Tours, France, Dominique.Soulas-de-Russel@hfwu.de

² Par « image » on comprend ici une représentation élaborée, notamment artistique, qui n'est pas celle des simples dessins pédagogiques anonymes, réalisés ad hoc pour illustrer et faciliter schématiquement l'apprentissage. Cf. Charpentier, M. (1993). « Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern ». *Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache*.

³ Cf. Blanc, N. (2013). « L'image comme support de médiation ». *Le français dans le monde*, n° 330, pp. 26-28 ; Ferran, F. (2011). « L'expérience de la coexistence pour le lecteur en langue maternelle et étrangère ». In : Godard, A., A.-M. Havard et E.-M. Rollinat-Levasseur. *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une médiation*. Paris : Riveneuve, pp. 261-281 ; Muller, C. (2014). « L'image en didactique des langues et des cultures: une thématique de recherche ancienne remise au goût du jour ». *Synergies Portugal*, no. 2 - 2014, pp. 119-130 ; Pautzet, A. (2003). « „En route pour les ILES !“ De l'utilisation des images picturales en classe de français langue étrangère ». *Études de*

situation réelle, comporte en outre des connotations plaisantes et aptes à marquer la mémoire de l'apprenant. Dans son essence médiatrice, elle est pratiquement comparable à la mémorisation successive et accumulative du locuteur maternel.

Les réflexions ici présentées peuvent s'appliquer à l'utilisation pédagogique de documents photographiques. Cependant, l'expérience décrite a été vouée à celle de représentations artistiques ; c'est donc à la description de cet exercice, tel qu'il fut pratiqué pour la toute première fois au Département des Langues Romanes de Tübingen, que nous nous concentrerons explicitement. L'auteur de ces lignes est celui qui le mit en œuvre.

L'apprentissage par l'image artistique

Le vecteur pédagogique de l'art est encore rarement intégré dans l'enseignement des langues étrangères en Allemagne, pays de l'expérience. Cette constatation vaut également pour la formation des formateurs. Mais celle-ci conditionnant l'enseignement scolaire, c'est à l'analyse de l'expérience universitaire que nous allons nous consacrer. Dans leurs recommandations générales, les programmes-cadres de l'enseignement supérieur mentionnent certes à plusieurs reprises la facette de *l'utilisation pédagogique de vecteurs graphiques artistiques*, mais les établissements universitaires ne la mettent en œuvre que de manière sporadique¹. Cela conduit à ce que le linguiste-pédagogue n'est que rarement familiarisé avec ce procédé pédagogique de médiation et se sent peu à l'aise pour l'employer dans ses cours. Ainsi, sauf si l'ancien étudiant devenu enseignant en FLE s'est donné la peine de compléter sa formation en exploitant lui-même les ressources proposées à cet égard par les Instituts Français, l'Agence Universitaire de la Francophonie, par TV 5 ou l'Alliance Française², il ne disposera - outre d'éventuelles connaissances théoriques - d'aucune expérience pédagogique utilisable pour mettre en œuvre une telle composante dans ses cours.

Il n'est pourtant guère sorcier de permettre aux futurs maîtres d'acquérir cette capacité pédagogique dès leur formation. Nous présentons ici l'effort fourni à cet égard par le Département des Langues Romanes de l'université de Tübingen ainsi que les résultats auxquels il a abouti en FLE. Des cours y rendent opérationnel l'objectif de permettre aux futurs enseignants de français en Allemagne d'utiliser les ressources de la mémoire visuelle d'œuvres artistiques dans leur enseignement. Nous verrons que la clef, le moyen et le vecteur de cette opération ont pu être trouvés dans l'interaction maître-élèves en combinant les ressources du travail en groupe avec celle du jeu. Comme souligné en introduction, cet article a pour objet de présenter concrètement les potentialités et les moyens de l'approche. Les conditions pédagogiques de l'expérience vont être décrites telle que pratiquées au sein du séminaire de formation de Tübingen depuis 2004. Dans notre contribution aux réflexions ayant pour objet cette méthode d'apprentissage en FLE, signalons que nous nous sommes méthodologiquement inspirés de ce qui est pratiqué en *allemand langue étrangère*³

Cadre de l'expérience

Aujourd'hui, les professeurs des lycées sont, en Allemagne, formés par les études menant au M. Ed. (auquel succède une pratique pédagogique sanctionnée⁴). C'est dans ce

Linguistique Appliquée, no. 132, pp. 137-151 ; Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages. Le discours de l'image en didactique des langues*. Paris : L'Harmattan.

¹ Cf. Badstüner-Kizik, C. (1998). « Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF ». *Convivium-GJP*, pp. 341-362.

² Soulas-de Russel, D. (1980). « L'Alliance Française ». *Lebende Sprachen (Langenscheidt)*, no. 4, pp. 169 s.

³ Cf. Grätz, R. (2000). « Bildende Kunst im DaF-Unterricht ». *Deutsch als Fremdsprache*, no. 371, pp. 37-40.

⁴ Qui correspond *grosso modo* à l'ancien « deuxième examen d'État ». La faiblesse du « premier examen d'État » qui le précédait était sa non-reconnaissance internationale ainsi que celle d'exiger,

cadre que prend place l'enseignement - appelé « séminaire » - ici décrit et qui correspond, dans notre système, à un mélange de cours et de travaux dirigés-.

La création du séminaire dernièrement (à partir du semestre d'été 2014) intitulé « Le français par l'image artistique » au sein du Département des Études Romanes de l'université de Tübingen procéda, en 2004, d'une double intention. La première était de transmettre aux futurs enseignants de français, directement et pour eux-mêmes, des connaissances linguistiques par l'utilisation de la mémoire visuelle. Le second but poursuivi par cet enseignement était de transmettre aux futurs enseignants des lycées allemands le bagage pédagogique les habilitant à élargir leurs moyens d'apprentissage dans leurs cours de lycée. L'indicateur pédagogique de réussite, du moins celui qui est immédiatement vérifiable est, pour le séminaire, comme, plus tard, pour les cours de l'étudiant devenu enseignant de FLE, la concentration et la motivation de l'apprenant. L'indice global de réussite du séminaire de Tübingen est, quant à lui, quantitativement mesuré par les chiffres documentant la pratique et la fréquence de la composante artistique dans l'enseignement des anciens participants devenus professeurs de lycée (cf. in fine).

À Tübingen, l'initiation laisse aux étudiants, bientôt enseignants dans les lycées et écoles professionnelles, libre choix entre la présentation commentée de la reproduction de plusieurs œuvres d'un artiste connu ou de celle d'une toile originale provenant de collections disposées au prêt. La consigne donnée au participant est, dans le premier cas de figure, de produire un exposé et un exercice ludique s'y rapportant ; dans le second, de présenter l'œuvre et de mener une discussion collective sur son interprétation. Le stimulus du support visuel et l'interactivité sont les deux dénominateurs communs qui mobilisent les ressources langagières existantes et incitent à les compléter. La légère différence de procédé entre les deux cas de figure est fondée sur celle de l'intensité du rapport avec l'image, selon qu'elle est originale ou non, et, de manière concomitante, sur les possibilités d'exploitation de celle-ci. Les deux types d'exercice sont structurés et renforcés par l'utilisation d'un jeu de rôles (cf. infra). Ils sont axés sur l'image présentée, qui pénètre la mémoire des apprenants avec les acquisitions linguistiques qui lui sont liées. Les étudiants constituant l'auditoire, tels des lycéens qu'ils étaient encore il y a trois années de cela, prennent activement part à l'exploitation documentaire.

Pour garantir la qualité de l'exercice communicatif et la similitude avec la classe de lycée allemand, le nombre des participants au séminaire a été limité à vingt-cinq. Le français est la langue exclusive d'enseignement, celle des discussions ainsi que des exercices. Il est indiqué, à ce stade universitaire, d'élever le débat méthodologique au thème du rapport entre image et (apprentissage du) langage. Le niveau choisi pour proposer cette unité introductive fut celui du Second Cycle de L'enseignement supérieur, situé après l'acquisition des connaissances de base. Son volume fut fixé à deux heures hebdomadaires.

À Tübingen, cette formation active rencontra un prompt succès et a survécu aux nombreuses abrogations consécutives au « processus de Bologne » qui ont bouleversé l'université allemande, forcée de s'éloigner de ses idéaux humboldtiens. Le séminaire participe de l'effort d'accroître le côté pratique des études qui fut par trop longtemps dédaigné.

Un apprentissage efficace

Voici la description des motifs et du modèle¹ du « double jeu » mis en œuvre au séminaire de formation universitaire.

dès le début de leurs études, que les étudiants choisissent entre le cursus culturel général et celui qui mène à l'enseignement. Ces termes, s'excluant l'un l'autre, plaçaient de nombreux Romanistes dans un réel dilemme.

¹ Présenté dans une première phase (2002-2004) comme expérimental, il est maintenant considéré comme un mode d'action bien rôdé qui est repris par d'autres universités outre-rhénales.

L'apprenti formateur va participer activement et de manière alternative, lors de l'exploitation linguistique des images, à deux jeux de rôles. En effet, il sera tour à tour professeur et lycéen. Cette double option ludique a été préférée à l'exercice classique d'exposés successifs. Les présentations individuelles n'ont, en effet, qu'un impact partiel dans la formation (cela vaut également au niveau du secondaire). L'exposant, et c'est une malheureuse constante de cette pratique, ne se concentre vraiment que sur « son » sujet, « son » thème et ne conservera au mieux qu'un souvenir flou de ceux traités par ses camarades. Enfin, la compréhension d'une image – à l'instar d'une pièce de musique – fait intensément appel à la sensibilité extra-intellectuelle, qu'il est difficile de véritablement susciter dans des cadres rigides et institutionnalisés. Toute confrontation avec l'art implique une activité¹ et une ouverture spontanées² ; alors comment motiver l'étudiant à bien apprendre par l'image et pour l'habiliter à utiliser la représentation artistique dans son futur enseignement ?

Le modèle de Tübingen « Le français par l'image artistique » a opté pour l'utilisation pédagogique d'un modèle ludique, qui fait intensément co-agir les participants entre eux et avec le maître. Un tel modus laisse un espace libre aux initiatives de l'apprenant. Il aboutit à ce que les notions ainsi acquises le soient durablement, ainsi que de simples QCM de contrôle le confirmèrent (85 à 95% de réponses exactes selon les semestres). L'ambiance détendue qui s'établit dans cet enseignement montre que l'apprentissage se fait avec moins d'efforts et plus rapidement que par les voies textuelles classiques précédemment pratiquées. Le responsable du séminaire ainsi conçu a, en outre, remarqué à plusieurs reprises que, par le jeu pédagogique, les étudiants sinon inactifs ou perturbants se mettent à s'investir, à s'ouvrir et, en fin de compte, à acquérir les notions-cibles du cours. Ceci dit, l'apprentissage par l'image artistique s'exerce dans un domaine culturel particulier aux effets spécifiques (Cf. infra, « En sus : l'option bidisciplinaire ») et n'est pas justifié à être présenté, sur la base de la présente expérience, comme panacée pédagogique.

D'une manière générale, les professeurs de lycée ne pratiquent le jeu qu'occasionnellement parce que cela suppose plusieurs phases préparatoires. L'enseignement moderne des langues étrangères représente à cet égard une réelle exception pédagogique. Contrairement aux autres matières, le jeu y trouve traditionnellement une plus fréquente utilisation, notamment pour l'apprentissage et l'activation du vocabulaire comme pour l'application de règles grammaticales. L'utilisation d'images explicatives, d'illustrations et de représentations graphiques non artistiques est habituelle.³ Voilà bien un contexte favorable à notre introduction au profit de l'image artistique « qui inspire », ceci d'autant plus qu'elle a ici une indication substantielle : la sensibilité individuelle dont se nourrit l'art est mise à contribution dans et par l'engagement que tout jeu met en œuvre. La constatation vaut aussi bien à l'égard de l'étudiant lui-même qu'à celui de ses futurs élèves. La voie du jeu est donc à la fois empruntée de manière personnelle (propres acquisitions linguistiques) par le participant au séminaire et retenue, puis pratiquée par lui comme futur mode d'enseignement. Comme il a été indiqué plus haut, le jeu en que tant mode de fonctionnement pédagogique universitaire, tel qu'il a été retenu pour le séminaire, comporte deux « phases » :

¹ Cf. Ronald, G. (2000). « Bildende Kunst im DaF-Unterricht ». *Deutsch als Fremdsprache*, no. 371, pp. 37-40.

² Cf. Arnold, J. (dir.) (1999). *Affect In Language Learning*. Cambridge ; Blanc N. (2006). *Émotion et intelligence, Quand l'émotion parle à la cognition*. Paris ; Salovey, P. et J. D. Mayer (1990). « Emotional intelligence. Imagination ». *Cognition and Personality* no. 9, pp. 185-211 ; Piccardo, E. (2013). « Évolution épistémologique de la didactique des langues : la face cachée des émotions ». *Lidil*, no. 48, pp. 17-36.

³ Constatation développée comme base de départ par Charpentier, M. (1993). « Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern ». *Stundenblätter Deutsch als Fremdsprache*.

- L'apprenant joue au *professeur de lycée* :

Ce premier jeu de rôles s'inspire du fameux « microteaching Cycle » tel que défini par Dwight Allen à Stanford en 1963, approche communicative qui fit ses preuves dans une multitude de formations des maîtres à travers le monde. Les consignes en sont, pour le participant, transparentes : il doit considérer et traiter ses camarades comme ses (futurs) élèves et, sans concession, se comporter comme responsable du cours. Chargé d'enseigner le français LV2 dans une classe de second cycle, il lui présente donc une image artistique. Après un exposé du professeur-apprenant qui décrit puis commente l'œuvre en soignant particulièrement la clarté pédagogique, vient le moment des interrogations, des retours en arrière, et, selon le mode choisi, de la discussion interprétative. Celle-ci est enrichie par un débat, mené immédiatement après le « cours » puis - dans le cas d'images reproduites - par son jeu d'application, auquel participent l'« enseignant », les « lycéens » et le responsable du séminaire.

Une évaluation collective de l'exploitation de l'image achève l'exercice. Elle porte notamment sur la méthode appliquée et sur la qualité, comme la quantité des acquisitions langagières. Cela débouche concrètement des souhaits (« élèves ») et des recommandations (« vrai » professeur responsable du séminaire), dont profitent les participants pour leurs interventions à venir. Ces récapitulations conduisent, touche par touche, à la constitution d'un catalogue pédagogique au terme du séminaire, dont il fournit la conclusion pratique.

- L'apprenant joue au *lycéen* :

Quand il n'a pas ce rôle de professeur, le participant au séminaire joue celui d'élève. Il se voit interrogé spontanément, incité à participer activement aux discussions (qui s'enflamment souvent) sur les interprétations ou à des jeux d'application. Cela lui permet de contrôler lui-même, d'acquérir ou de consolider des éléments linguistiques présentés ou suscités par son « enseignant » sur la base de l'imagerie proposée. Ce rôle n'est pas de composition : comme évoqué plus haut, il n'y a pas si longtemps que l'apprenant était lui-même lycéen. Les réflexes et comportements de celui-ci sont encore intacts et rapidement réactivés. Nous sommes en situation quasi réelle.

Les participants au séminaire « Le français par l'image artistique » se montrent, en tant que futurs pédagogues de FLE, très motivés à pratiquer ces exercices. Attentifs, ils s'engagent jusqu'à oublier le cadre formel de l'université. Les apprenants se lancent dans les conversations¹, voire dans les ferventes discussions que savent inspirer les réflexions sur l'art et ses visions. L'expérience qui est alors la leur nourrit leurs réflexions sur leur future mission et les conduit à considérer les « deux côtés de la barrière » d'une manière qui leur est nouvelle. En effet, ils passent d'un rôle à l'autre pour éclairer ce qui est la même action pédagogique. Cette activité vient en complément des formations théoriques qu'a subi l'étudiant en science de la pédagogie. Le participant allemand salue d'autant plus cet exercice qu'il estime encore insuffisante la préparation pratique des futurs professeurs de lycée en matière de pédagogie appliquée². En effet, elle pourrait être davantage développée que par l'introduction relativement récente d'un stage pratique, en attendant que les efforts dans ce domaine régulièrement annoncés par le ministère [ici du *Bade-Wurtemberg*] puissent devenir réalité malgré l'étroitesse budgétaire.

¹ Rovenska, Z. (1997). *Konverzační pomůcka na přípravu na maturitu a státní jazykové zkoušky*. Kežmarok, pp. 43-44.

² Il en va différemment pour les professeurs des collèges et des écoles, dont les structures de formation comportent des phases de mise en pratique beaucoup plus conséquentes.

En exemple de ce qui précède, l'exercice ludique consécutif à l'exposé de l'apprenant-professeur ayant présenté un artiste et des reproductions peut prendre, en fonction de celles-ci, la forme suivante :

Diverses photographies d'œuvres sont disposées pêle-mêle sur le sol. Il s'agit, pour les élèves-joueurs, de les classer selon les diverses périodes du peintre, les commentaires justificatifs constituant l'essence linguistique de la manœuvre. Deux ou plusieurs groupes s'affrontent tour à tour, défendant leurs appréciations souvent divergentes ; en général l'ambiance monte vite, les attentions sont captivées. Il est également possible de leur demander de retrouver au plus près le titre des toiles qui leur sont soumises anonymement...

En ce qui concerne l'exercice d'œuvres originales prêtées, la thématique du séminaire fut tout spécialement concentrée sur la peinture de montagne entre 1918 et 1968. Elle inspire particulièrement les auditeurs du Bade-Wurtemberg, géographiquement confrontés à ces paysages, à leur fonction décorative, documentaire et même politique (symboles). Concrètement, plusieurs œuvres originales destinées à être commentées sont présentées au candidat une semaine avant sa prestation. Il choisit une toile, qu'il photographie, cliché qui servira de base à ses réflexions et à préparer son intervention. Celle-ci, après une phase liminaire consistant à présenter les côtés techniques de l'œuvre, est constituée de la présentation de ses interprétations personnelles (« message » ou signification) de l'œuvre. À son terme vient la discussion du groupe, dirigée par l'apprenant-professeur.

Prenons, là aussi, un exemple concret. Le « professeur d'un jour » a présenté le grand tableau d'un peintre savoyard des années 1930¹. L'œuvre représente un chemin caillouteux sur fond d'une montagne très escarpée. L'ombre estivale d'un crucifix rustique barre le chemin qui y conduit. Les interprétations des « élèves » vont bon train. Ils voient dans l'ombre rectiligne la limite, pour les uns finale, pour les autres initiale, d'une portion protégée par Dieu. D'autres la comprennent au contraire comme une indication divine à concilier le connu (la portion que l'artiste vient de parcourir) avec l'inconnu (la haute montagne, d'aspect menaçant) en partant perpendiculairement au chemin. Chacun y va de son argumentation, formulant réfutations et justifications. Le (vrai) responsable du séminaire n'est pas rarement appelé à la rescousse ou incité à intervenir (clarifications linguistiques, artistiques, voire...disciplinaires !) en fonction des besoins. En tout cas, l'intensité est au rendez-vous.

Le principe de fonctionnement de ce microteaching exposé, le moment est venu de voir comment le pédagogue peut s'y prendre pour choisir le matériel artistique adéquat.

Comment réussir ce « jeu d'apprentissage » ?

Comment le maître peut-il choisir des images artistiques - reproductions ou originales - susceptibles d'inciter au mieux ses apprenants à développer leurs connaissances langagières ? De cet élément central dépend la majeure partie du succès du « double jeu » de rôles. La démarche guidant ce choix vaut indifféremment pour l'université et pour l'enseignement secondaire, comme le procédé pédagogique est identique.

Les responsables du séminaire ont été, au terme de leur difficile quête de directives applicables, menés vers des réflexions dont le chercheur allemand Gustave Fechner (1801-1887) est l'auteur. Ce Saxon publia, en 1876 à Leipzig, le fruit de ses efforts dans un ouvrage qui fit grand bruit, intitulé *Vorschule der Ästhetik*. Fechner utilisa, pour désigner sa recherche et ses résultats le terme d'« esthétique expérimentale » car, sur la base de son savoir en matière neuro-cérébrale, il procéda de manière empirique, analysant sur les auditoires les effets de la présentation d'œuvres d'art en fonction des diverses

¹ Sa toile réaliste est issue des collections, disponibles aux prêts, de l'exposition permanente liée au Centre Franco-Allemand de Touraine.

caractéristiques de celles-ci. Les conclusions de cette étude de type comportemental furent vulgarisées¹ par Fechner lui-même, qui en souhaitait l'application pédagogique. Les idées dégagées se révèlent idoines pour cet usage ; elles sont claires et aisées à saisir, résumées qu'elles sont en six propositions que nous allons présenter. Elles sont à même d'éclairer le pédagogue en recherche d'images adaptées. Fechner plaça ses découvertes expérimentales à la disposition générale de tous les maîtres, sans déterminer ni matière particulière, ni niveau d'enseignement. Comme nous allons le voir, les propositions auxquelles il aboutit sont de nature à permettre aux pédagogues linguistes de mettre toutes les chances de leur côté pour réussir les jeux qu'ils comptent mettre en œuvre. Voici les six propositions fechnériennes pouvant fonder cette démarche, illustrée d'exemples de sa mise en œuvre au sein du séminaire « Le français par l'image artistique ».

Fechner, physicien et médecin (études interrompues en 1822), est aujourd'hui considéré comme philosophe et psychologue² parce qu'il dépassa ses matières d'origine pour, les combinant, développer des réflexions en direction de l'anthropologie, de la philosophie et de la psychologie, toutes particulièrement prisées des pédagogues. Mais la facette de son œuvre qui est la plus intéressante pour notre propos est celle de la psychophysique, matière dont il est le fondateur³. Elle s'attache à l'étude du rapport actif entre corps et esprit, ainsi qu'entre objet et perception, en somme à saisir ce qui nous séduit dans une image artistique et pourquoi. L'idée fondamentale - et c'est sa première proposition - de l'esthétique expérimentale selon Fechner est que, chez le spectateur de l'œuvre d'art, le moteur de sa disposition à l'apprécier, donc à se la remémorer avec ses messages (linguistiques) accompagnateurs, est tout simplement ce qu'il décrit comme « le plaisir et la joie ressentie lors de sa contemplation »⁴. Afin de sublimer le problème de la subjectivité, Fechner a mené son étude en retenant ce qui a, dans l'image artistique, *majoritairement* séduit les sujets qu'il observa et ce qui conduisit à les motiver dans la contemplation. Sa démarche peut être décrite comme un essai de la recherche causale de la satisfaction esthétique.⁵

Fechner s'est ensuite attaché à déterminer les conditions, dans la confrontation avec l'image, qui permettent au mieux d'accrocher l'attention du sujet. De ses nombreuses expérimentations comparatives résulte sa recommandation de tout mettre en œuvre pour que les images artistiques soient appréhendées de manière simple et inductive, à partir de ces objets eux-mêmes. Concrètement, cela signifie que la découverte de l'œuvre, que ce soit une toile originale ou une reproduction, ne doit pas commencer – méthode classique, qui est déductive et réfléchie – par quelque introduction (p. ex. biographico-stylistique) que ce soit. Le motif en est que le cheminement inductif suit les voies de la perception purement sensorielle, langage choisi par le peintre ou le sculpteur, désireux d'impressionner et de séduire directement par son œuvre seule pour délivrer son message. En empruntant à son tour ce canal affectif, de manière encore non-exprimée, l'observateur (pour nous l'apprenant) a la possibilité d'établir une connexion intersensorielle directe, immédiate et spontanée avec le créateur de l'œuvre. Au contraire, la déduction intellectualise l'art (avec son expertise sectorielle) et érige des barrages érudits ainsi que des sensibilités formalisées,

¹ Aspect qui se vit particulièrement travaillé lors du symposium de la G.F.S. [Gustav Fechner Gesellschaft] (2003) *Fechner und die Folgen außerhalb der Naturwissenschaften. Interdisziplinäres Kolloquium zum 200. Geburtstag G.T. Fechners*, Tübingen.

² Au moins dans le monde francophone, où il a été très largement reçu après ses travaux avec J.-B. Biot et L.-J. Thiénard.

³ Dupéron, I. (2000). *Gustav Theodor Fechner. Le parallélisme psychophysique*. Paris.

⁴ Fechner, G. (1876), *Vorschule der Ästhetik*. Leipzig, Vol. I passim.

⁵ Nous nous appuyons, dans l'exposé des propositions qui suivent, sur l'ouvrage fondamental cité ci-dessus et dont les citations, traduites par l'auteur de ces lignes, sont toutes issues.

plus ou moins externes et artificielles, entre l'observateur désormais « prévenu » et l'objet.¹ Cette approche comporte le risque avéré de troubler et de faire manquer au moins une partie des ressources stimulantes que ce dernier contient. La démarche déductive filtre et aliène la perception sensorielle, l'observateur accostant l'image avec des idées plus ou moins préconçues. Pour reprendre le fameux « Un tableau n'est pas un rébus, mais une proposition à saisir » de Camille Pissarro², ce principe est pour l'observateur, ici pour l'élève (joué ou réel), un gage de liberté et de respect de son inspiration spontanée, tous éléments didactiques indispensables à la créativité et à l'implication des apprenants.

Nos futurs enseignants de FLE retiennent de cette première idée que leurs apprenants – et, pour commencer, leurs camarades jouant les lycéens – sont à placer de manière directe et sans préavis face à l'image artistique. Leurs réactions collectées servent de base à traiter une interprétation ou, p. ex., un thème didactique en français avec les concepts afférents. Des questions utilisables pour ce faire sont adressées, soit individuellement, soit à des sous-groupes, qui peuvent être attachés à traiter plus particulièrement tel ou tel aspect. Elles consistent à identifier ce qui plaît, le message perçu, les comparaisons avec d'autres images, ce qui dérange ou choque etc. Voilà qui permet, but final de la démarche, l'activation aisée du vocabulaire, son extension improvisée, l'exercice spontané de la formulation et l'utilisation de la grammaire.

Prenons un exemple concret d'application dans le cas du travail de la reproduction d'une œuvre emblématique : l'étudiant(e) / l'enseignant(e) de FLE présente ex abrupto la reproduction du « Déjeuner des canotiers » de Renoir. La peinture va, dans un premier temps, être spontanément commentée en français par les auditeurs, dont l'attention, dans un second temps, sera canalisée au moyen de questions (du style : « que fait la femme située au milieu du tableau ? ») ou de la comparaison avec des copies³. Ce n'est que dans un éventuel troisième temps qu'on peut parvenir à des éclaircissements explicatifs (p. ex. biographiques, comme « c'est l'amie du peintre, qui... », mais aussi sociologiques, esthétiques et techniques). Un autre jeu, praticable avec le même tableau, consiste à mettre deux ou plusieurs groupes en concurrence qui argumentent, toujours en langue française, des réponses à une problématique donnée (p. ex. : la vie de bohème, les loisirs, la fête, l'alcool, la Belle Époque, le temps libre etc.), éventuellement face à un jury, composé également de participants. Plus simplement, il est possible de distribuer des lots aux premiers à répondre à des questions incitatives du type « Quelle est l'attitude de l'homme au chapeau haut-de-forme ? » (Éphrussi) ou « Que fait son voisin ? » (Lestringuez) ; « Qui est habillé de manière plus raffinée ? » (en arrière-plan, le peintre-collectionneur aisé). Comme on l'imagine, ce type de questionnement est aisément adaptable à l'âge et au niveau des élèves.

Mais l'expérience esthétique, pour revenir à l'observation fechnerienne, propose cinq autres éléments qui servent à bien concevoir, agencer et conduire l'opération de l'apprentissage-découverte de la langue à travers les images artistiques. Fechner s'est gardé de tout dogmatisme. Rappelons ici que ses adeptes font de même et ne considèrent pas ses recommandations comme des principes absolus et rigides. Ce sont des sources d'inspiration, des pistes optionnelles, des indications dont le pédagogue peut disposer et aménager en fonction de son propre projet pédagogique. Les principales propositions suivent la première réflexion que nous venons de répercuter, peuvent être énumérées de la sorte :

¹ De manière caractéristique, Monet est considéré comme impressionniste, alors que lui-même ne s'est jamais compris comme tel.

² Pissarro, J. (2005). « Camille Pissarro: sa vision de l'histoire de l'art ». In C. Durant-Ruel Nollaerts, *Pissarro. Catalogue critique des peintures*. Paris, vol. I pp. 61-53.

³ Cet exercice fut facilité, en Allemagne, par la découverte d'une version inconnue du tableau de Renoir, dont la fausseté fut définitivement établie en 2015.

- Le concept de « seuil esthétique »

G. Fechner l'exprime en postulant « pour qu'on s'y intéresse, un objet artistique doit être remarquable par sa force et/ou sa qualité »¹. Par « force », il expose que l'on doit comprendre la tension qui résulte du contraste entre deux ou plusieurs stimuli, par exemple entre des tonalités ou entre des formes aux dynamiques différentes, voire opposées. Le pédagogue doit rester conscient de ce que le « seuil », qui sépare chez l'observateur l'indifférence de l'intérêt, dépend de la culture et de l'expérience ses élèves. Plus ce seuil est élevé, plus le stimulus doit être fort. Plus l'observateur est capable de percevoir - de manière générale - la complexité de penser abstraitement, plus forte sera sa demande en la matière. Il ne s'attardera pas, ou se lassera sinon très vite d'images qu'il ressentira comme simplistes. Chez les apprenants, le stimulus est donc très différent selon la classe d'âge et le cursus. Ces concepts de force, de qualité et de seuil sont donc précieux pour guider, en fonction du public ciblé, le choix des œuvres à présenter. A cet égard, le pédagogue sera amené à élire, pour son exercice au séminaire avec des « élèves » universitaires plus mûrs et cultivés, d'autres objets que ceux qu'il utilisera lorsqu'il sera réellement devenu professeur au lycée. Pour le premier type de public – comme celui de fin de cycle secondaire –, certains tableaux élaborés de Matisse, du type du violoniste à la fenêtre (que l'on peut, en un premier moment, présenter en l'amputant de son instrument pour attirer l'attention sur cet élément) sont recommandables. Au contraire, la présentation des derniers travaux de ce peintre à des classes plus jeunes permet, facilitent la phase des commentaires spontanés, d'aboutir p. ex. à la réalisation ludique et motivante (individuelle ou groupée) de collages.

- Le concept d'« addition des plaisirs esthétiques »

Cela ressemble à un théorème ou à une loi économique : « L'accumulation d'éléments plaisants dans une œuvre conduit à un plaisir globalement plus grand que celui de la somme des plaisirs procurés par chacun d'entre eux »². Mais son sens est limpide, et Fechner précise tout de suite les implications de cette constatation (psycho) logique. Il évoque le rôle joué par le cadre de la découverte (ici : aspect matériel de la salle de classe, ambiance collectivement dégagée, jour et heure choisis etc.) qui, et c'est loin d'être négligeable dans le cadre du dessein pédagogique s'il est un « élément plaisant », va influencer de manière positive la menée de l'expérience esthétique. D'autres enrichissements par des éléments extérieurs – comme, par exemple, l'utilisation de supports musicaux – peuvent notablement renforcer les additions positives. A contrario, l'accumulation d'éléments contextuels déplaisants peut nuire à l'opération et, dans le pire des cas, la mener à l'échec, même si le matériel artistique présenté a été judicieusement choisi. En application de ce principe, plusieurs étudiants en FLE jouant le rôle de « professeurs d'un jour » aménagèrent à Tübingen la disposition de la sévère salle du séminaire en la décorant en fonction de leurs images ou en modifiant l'ordonnement du mobilier. Certains la transformèrent même en salle de cinéma ou en musée, des reproductions étant disposées sur les murs, une musique d'ambiance (« The snow is dancing » de Debussy) relevant l'ambiance d'œuvres contemporaines (en l'occurrence paysagistes) présentées dans ce rythme. C'est ainsi que nos participants purent facilement être, ensuite, invités à créer à leur tour - proposition divertissante est plaisante en soi - en dessinant avec leurs commentaires des vagues, au son de « La mer » du même compositeur, sur une banderole de six mètres par groupe, celles-ci étant ensuite comparées par juxtaposition les unes aux autres. Les participants au séminaire se révélèrent invariablement, et de manière tangible par ces témoignages de papier, conquis et transportés par les ambiances de ce type, qui les conduisirent à largement débrider leur oralité.

¹ Fechner, G. (1876). *Vorschule...*, Vol. I p. 83 (-106).

² Ibid., p. 107 (-121).

- Le concept d'« unité de la variété »

« L'Homme éprouve un besoin inné de diversité... »¹ : Cela est la reprise, par G. Fechner, de la vieille vérité fouriériste qui déclina si bien l'adage « l'ennui naquit, un jour, de l'uniformité ». Le penseur allemand combine celui-ci avec l'idée selon laquelle, en art, « ...plus longtemps on observe une œuvre, plus sa variété doit être grande pour ne pas mener à l'ennui »², mais surtout avec celle de la nécessité d'une unité liant les divers éléments sous-tendant l'expérience esthétique. Sans unité, d'autant plus qu'il est jeune, l'observateur ressentira « une désagréable impression de chaos, se lassera et sera déçu »³. Selon Fechner, l'unité peut se trouver dans l'œuvre même, simple (comme par l'encerclement de ses éléments constitutifs) ou complexe (liaison d'éléments hétéroclites par une couleur ou une orientation commune). L'unité peut aussi bien lui être extérieure, établie entre plusieurs images (thèmes communs, séries, logique organisatrice), mode que l'enseignant peut déterminer et cibler, en fonction de son propos pédagogique, par son choix et sa présentation. Des séries de la « période vache » de R. Magritte, avec ses côtés amusants et provocateurs, fournissent, par exemple, une matière divertissante à même de bien illustrer une option programmatique invitant à l'improvisation créatrice. Une autre possibilité, pour rester chez cet artiste, peut aussi consister à soumettre à de petits groupes des reproductions comme « La clef des songes », « La trahison des images », « La condition humaine » ou « Le mouvement perpétuel ». Une initiation aidée (que l'on peut mener, p. ex., en classe de seconde) consiste à faire répondre à des questions du type : « Décrivez ce que vous voyez ; comment avez-vous ressenti cette peinture ; quel effet peut-elle, à votre avis, produire chez vos frères et sœurs, sur d'autres spectateurs plus âgés ou d'une autre culture que la vôtre ? ». Plus marqué encore, la présentation des « Ready-made » de Marcel Duchamp ne manque jamais de provoquer (classes de première et de terminale) réactions et débats animés – il faut alors veiller à ce que la langue utilisée reste le français. Cela est à même de laisser d'impérissables souvenirs (langagiers) dans la mémoire de l'apprenant ! Une telle opération pourra éventuellement déboucher sur la réalisation d'objets méritant cette appellation⁴. L'apprenant se trouve ainsi transporté, au moyen du jeu, au sein même de la création qui repousse toute limite. Ceci l'incite à vouloir lui-même dépasser, donc à améliorer ses connaissances de la langue et ses capacités d'utilisation pour pouvoir exprimer de façon créative⁵ son ressenti⁶, d'autant plus que celui-ci est complexe. L'effort personnel, que le pédagogue appelle sans cesse de ses vœux, ne trouve-t-il pas là un précieux stimulant ?

¹ Ibid., p. 122 (-128).

² Ibid., p. 123.

³ Ibid.

⁴ Présupposant l'édiction de la règle du jeu selon la définition d'André Breton : « Le ready-made est un objet usuel promu à la dignité d'objet d'art par le simple choix de l'artiste [...] jamais dicté par quelque délectation esthétique [...] réaction d'indifférence visuelle, assortie au même moment d'une absence totale de bon ou de mauvais goût ... en fait une anesthésie complète [...] C'est le regardeur qui fait le tableau » (Breton, A. (1938). *Dictionnaire abrégé du surréalisme*. Paris, Article *Ready-made*).

Son application est à même de laisser d'impérissables souvenirs (langagiers) dans la mémoire de l'apprenant !

⁵ Malet, A., A. Duff et F. Grellet (1980). *The Mind's Eye. Using Pictures Creativity in Language Learning*. Cambridge : Cambridge University Press.

⁶ Reprise littérale de la formulation retenue par les étudiant(e)s du semestre d'été 2004, au terme de la phase expérimentale, présentée pour inciter à conserver le séminaire en la forme (cf. note 7).

- Le concept d'« harmonie »

Par « harmonie », Fechner comprend, d'une manière qui ne lui est pas propre, l'homogénéité logique d'une représentation. Plus l'harmonie est surprenante, plus elle conduit au plaisir. Voilà une idée qui peut guider l'enseignant à choisir avec efficacité les images à présenter en fonction, d'une part, du but pédagogique qu'il s'est fixé et, de l'autre, de l'expérience culturelle caractérisant son auditoire (cf. supra). De façon générale, les jeunes élèves ont en ce domaine une attente plus importante, tendant à la spectacularité, que les plus âgés ou, *a fortiori*, que les adultes, capables de plus longues et profondes concentrations objectales. Sur ce plan et pour proposer des exemples, les œuvres du douanier Rousseau comptent parmi les plus aisées à utiliser ; celles de Cocteau (comme le Livre Blanc) exigent beaucoup de concentration et de réflexion de la part du jeune auditoire.

- le concept d'« association d'idées »

« Un tableau représentant une orange plaira davantage qu'un autre montrant une boule de bois¹. Techniquement, ces deux représentations peuvent être en soi strictement équivalentes (proportions, formes, lumière, couleurs, perspective, technique, mise en scène), du moins dans ce que peut appréhender notre *œil réflexif* – selon l'expression fechnerienne –, tributaire de notre analyse rationnelle. Mais notre *œil sensoriel* qui, lui, fonctionne à l'affectif et avec spontanéité, associera inconsciemment à l'image de l'orange des ressentis comme celui du goût acidulé ou sucré de l'agrume, de sa fraîcheur. Ou encore des visions de contrées d'où provient ce fruit, du soleil, et, pourquoi pas, de l'été, des vacances, de la mer, de la détente, de la joie etc. D'ordinaire, le spectateur ou l'apprenant moyen (auquel s'intéressa Fechner, soucieux de représentativité de ses résultats, cf. supra) liera notablement moins d'images à la boule de bois, qui en évoquera de bien plus faibles. Au passage, apprécions la réflexion, pédagogiquement exploitable, selon laquelle l'artiste abstrait éluderait l'œil réflexif pour s'adresser directement à l'œil sensoriel. Mais revenons à notre propos pédagogique : plus l'observateur (ici l'élève, joué ou réel) est âgé, plus les associations pèseront sur sa vision, car celles-ci résultent de son vécu et de ses connaissances accumulées. Fechner considère que nos sentiments sont constitués de l'ensemble des expériences originaires qui ont disparu de nos mémoires conscientes, mais dont le résultat affectif demeure. C'est donc quand l'image répond aux attentes de nos associations inconsciemment disponibles que nous éprouvons du plaisir à la contempler. Dans le cas contraire, nous ressentons une contradiction déplaisante avec notre for intérieur ; nous l'ignorons ou la rejetons. Le pédagogue qui connaît ses apprenants est à même de présager des associations d'idées qu'il désire susciter et qu'il sait potentiellement exister chez eux, partant de choisir les œuvres qui (leur) parleront et serviront son dessein linguistique. Par exemple, Chardin, avec ses « natures mortes » vivantes et magistralement composées fournit à cet égard un généreux terrain pédagogique, car elles feront certainement écho à des souvenirs que chacun porte en soi. Une possibilité comparable, se fondant sur l'expérience de l'espace construit, est ouverte par Le Corbusier et son architecture innovatrice. Pour revenir à la présentation de Chardin, une idée de jeu pouvant être lancée, dont le cadre est la constitution de groupes selon un motif du style « *de jeunes talents élaborent un modèle² pour une nature morte* ». Ceux-ci, après avoir composé leur installation au moyen d'objets de la vie scolaire quotidienne, placés sur un support particulier, sur une table ou sur le sol, doivent se donner un nom. De même, ils trouvent un titre à leur composition, puis expliquent les significations morales, politiques ou autres

¹ Fechner, G. (1876). *Vorschule...* Vol. II p. 16 (-23).

² Non un dessin. Cela est facilement réalisable en utilisant le matériel disponible (boîtes, stylos, feuilles de papier pliées, livres etc.).

éléments, interprétés (jeu) comme des symboliques qu'ils ont combinées.¹ Pour sa part, l'objectif d'un jeu succédant à la présentation du grand architecte franco-helvétique peut être défini avec précision, comme : « *Concevez un arrêt d'autobus dans son style* ».

L'utilisation d'œuvres picturales présuppose donc une connaissance des attentes et des capacités de l'auditoire, ainsi qu'une réflexion sur les buts et les moyens linguistiquement envisageables ; c'est pour encadrer ceux-ci avec efficacité que le pédagogue peut prendre tout ou partie des concepts fechnériens en considération. Les faire découvrir et mettre en pratique par les futurs maîtres, et ceci de manière critique², tel est le principal but du séminaire de Tübingen. On y tient pleinement compte de ce que la présence de l'image croît dans la société actuelle, domine même dans le monde des jeunes apprenants. L'enseignement des langues et cultures étrangères évolue en conséquence.³ Le professeur de français, qui utilise l'image artistique pour ce faire, est servi par l'extrême variété et l'abondance particulière des œuvres, qui sont autant de vecteurs servant l'apprentissage de notre langue.

En sus : L'option bidisciplinaire (et l'« EMILE »⁴)

L'enseignement dispensé au séminaire a, bien sûr, un but linguistique. Les étudiants du « Français par l'image artistique » y développent leur compréhension orale, leur vocabulaire en matière de descriptions techniques (des tableaux ou reproductions : mesures, nombre d'or, matières), de présentations historiques (des biographies d'artistes, situées dans leurs contextes événementiels respectifs) et esthétiques (formes et couleurs) ou même philosophiques (interprétation, symboles et significations). Leur gain linguistique réside également dans l'amélioration de leur pratique de la langue parlée et de la mobilisation rapide de leurs acquis dans le cadre de discussions.

Mais une telle formation communicative en langue étrangère peut également adopter une position interdisciplinaire en visant le but pédagogique d'initier en son sein (option bidisciplinaire, à laquelle nous nous attacherons) les apprenants à *l'Histoire de l'art*, ou encore en investissant cette matière (enseignement d'arts plastiques, histoire – EMILE) en s'y intégrant comme langue de l'enseignement.

Les descriptions qui suivent ont certes pour cadre l'enseignement supérieur, mais elles concernent également - *ceteris paribus* - le secondaire. Dans les universités, la matière de l'histoire de l'art ne peut, au mieux, qu'être effleurée dans le cadre des cours d'anthropologie culturelle intitulés « civilisation ». Cette matière est moins bien lotie que les disciplines principales de formation que sont la linguistique et la littérature. La « civilisation », généraliste, est accréditée d'un nombre bien trop limité d'heures pour permettre de bien traiter l'art. En moyenne, elles ne sont, en Allemagne, que de soixante-quinze minutes hebdomadaires, pendant lesquelles le plus grand nombre possible de domaines doivent être présentées. De manière générale, la matière de l'histoire de l'art, sorte d'apanage de spécialiste, reste majoritairement cantonnée dans l'enseignement des facultés spécialisées et des écoles supérieures vouées aux Beaux-Arts. Il n'y a guère que les historiens qui réussissent, par le biais de leur analyse globale du passé, à tirer la matière de cette apparente chasse-gardée et à s'y aventurer. Mais l'enseignement pratique de la langue étrangère par l'image peut pourtant faire de même, à condition d'aménager un peu la pédagogie plus haut présentée.

¹ Comme : bonbons = désir, bouchon de bouteille = fête, ampoule = intelligence, all. = bonne santé, pomme = péché originel etc. (que le pédagogue peut livrer comme exemples encourageants).

² Majoritairement concentrée sur les concepts d'« harmonie » et de « qualité ».

³ Mouvement qui conduit à la mise en place d'un site spécialisé, sur l'initiative d'O. Crepellière (Nantes), destiné à faciliter informations et échanges « consacrés à enseignement du FLE par le biais des arts » (cf. blog *ART et FLE*, <http://lewebpedagogique.com/oliviercrepelliere/>).

⁴ = Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère, l'option bidisciplinaire recouvrant l'enseignement d'une langue étrangère intégrant une matière.

Cela peut commencer par la présentation, par l'enseignant de la langue étrangère, d'une très rapide introduction générale à la matière artistique. Le séminaire de Tübingen en fit pendant trois ans (2010-2013) l'expérience. L'accent fut alors placé sur la période picturale de 1860 à nos jours. Les étudiants se montrèrent majoritairement motivés par l'étude de l'activité picturale et des biographies d'artistes de la période impressionniste. Mais ils souhaitèrent également travailler des mouvements antérieurs ou postérieurs et s'intéressèrent à la sculpture comme à l'architecture. Les exposés-jeux qu'ils proposèrent à la suite de l'introduction professorale devaient, bien sûr, contenir des exercices pédagogiques formateurs en la matière. Des discussions proprement bidisciplinaires traitèrent des relations peinture-langage, littérature-peinture¹, écrivain-peintre² et des décodages de l'implicite ou de l'évident, artistique comme textuel. Sur la base d'œuvres littéraires, les apprenants furent introduits à la création artistique de diverses périodes, leur permettant de saisir ce qu'est un « esprit d'époque ». Des jeux d'applications furent intégrés à ce type de démarches et firent fortement appel à la créativité des participants : Et les étudiants de viser, avec des pistolets à eau remplis de peinture, sur des représentations symboliques haïssables (photographies de criminels ou de scènes déplorables, noms et abréviations pouvant susciter l'abomination) qu'ils choisirent. Ainsi, ils découvrirent et revécurent à leur tour cette même hargne créatrice qui électrisait Niki de Saint-Phalle³ lors de la production aux tirs de carabine, productions artistiques prenant place dans le mouvement dont le « professeur bidisciplinaire » avait parlé... Ces effets pédagogiques soulignent – s'il en est besoin - que les pratiques ludiques sont porteuses de sens et qu'elles placent, sur le plan de sa faculté d'apprentissage universitaire, l'homo ludens au moins au même rang que l'homo sapiens...

Conclusion

Le séminaire « Le français par l'image artistique » peut mesurer son impact didactique sur ses participants, aujourd'hui susceptibles d'en appliquer les principes dans leur enseignement. Donnons, pour terminer cette présentation d'un procédé, la parole aux chiffres qui présentent quantitativement le résultat obtenu chez les anciens participants au Séminaire de Tübingen en mesurant leur propension à utiliser pédagogiquement l'image artistique dans leurs cours. M. Peter Weichel, assistant, est en charge de ce suivi statistique périodique, dont voici les données (2018) qui saisissent tous les anciens étudiants devenus, lors des cinq dernières années, enseignants (titulaires ou non) de lycée en FLE 2^e langue⁴ en Bade-Wurtemberg : Sur 177, 113 (= 64,1%) cochent la case « je propose entre 4 et 6 heures d'enseignement ayant pour support l'image artistique », 6 (= 3,4%) « plus de 6 heures », 21 (= 11,9%) « moins de 2 heures » et 36 (= 20,5%) « aucune heure » dans le formulaire. Ce résultat global positif, même s'il n'est pas spectaculaire,⁵ est encourageant. Les questionnaires distribués aux enseignants comportent un espace réservé à leurs commentaires ; un peu moins d'un sur trois en firent usage. Il en résulte que même ceux qui pratiquent le support l'image artistique de manière réduite (deux heures) confirment, chez

¹ En s'inspirant du grand traité de Hauteceœur, L. (1942). *Littérature et peinture en France*. Paris : A. Colin, 323 pp.

² Cf. Friedman, D. (2013). *Peintures et dessins d'écrivains, de Victor Hugo à Boris Vian*. Paris : Beaux-Arts éd., 240 pp.

³ Qui venait du terrible choc incestueux qu'elle vécut à l'âge de onze ans. « Il existe dans le cœur humain un désir de tout détruire. Détruire, c'est affirmer qu'on existe envers et contre tout » (1962), cit. in Niki de Saint-Phalle, N. (1994). *Mon secret*. Paris : La Différence, 40 pp.

⁴ Les professeurs des lycées, notamment du Pays de Bade, où l'enseignement du français est proposé en LV1 sont trop peu nombreux (5) et, statistiquement non représentatifs, ne sont pas compris dans cette computation.

⁵ Mais il convient de rester conscient de ce que le programme imposé par le ministère (Bildungsministerium) impose un lourd pensum inhibant nombre d'initiatives « latérales ».

leurs élèves, les trois mêmes effets qui avaient été constatés chez eux lorsqu'ils étaient étudiants au séminaire. Ce sont les gains dans les domaines de la langue parlée, dans la pratique grammaticale et dans les progrès accomplis en matière de mobilisation improvisée des acquis linguistiques au moyen des échanges et discussions ayant l'image pour vecteur. On peut donc avancer que les trois objectifs, escomptés par l'établissement de la matière dans leur cursus de formation, sont atteints quand ils la pratiquent avec leurs élèves.

La liste des exercices concrets à même de servir l'apprentissage langagier par l'image se voit enrichie par les échanges, se déroulant régulièrement à Tübingen, entre universitaires et professeurs du second cycle¹. Les résultats dont ils se font l'écho confirment que les plus diverses pratiques ludiques sur base artistique sont porteuses et, de manière générale, augmentent de manière très sensible la faculté d'apprentissage des apprenants. Ce vecteur didactique représente aujourd'hui, avec tous les médias qui sont aujourd'hui disponibles, une piste aisément praticable par celles et ceux qui sont soucieux de renforcer l'efficacité de leur enseignement. C'est la raison pour laquelle le modèle fait aujourd'hui des émules chez ceux qui sont motivés par les trois effets pédagogiques auxquels il est ainsi possible d'aboutir.

Bibliographie

- Badstüner-Kizik, C. 1998, « Bildende Kunst in der Ausbildung von Lehrenden für DaF », *Convivium-GJP*, p. 341 à 362.
- Bimmel, P. et al. 1996, *Das Bild im Unterricht In Zeitschrift für die Praxis*, Stuttgart, 223 p.
- Blell, G. et Hellwig, K. 1996, *Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht*, Francfort, 186 p.
- Block, F.-W. 1996, *Kunst – Sprache – Vermittlung*, Munich, 396 p.
- Buchmeier, D. 1990, « Offene Bildvorlagen für produktive Spracharbeit », *DFU* 93, 32 p.
- Charpentier, M. 1996, « Sprechende Bilder. Deutsch lernen mit Kunstbildern », *Studienblätter Deutsch als Fremdsprache/Studienblätter DaF*, 34 p.
- Dupéron, I. 2000, *Gustav Theodor Fechner. Le parallélisme psychophysique*, Paris 256 p.
- Fechner, G. 1876, *Vorschule der Ästhetik* (2 Vol.), Leipzig, 738 p.
- Grätz, R. 2000, « Bildende Kunst im DaF-Unterricht », *DaF* 371, p. 37 à 40.
- Hellwig, K.-H. 1990, « Bildkunst im Fremdsprachenunterricht », *DFU*, 93, 33 p.
- Huber, G. 1993, « Kunst und Sprache », dans *Fachkommunikation, Kongressbeiträge zur 24. Jahrestagung der Gesellschaft für angewandte Linguistik*, Francfort, 674 p.
- Issig, L. J. et al. 1986. *Blickbewegung und Bildverarbeitung – kognitionspsychologische Aspekte visueller Informationsverarbeitung*, Francfort, 354 p.
- Jaeschke, S. 1980, « Die satirischen Graphiken Honoré Daumiers in einem französischen Kursmodell », *Die Neueren Sprachen* 79/6, 75 p.
- Kampelmann, T. 1999, *Bildende Kunst im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe*, Dortmund, 896 p.
- Kauenhowen, K. 1929/1930, « Die bildende Kunst im neusprachlichen Unterricht », *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht*, vol. 29, 78 p.
- Klewitz, B. 1997, « Bilder zum Sprechen lernen – Lernort Kunstgalerie », *Vorstand der Goethe-Instituts, KME/2*, Stuttgart, 124 p.
- Patrikis, P. 1988, « Language and Culture at the Crossroads », *Toward a new Integration of Language and Culture*, Middelbury, 346 p.
- Romanisches Seminar Der Universität Tübingen. 2014, *Kommentiertes Vorlesungsverzeichnis des Romanischen Seminars der Eberhard Karls Universität*, Tübingen, 72 p.
- Rovenská, Z. 1997, *Konverzační pomůcka na přípravu na maturitu a státní jazykové zkoušky*, Kežmarok, p. 43 à 44.
- Scherling, T. et Schuckall, H.-F. 1992, *Mit Bildern lernen. Handbuch für den Fremdsprachenunterricht*, Berlin/Munich, 396 p.

¹ dans le cadre du « Kontaktstudium für Lehrerinnen und Lehrer an allgemein bildenden Gymnasien und beruflichen Schulen » (Rencontres de Formation pour les enseignant(e)s des lycées et écoles professionnelles).

Wedewer, R. 1985. *Zur Sprachlichkeit von Bildern – ein Beitrag zur Analogie von Sprache und Kunst*, Cologne, 638 p.

**FINDING THE RIGHT BALANCE BETWEEN CONTROL AND
AUTONOMY IN THE TEACHING OF ENGLISH AS A FOREIGN
LANGUAGE IN FRENCH HIGH SCHOOLS / À LA RECHERCHE DU
BON ÉQUILIBRE ENTRE LE CONTRÔLE ET L'AUTONOMIE DANS
L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS LANGUE ÉTRANGÈRE DANS
LES LYCÉES FRANÇAIS / ÎN CĂUTAREA ECHILIBRULUI CORECT
ÎNTRE CONTROL ȘI AUTONOMIE ÎN PREDAREA LIMBII
ENGLEZE ÎN LICEELE DIN FRANȚA¹**

Abstract: Teachers of foreign languages in French state schools used to enjoy relative autonomy in both their choice of content and teaching practices. The curricula imposed broad guidelines, yet they were not as constraining or rigid as those of other countries, for instance, the National Curriculum system in the United Kingdom. However, since the introduction of the Common European Framework of Reference for Languages and the most recent reforms concerning the baccalauréat, most teachers feel they are losing control. This paper examines the changes in modern language teaching in French high schools and the effects these changes have had on the staff involved.

Keywords: autonomy; baccalauréat; CEFR; modern languages; curriculum

Résumé: Jusqu'à récemment, les professeurs de langues vivantes jouissaient d'une certaine autonomie à la fois dans leur choix de contenu et dans la mise en pratique pédagogiques. Le programme imposait des directives générales, mais n'étaient ni aussi contraignantes ni aussi rigides que celles pratiquées dans d'autres pays, par exemple, le National Curriculum au Royaume Uni. Par contre, depuis la mise en place du Cadre européen commun de référence pour les langues et les réformes récentes par rapport au baccalauréat, la plupart des enseignants ont l'impression de perdre le contrôle. Cet article cherche à analyser les changements dans l'enseignement des langues vivantes dans les lycées français et les conséquences pour les enseignants concernés.

Mots-clés: autonomie ; baccalauréat ; Cadre européen commun de référence (CECRL) ; langues vivantes ; programme scolaire

Introduction

This paper aims to clarify the idea of autonomy and control in the teaching of English as a foreign language in French high schools by analyzing the education policy in modern language teaching in France since 2002 and by summarizing the findings from a small scale research project conducted in two schools in the South West of France, from April, 2012 to April, 2013. The purpose of this study was to ascertain to what extent teacher autonomy had been modified since the introduction of the reform of the 'baccalauréat' from 2010 onwards and the setting up of the new exams in 2013.

I will begin by outlining the content of the current version of the 'baccalauréat' by an analysis of the ministerial directives from 2010 and 2011. Following this, I will provide an overview of education policy from 2002 (the date of the former curriculum change) onwards. Finally, I will consider the impact of the reforms on the teachers of modern languages. In this paper, I have limited my research especially to the general sections of the 'baccalauréat' (S, which is Science based; ES: Economics and Social Sciences and L: Languages and Literature).

Teachers of foreign languages in French state schools used to enjoy relative autonomy in both their choice of content and teaching practices. The curricula imposed broad guidelines, yet these were fairly open to interpretation, with nothing as intrusive as, for instance, the British National Curriculum system. Furthermore, with very little teacher

¹ Jill Kay Partridge Salomon, CeReS, Université de Limoges, France, jill.salomon@unilim.fr

evaluation, no rigid system had really ever been put in place. However, teachers have begun to feel that there is a much tighter rein on what and how they teach. Autonomy, or lack of autonomy, has therefore become a major issue for foreign language teachers.

Since the beginning of the 21st century, there has been increasing interest in the notion of autonomy in the domain of language teaching and learning (Smith, 2001: 1). The amount of research published on the subject since 2000 has already exceeded that of the preceding 25 years (BENSON, 2006: 21). Innumerable conferences have been held on the topic all over the world. The interest in autonomy in language education began with the Council of Europe's Modern Languages Project, leading on to the publication of Holec's (1981) seminal report in which he defined autonomy as "the ability to take charge of one's own learning" (3), a definition which is still of pertinence for both learners and teachers today. The development of the research on teacher autonomy is due to the work of advocates of teacher autonomy in language teaching in the 1990s (Little, 1995).

Actually defining teacher autonomy is extremely complex, and I will not enter into an analysis of all the literature on teacher autonomy in this article. Nevertheless, one definition that I find pertinent for my study is by Aoki (2002: 111) who posits that teacher autonomy can be compared to learner autonomy:

"If learner autonomy is the capacity, freedom, and/or responsibility to make choices concerning one's own learning [...] teacher autonomy, by analogy, can be defined as the capacity, freedom, and/or responsibility to make choices concerning one's own teaching".

The following study attempts to determine how and to what extent teachers of modern languages in France have lost a certain amount of their autonomy since 2010.

I. Control of methods

In the French education system, teaching is governed by ministerial directives which form a methodological framework for teachers (Bourgignon, 2005: 40) and are published in periodic Official Journals (*Bulletins officiels*). They list the precise content of the curriculum and lay out the objectives regarding both teaching and learning. These directives are therefore a most precious element for teachers to carry out their functions as efficiently and professionally as possible. Over the years, ministerial directives have recorded the various trends in didactic research, making apparent the advances in the major theoretical influences.

Some of the more senior staff recall the transition from the audio-oral method to the launching of the communicative approach in the late 1970s and the introduction of the notional/functional approach in the 1980s. The 1990s brought the idea of the classroom as generating a real situation of communication. Still in the strain of the communicative approach, a major turning point came in 2003 with the "Action-oriented Approach," in keeping with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), which, for the first time, was explicitly referred to in the Official Journal (7) of 2003 (Bourgignon, 2005: 40).

The New 'Baccalauréat'

The special edition of the Official Journal of 29th April, 2010 (*B.O. spécial n° 4*) catalogued the content of the new reform that was to affect foreign language teaching from September, 2010, starting with year 11 (I will use the British system: year 11 corresponds to "Seconde" class; year 12 to "Première"; and year 13 to "Terminale"). In September of the same year, the special edition for years 12 and 13 was published (*B.O. spécial n° 9*), however it was not until the following year, November, 2011, that the specific details of the different language exams appeared in the Official Journal (*B.O. n°43*). This meant, of course, that language teachers had started their courses with year 12 pupils, without prior knowledge of the content of the exams their pupils would be sitting the following year.

The modifications to foreign languages in the ‘baccalauréat’ were, indeed, to prove to be quite revolutionary. Before, the pupils of the various sections only had to sit one exam in each of their foreign languages (either 2 or 3 languages), most of these being written exams. Only the second foreign language in ES, the third language in L and the foreign literature option in both ES and L were tested orally. However, for many years, foreign language teachers had been stressing the importance of introducing oral evaluation for the ‘baccalauréat’, considering that merely evaluating written comprehension and production was unsatisfactory, especially as teachers were to implement the Communicative Approach in their teaching, without any real means to assess progress in oral skills. Another negative aspect of merely assessing written language skills in the ‘baccalauréat’ was that pupils felt less motivated to participate in class, as more importance seemed to be given to written work (as was often the norm in the French education system).

The new framework for foreign languages published in 2010 incorporated this desire to integrate oral evaluation by completely revolutionizing the former system. Henceforth, each of the three sections would be evaluated in both oral and written exams. The S and ES sections would have the following compulsory exams in both their foreign languages: listening comprehension; oral production and interaction; and written comprehension and written production. As for the L section, pupils would have the following exams in their foreign languages: compulsory written comprehension and written production; compulsory oral production and interaction; compulsory oral production and interaction based on various themes of literature studied during years 12 and 13 in one of their foreign languages; an optional oral exam (production and conversation) for those having studied a more in-depth course during years 12 and 13, in one of their foreign languages. The change was indeed a radical one.

Previously, the ‘baccalauréat’ had been a national exam, with all pupils sitting the same exams on the same days and oral exams were assessed by external examiners. Gradually, however, it became apparent that the new oral exams for the S and ES sections would be carried out in school, assessed by language staff that pupils may or may not have had as teachers, an aspect that some (both teachers and pupils) found somewhat disturbing. In November, 2012, teachers were notified by local education authorities as to the implementation of these oral exams. Firstly, the content of the listening comprehension exam would neither be a nationally, nor a regionally chosen document, but one proposed by the language staff in each school. Criteria for selecting these documents were exceedingly demanding. They could not exceed 1 minute 30 seconds; they had to be accessible to various levels of the CEFR; and they had to concern the “notions” imposed by the Official Journal published in September 2010 (*B.O. spécial n° 9*). Secondly, these oral exams (for the S and ES) were to take place quite rapidly (before the February holidays for the listening comprehension and before the April holidays for the oral production/interaction). The written exams for the three sections (S, ES and L) would be on a national scale, with all pupils sitting the same exams and corrected by external examiners. Although the oral exams of the L section were to be assessed by external examiners, actually understanding how all the various exams were to be organized has proved to be problematic.

The New Curriculum

In each Official Journal concerned with pedagogic content and method, there used to be an exhaustive list of both linguistic and cultural objectives. In the Official Journal of October, 2002, concerning English teaching in year 11, for example, under the heading “Linguistic Objectives,” there is a very precise list of the four competences/skills: oral and written comprehension and oral and written production (*B.O. hors série n° 7*, 3: 12-14). In the same Official Journal, but appertaining to all foreign languages, these four skills come under the heading “Communication Skills,” to which is added a cultural competence (*B.O. hors série n° 7*: 3-5). The Journal also lays out precise linguistic content covering lexicon,

grammar and phonology followed by cultural objectives, instructions on methodology and finally evaluation.

This Official Journal is worth further investigation for several reasons. Although the CEFR was not explicitly mentioned, there are numerous elements which exemplify its influence. The Journal stresses the importance of pupils as citizens with the need to communicate in several languages¹. This indicates a shift in modern language teaching, to a plurilingual and pluricultural perspective (LITTLE *et al.* 2007:17). Another point that is reinforced is that of pupil autonomy as regards their learning, with the stress on pair/group work, and the increased individual responsibility of each pupil. The CEFR advocates student autonomy in language learning and requires them to become social actors in their learning environment. With this goal in mind, educators were now to provide teaching methods which would reinforce “independence of thought, judgement and action, combined with social skills and responsibility” (Council of Europe, 2001: 4). The Official Journal also uses the terms “task”, “activity” and “strategy,” which all play an integral part of CEFR-inspired teaching. As for assessment, the Journal recommends the use of criteria-based grids, a direct emulation of the CEFR level grids.

The following year, the Official Journal concerning modern languages in year 12 explicitly referred to the CEFR for the first time (*B.O. hors série n° 7, 2003: 4*) with specific grids listing the reference levels (from A2 to C1) depending on the competence/skill involved and whether the language was the first, second or third foreign language. This Journal was even entitled “Common Framework.” A new element of this publication was the introduction of the concept of “continuous speech” in oral production. This refers to prepared presentations on given topics in a limited amount of time, a forerunner to autonomous speech. The Official Journal published the following year, dealing with year 13, was now entitled “General Framework.” One could perhaps suppose that the French Education Authorities were attempting to tone down the impact of the introduction of the CEFR.

During these years, modern language teachers were able to attend voluntary professional development courses several times a year. These courses were more or less pertinent as to the content of the curriculum: however, they did enable teachers to better understand new trends in teaching, thus improving their professional skills and boosting their self-motivation. Of all the language teachers that I interviewed, none had received any formal in-service training in preparation for the introduction of the CEFR, furthermore, in many regions in France, these professional development courses specific to modern language teaching slowly disappeared, obviously for economic reasons. Occasional courses were offered in CALL (Computer-assisted Language Learning), but these were often of a general nature. Consequently, when the new curriculum was introduced in 2010, most modern language teachers were caught unawares.

The first of the Official Journals to be published concerning the changes that were to take place in both language teaching and evaluation, was published in February, 2010, just seven months before the new curriculum was to be implemented. This was a special edition stressing the importance of modern language learning (*B.O. spécial n° 1, 19-21*). It outlined various strategies to further language proficiency. One of these strategies was the creation of skill/competence-based groups, with the introduction of a new skill/competence: oral interaction. The Journal also recommended the reinforcement of the following: the use of foreign languages in teaching subjects other than languages; the use of modern technology such as MP3 players and of CALL, including e-twinning; the intervention of

¹ “La mobilité accrue des personnes, la nécessité d’accéder à une information de qualité, à une communication aussi authentique que possible, le besoin de promouvoir la compréhension mutuelle et l’ouverture sur d’autres cultures renforcent l’importance de l’apprentissage des langues vivantes” (*B.O. hors série n° 7, 3 octobre 2002: 4*).

foreign language assistants; increased pupil mobility, thanks to school exchanges, periods of study, internships or voluntary work abroad. These “competences” were to be mentioned in a special booklet that was to be introduced in a certain number of schools: however the schools that were part of my study were not part of this experiment. The conclusion of this special Official Journal plainly states, for the first time, that these measures were part of the renovation of the teaching of modern languages which had integrated the CEFR, and that the foreign language exams for the 2013 baccalauréat would be putting extra emphasis on the oral competences/skills of pupils.

Two months later, in April, 2010, an Official Journal was published concerning the new curriculum for year 11 (*B.O. special n° 4*). The focus of this edition was most definitely the CEFR. The “Communication Competences/Skills” of the previous Journals had now been labelled “Language Communication Activities”, with oral and written comprehension under the heading “Reception” and continuous oral expression and written expression under “Production” with “Interaction” as a separate section. This edition stressed the importance of learner autonomy both inside and outside the classroom mentioned in the Official Journal of February, 2010 (*B.O. spécial n° 1*). Pages 9 to 13 are in fact made up of assessment grids inspired from the CEFR self-assessment/“Can do” grids with descriptors for the various levels depending on whether the pupil takes the language for their first, second or third foreign language. These grids cover the five competences/skills mentioned above, namely: oral comprehension; written comprehension; continuous speech; written expression; and oral interaction. Each grid has the heading “Capacities” and the domain is specified as “everyday life in society, taking into account the cultural content” of the curriculum.

The Official Journal for years 12 and 13 (now grouped together) was published in September, 2010 (*B.O. spécial n° 9*). As with the former publication, it directly refers to the CEFR but with an expanded version up to C1 for those pupils taking the in-depth foreign language option (for the first time the Journal gives direct reference to the official Education code: Article D. 312-16 of 24th May, 2006). This publication was of great interest to language staff for several reasons. Firstly, it explicitly stated the necessity for language teachers to confer with each other regarding the new competence/skill based groups. Indeed, these groups are not of a permanent nature, pupils being able to move from one to another depending on their weaknesses or their fortes. Secondly, the cultural content had changed, years 12 and 13 now having the same cultural curriculum: Founding actions and worlds in movement. This was subdivided into four “notions”, or sub-themes: myths and heroes; spaces and exchanges; places and forms of power; and the idea of progress. Emphasis is given to transversality between subjects such as French, history, geography and art.

What is striking in the Ministerial Directives of April and September, 2010, is the lack of specific linguistic and cultural content for each language. These Directives cover the whole range of modern languages offered in French high schools, which means that the content remains relatively vague. If one takes the Official Journal of September, 2004, concerning year 13 (*B.O. hors série n° 5: 34-36*), there is a section for each language with detailed information and teaching guidelines regarding both linguistic and cultural content for each particular language. Modern language teachers are no longer given these guidelines: however, they have received no explanations to explain this change.

Over one year later, in November, 2011, an Official Journal (*B.O. n° 43*) was published to give directives on the setting up of the new ‘baccalauréat’ which was to take place in 2013. This document was to cause a wave of panic and consternation for both modern language teachers and administrators who were in charge of implementing the new exams.

II. The Impact of the New Reforms

In order to carry out my research, I contacted English teachers from two high schools, and seven willingly took part in the study. I asked them for their opinions and feelings on the new curriculum and ‘baccalauréat’ (without formal questioning so as not to influence the content of their remarks) which I have recorded in the following section. The participating teachers will be referred to as Teachers 1 to 7.¹

As shown above, the new curriculum was inspired by the CEFR which was developed by the Council of Europe in order to provide “a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guideline, examinations, textbooks, etc. across Europe” (Council of Europe, 2001: 1). However, very little professional training has been put into place in France to ease the introduction of the CEFR in second language teaching so that it is now often viewed as intrusive and rigid, especially as far as assessment is concerned.

The CEFR gives pupils autonomy, yet in France working and teaching conditions have not evolved enough to allow pupils to work as autonomously as they should. Large classes are still the norm (up to 36 pupils) although there is some leeway for more autonomous work when classes are split into groups (when this is possible). Nonetheless, in many schools there is still only one media language room available for CALL activities for the whole foreign language department. Another major problem raised by teachers is that of the frequency or infrequency of language classes, as most classes only have two fifty-five minute lessons of English per week. One comment that is reiterated by the teachers taking part in the study is the lack of time to implement the new curriculum, working on the four notions thoroughly and preparing for the ‘baccalauréat’. These are some of their comments.

“The problem is the lack of time with only two hours a week in L. Only the more motivated pupils can further their autonomy” (Teacher 6).

“What I find really hard this year is that we have very little time to work on the four notions. I have the feeling that I don’t have enough time to study a subject in depth in relation to the notion and we just “feed” the pupils with things they will (or won’t!) be able to use at the oral exam” (Teacher 1).

“I really struggled to have things they can use for each notion ... I did very limited work. I nearly completely abandoned in Terminale (year 13) the idea of the final task because of this lack of time. I find that really annoying because I think it’s great to give them an objective” (Teacher 1).

They all concur that the content is far too dense to be carried out in the allotted time:

“The pressure I mentioned [...] is knowing that we have so little time in class to prepare our students for these new exams as well as their end-of-year writing exam, and this ends up weighing very heavily on my conscientiousness. The worst is just that, knowing that I must try to manage as well as I can to help my students get the best possible mark in their Baccalaureate” (Teacher 2).

“[...] how to work each dossier with the final task and the micro task is really constraining and which I find difficult to apply with only 2 hours per week. To be able to produce something consistent I have to give the pupils quite a lot of content and that takes up a lot of time. ... I find working in this way interesting, and for many of my pupils it provides a framework and they understand why we do certain things, but the lack of time means we have to skip through the subjects” (Teacher 1).

Teachers do not understand why they have been given so little time to prepare their students for such an elaborate task. Sachs (2003: 20) explains that the education

¹ Teachers 1 and 2 gave their comments in English whereas the comments of Teachers 3 to 7 were translated into English by the author.

sector has adopted elements of the neo-liberal market economy For Little et al (2007: 30):

“The key tenets in public sector reform borrowed from market theories, are now effectiveness, efficiency and economy. Effectiveness means managing change better, efficiency suggests focusing on outcomes and results, while economy refers to doing more with less.”

For the teaching staff, however, this just means an extra work load with the consequence of feeling excessive pressure and stress.

“The system has become too rigid and difficult to manage. We now have to prepare and organize exams for the ‘baccalauréat’ without being given more time for preparation. To make things even worse, all our students now have to take these exams, including in our technological courses. The problem is that because of the new Baccalaureate their timetable has been cut by half an hour, which means that they only have 1 ½ hours of English a week to prepare themselves for these exams” (Teacher 2).

All of the teachers regret the lack of teamwork which has become more necessary than ever in the implementation of the new language curriculum. This is due to the complexity of timetables which makes it almost impossible to allow all of the language teachers to be free at the same time; moreover, teamwork is not necessarily the norm in France, which can lead to a feeling of isolation. One teacher alluding to the preparation of the new oral comprehension exam stated:

“[...] not everyone in our English department contributed to ‘the war effort’ and last but not least, I would never have imagined it would be so difficult for the six of us to merely agree on a date to meet and pool our documents. I guess that, for reasons that elude me, most French teachers loathe working together, which unfortunately is what we are going to have to learn to do in the future” (Teacher 2)

For teachers in this school, being compelled to work together was a source of discord. Note that the teacher uses the adverb “unfortunately” because for this teacher, as for many teachers in France, having to work in a team is synonymous with losing one’s “autonomy” or independence. As he/she rightly states, teamwork has now become an integral part of teaching, even if this only means attempting to implement the new curriculum coherently.

Most of the teachers in the study also feel totally unprepared for the new curriculum and the new ‘baccalauréat’. Apart from a two-day information course organized by the local education authorities, attended by only two teachers per language per school, no real professional development was put in place to prepare the teachers for the major changes that had been introduced. As Teacher 3 stated, for example, “we must become computer specialists without any training.” The consequence of the lack of professional development has led to feelings of frustration and incompetence:

“Every time a student asks me a question I can only answer in general terms without being able to sound a hundred per cent sure. Of course this places me in an awkward position indeed and I always end up telling myself that our dear inspectors do not have to face all this” (Teacher 2).

Nevertheless, according to Little (2011: 6), the lack of preparation for the implementation of the CEFR is apparently quite a common occurrence:

“Some national authorities encourage teachers to implement the CEFR in their classrooms, without explaining what they mean by ‘implement’ (they probably intend

that teachers should use 'communicative methods). Not surprisingly, this leads to uncertainty and confusion."

Teachers feel that the new curriculum and 'baccalauréat' are too rigid, especially concerning some of the comprehension grids:

"What was a good idea at the beginning, introducing oral evaluation, has become extremely constraining and rigid" (Teacher 3).

"For the evaluation, the grids that we have to use, especially in oral comprehension, are too rigid and for the moment I do not really know how to use them" (Teacher 1).

"One more grievance to put an end to a long list. This year I feel that I spend my time evaluating students or preparing them for the next evaluation and I must admit this part of my work is far from being rewarding. It goes without saying that all these hours lost marking exam papers mean hours the students won't have the opportunity to make up for" (Teacher 2).

"For the speaking exam, I think the grid is better even if it is really in favour of the pupils and again can give them a wrong idea of what they can really do" (Teacher 1).

A new role for modern language teachers this year was to both create and set up the oral comprehension and production exams for the new baccalauréat. However, many language teachers feel that they have not had sufficient guidance or instruction to put in place such an elaborate and all important task. As one English teacher (Teacher 2) stated:

"Shall I start by saying that I have seldom felt so tired at this time of year since I started teaching. The number one reason I'm sure is the amount of pressure we all have to cope with because of what has been imposed on us this year for the new Baccalaureate, namely the listening and speaking exams. We first had to look for and select suitable audio documents on the Internet, which proved a lengthy process because the requirements set by our Education Authority were hard to meet."

They fear lest they fail in their mission and worry about the equity of such a process. The same teacher continues:

"Now what I, and all my colleagues, find outrageous is that it is up to each school to organize these exams and supply its own documents, which makes it impossible to guarantee that all French students are placed on an equal footing."

Even now certain questions appertaining to the new baccalauréat have not been answered. This has left many teachers with a feeling of abandonment:

"The people who decide on the implementation of the exams are in offices and paid to do that. They have no idea of the reality of classes whereas those who have to implement these directives find themselves with: extra workload; necessary cooperation between colleagues, but impossible to put into practice; pupils who are stressed by the vast number of exams; classes with more and more pupils making it impossible to prepare them for the orals; fewer foreign language assistants further compromising oral practice (from 2 to 1 in our school)" (Teacher 3).

"But why should I worry so much when I see the way our Authority treats its English teachers? Why did our inspectors in the 'Inspection Générale' refuse to provide us with proper practice examination papers? It would have been so much easier for us to prepare our students if we had known the type of questioning that will await them in June" (Teacher 2).

A lot of teachers fear that they have let their pupils down:

“I must admit I am very sad when I look at my students trying their best to improve their command of English, which unfortunately for most of them will always be limited, and worrying about the huge task that awaits them. What was bound to happen happened: they all found the listening test awfully difficult, and a lot of them scored very poorly indeed, even those that make the most efforts in class. Now they are going to take the speaking test and I can only hope they will perform to the best of their ability. How frustrating!” (Teacher 2).

On the other hand, not all the comments made by the participating staff were totally negative. A great majority actually enjoy the new content, i.e. the four notions and the task-based approach.

“I don’t mind focusing my classes on the four notions. I think they are vast enough for us not to feel trapped and that they leave us quite a lot of leeway in our choice of topics. In addition I honestly think that the new speaking and listening exams are a good thing. After all we had been complaining long enough against a written exam only, but these improvements avail but little if our students do not have enough time in class to prepare themselves in the best conditions” (Teacher 2).

“As far as I am concerned, I feel “freer” because you can put whatever you like in the notions. What I find better is that we can evaluate the 5 competences. We can practice oral expression and comprehension with more credibility from the pupils” (Teacher 5).

“Even if we have a framework for lessons with the notions, I find that we still have quite a lot of freedom to study the themes that we want and which we enjoy. The pupils are more autonomous than in the past. They work in groups more often and we can control their difficulties more easily when they are in groups. The tasks are more structured by using the CEFR and there is less preparation for the teacher beforehand. Another advantage is that the pupils can assess themselves and they enjoy the action-based approach” (Teacher 6).

Nonetheless, the closing comments of Teacher 3 were: “I tried to find some positive aspects but couldn’t”.

Results

If we sum up the feelings expressed by the teachers who were willing to take part in this short study, the general impression is that of a lack of confidence (in teaching), self-doubt, frustration and demotivation. This is due to the fact that their role has changed dramatically since the introduction of the new reform in 2010. The lack of professional development, time, teamwork and even encouragement from school administration and the education department as a whole, has led to this situation. For Usma (2007: 252):

“[...] when teachers are ordered to accept new curricular demands without being provided with the necessary conditions to succeed, curricular guidelines are often misinterpreted and new regulations implemented without substantial change.”

He posits that teachers experience a greater sense of autonomy and well-being when a new curriculum is accompanied by professional training in order to enrich teachers’ professional skills. Otherwise,

“[e]ducational change may give rise to a sense of threat to one’s personal security because it implies that at least some of one’s knowledge and skills are becoming obsolete and need to be replaced” (Little et al. 2007:28).

Many of the teachers who took part in the study now have the impression that they have very little control over their professional life, which is leading to job dissatisfaction and demotivation. The American psychologist, Edward Deci defines autonomous people as

being “fully willing to do what they are doing, [...] embrac[ing] the activity with a sense of interest and commitment.” Conversely, for Deci, the opposite of autonomous is “controlled,” which means:

“[...] to act because one is being pressured. When controlled, people act without a sense of personal endorsement. Their behaviour is not an expression of the self, for the self has been subjugated to the controls. In this condition, people can reasonably be described as alienated.” (Deci & Flaste 1996: 2, quoted in Pemberton et al. 2009).

Considering Aoki’s definition of teacher autonomy on page 2 of this paper, teachers have the impression that they are losing their “capacity, freedom, and/or responsibility to make choices concerning [their] own teaching” and becoming mere technicians who must put into practice directives imposed from above.

Conclusion

The majority of the teachers in the study have been compelled to completely re-examine their professional identity breaking off from former pedagogic practices (including linguistic and cultural content and classroom management). Furthermore, although the reforms in the ‘baccalauréat’ have put increased pressure on the teachers, they are expected to become more autonomous in their own professional growth, without access to professional development. They were unanimous in expressing the need for the authorities to acknowledge their difficulties in implementing the radical changes that have taken place in language learning and teaching in such a short period of time. Being forced to modify one’s teaching methods is extremely stressful, therefore without professional training many teachers lack the confidence to introduce new pedagogical strategies effectively. When one embarks on a new pedagogical framework while experiencing severe self doubt as to the appropriateness of the new method and also to one’s own professional competence it is not conducive to efficient teaching.

In a report published on 12th September, 2018 (Manes & Talor, 2018: 41), the Inspectorate has recognised the problems caused by the various reforms. For the next reform, which is to be implemented in 2021, it advocates the continuity of the official frameworks from an inter language point of view (both foreign and regional languages). However, each language will benefit from more detailed content regarding linguistic and cultural specificities, thus providing greater guidance.

Implementing more supple frameworks will enhance teachers’ pedagogic freedom, enabling them to adapt them to the context of their teaching and the diversity of their pupils’ needs.

Bibliography

- Aoki, Naoko, 2002, “Aspects of Teacher Autonomy: Capacity, Freedom, and Responsibility”, in Benson & Toogood (eds.), pp. 110-124.
- Benson, Phil; 2006, “Autonomy in Language Teaching and Learning”, *Language Teaching*, no 40, pp. 21-40.
- Bourignon, Claire, 2005, *La démarche didactique en anglais. Du concours à la pratique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- B.O. Hors série n°7 du 3 octobre 2002: secondes générales et technologiques.
- B.O. Hors série n°7 du 28 août 2003 : premières générales et technologiques.
- B.O. Hors série n°5 du 9 septembre 2004 : terminales générales et technologiques.
- B.O. spécial n°1 du 4 février 2010 : « Langues vivantes au lycée d’enseignement général et technologique ».
- B.O. spécial n°4 du 29 avril 2010 : « Programme d’enseignement de langues vivantes en classe de seconde générale et technologique ».
- B.O. spécial n°9 du 30 septembre 2010 : « Programme d’enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques ».

- B.O. n°43 du 24 novembre 2011.
- Council of Europe: *Common European Framework of Reference for Languages*, 2001, www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework
- Holec, Henri, 1981, *Autonomy in Foreign Language Learning*. (first published 1979, Strasbourg: Council of Europe), Oxford, Pergamon.
- Little, David. 1995. "Learning as Dialogue: The dependence of Learner Autonomy on Teacher Autonomy", *System*, 23: 2, pp. 175-182.
- Little, David. 2011. *The CEFR and Language Teaching/Learning*. www.unileipzig.de/actflcefr/.../Teaching%20Learning
- Little, David, Hodel, Hans-Peter, Kohonen, Vijo, Meijer, Dick & Perclova, Radka, 2007, *Preparing Teachers to Use the European Language Portfolio - Arguments, Materials and Resources*. European Centre for Modern Languages of The Council of Europe. Council of Europe Publishing. <http://book.coe.int>
- Manes-Bonnisseau, Chantal & Taylor, Alex, 2018, « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde », Ministère de l'Éducation Nationale.
- Pemberton, Richard, Toogood, Sarah & Barfield, Andy, 2009, *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*, Hong Kong, Hong Kong University Press.
- Quivy, Mireille & Tardieu, Claire, 1997, *Glossaire de didactique de l'anglais*, Paris, Ellipses.
- Sachs, Judyth, 2003, *The Activist Teaching Profession*, Maidenhead, Open University Press.
- Smith, Richard, 2001, "Group Work for Autonomy in Asia". *The AILA Review*, no 15, pp. 70-81.
- Usma, Jaime, 2007, "Teacher Autonomy: A Critical Review of the Research and Concept beyond Applied Linguistics", *Ikala, revista de lenguaje y cultura*, 12: 18, pp. 245-275.

LA LANGUE FRANÇAISE DANS LES DISCIPLINES NON LINGUISTIQUES: FACTEUR DE RÉUSSITE OU DE D'INHIBITION? / FRENCH IN NON-LINGUISTIC DISCIPLINES: FACTOR OF SUCCESS OR INHIBITION? / LIMBA FRANCEZA IN DISCIPLINELE NEFILOLOGICE: FACTOR DE SUCCES SAU DE INHIBIȚIE?¹

Résumé: *La langue française, première langue vivante dans un système scolaire en grande difficulté, est passée du statut d'une « langue seconde » à une « langue étrangère »; c'est pour cette raison, il est laborieux de déterminer le statut réel de cette langue au Maroc. La difficulté sociolinguistique du terrain pose autant la question des paramètres qui doivent prévaloir dans la gestion du champ didactique du français. Dans cette contribution, nous voudrions savoir la place de la langue française dans les Disciplines Non Linguistiques (dorénavant DNL). Dans un premier temps, il est question de la langue d'enseignement, à savoir le français, qui favorise la réussite scolaire, universitaire, professionnelle et l'ascension sociale de l'apprenant ; dans un second temps, cette langue est appréhendée comme inhibition socioprofessionnelle pour ceux qui ne la maîtrisent pas.*

Mots-clés: *La langue française, les Disciplines Non Linguistiques, la réussite, le blocage*

Abstract: *The French language, the first living language in a school system in great difficulty, has gone from the status of a "second language" to a "foreign language"; it is for this reason that it is laborious to determine the real status of this language in Morocco. The sociolinguistic difficulty of the field raises the question of the parameters that must prevail in the management of the didactic field of French. In this contribution, we would like to know the place of the French language in Non Linguistic Disciplines (henceforth DNL). First of all, it is about the language of instruction, namely French, which promotes academic, academic and professional success and the social rise of the learner; in a second time, this language is apprehended as socioprofessional inhibition for those who do not master it.*

Keywords: *French language, Non-Linguistic Disciplines, success, blocking*

Introduction

Beaucoup d'étudiants ne parviennent pas à achever leur parcours dans les filières SVT², les sciences physiques, sciences économiques etc., en dépit de leur motivation et leur savoir de la discipline choisie. Ces apprenants sont achoppés non pas par le contenu scientifique de la discipline (le savoir) mais par la langue que l'étudiant n'assimile pas. Seule une minorité en tire avantage. Ces derniers ont pris le pli de suivre les cours des matières scientifiques et techniques en arabe durant le collège et le lycée qualifiant. Après le bac, ils sont astreints à des cours universitaires en FLE. Qui assume la responsabilité de ce transcodage interlinguale? Ne faudrait-il pas arabiser ces DNL à l'université comme le préconisent les adeptes de l'arabisation? Ou encore faudrait-il franciser les DNL au lycée qualifiant et par conséquent former les enseignants des DNL notamment ceux qui n'ont jamais enseigné en français? Quelle est la part de l'erreur de l'apprenant une fois il affronte les études supérieures en français à l'université et dans les écoles supérieures? Quelle position doit-il adopter face à la norme? Le marché professionnel favorise-t-il son insertion avec un tel profil? Les enseignants qui viennent d'être affectés sont-ils aptes à enseigner actuellement le BIOF³? Entre le savoir et la langue de médiation de ce savoir, les interrogations ne manquent pas et révèlent la complexité de la situation didactique au Maroc dans une ère où les didacticiens font des pieds et des mains pour prôner le plurilinguisme et le pluriculturalisme dans le monde.

¹ Moulay Mohamed Tarnaoui, Université IBN Zohr, Agadir Laboratoire LARLANCO, Maroc, tarnaouimohamed99@gmail.com

² Sciences de la Vie et de la Terre

³ Bac International Option Français

I. Langue d'enseignement ou langue différenciatrice

Dans l'optique de l'enseignement/apprentissage du FLE, certains chercheurs soutiennent que l'introduction précoce du français à l'école primaire est l'une des causes principales des taux élevés de redoublement et d'abandon, surtout dans les régions rurales et parmi les pauvres des villes, où les enfants sont très peu en contact avec le français en dehors de l'école. Beaucoup d'élèves sont handicapés du point de la réussite scolaire, non pas par incompetence ou par défaut d'aptitudes intellectuelles, mais parce qu'ils sont contraints d'étudier dans une LE qu'ils ne maîtrisent pas. Il est donc légitime de poser la question suivante : quel français enseigner à l'école sachant pertinemment que l'écolier est dans un imbroglio linguistique ? (Salmi, 1985 ; Bertucci, & Corblin, 2004).

A ce propos, le paysage linguistique du Maroc est complexe et disparate. Certains chercheurs s'attachent à rendre compte de la nature stratifiée de l'hétérogénéité linguistique, d'autres décrivent l'attitude de certains groupes restreints vis-à-vis des langues en présence, d'autres encore abordent les effets du multilinguisme au niveau de l'enseignement. Boukous (2008 : 205) parle de trois courants majeurs qui « se partagent le champ du discours épilinguistique sur la politique linguistique » : « la berbérophonie, l'arabophonie et la francophonie ».

En second lieu, dans leur parcours scolaire, les élèves n'ont pas le droit d'utiliser la LM même si elle est le moyen de communication le plus naturel. Elle est exclue et cela entraîne chez les élèves une inhibition et un blocage. Nombreuses sont les études qui révèlent la fréquence des interférences entre la langue maternelle des élèves et le français au collège, au lycée et même à l'université. Elles révèlent la difficulté linguistique et discursive de ces apprenants. Ainsi, l'écolier marocain est confronté brusquement à l'étude d'une langue différente de son parler quotidien. L'apprentissage des langues reste artificiel puisque l'élève ne les pratique que pendant des heures de classe uniquement. Par ailleurs, la langue française dans le système scolaire marocain ne discrimine-t-elle pas contre tel ou tel groupe socioculturel ?

Pour répondre à cette question qui met en œuvre le comportement linguistique et la réussite scolaire et sociale, El Gherbi (1993) corrobore :

« (...) La langue française exerce une fonction différenciatrice, pour ne pas dire discriminatoire, en ce sens que les élèves issus de catégories socio-économiques et culturelles privilégiées réussissent mieux que les autres aussi bien en français que dans les autres disciplines. Si cette langue influe sur la carrière non seulement par le coefficient dont elle est dotée mais aussi (et surtout) par les qualités intellectuelles que les exercices préconisés à l'occasion de son apprentissage contribuent à développer, il faut aménager dans l'espace éducatif, à l'intention des élèves que l'origine socio-culturelle handicape, des activités de renforcement et d'appoint à portée non normative mais culturelle et ludique. (p. 125) ».

Le rapport du MEN (2008) stipule que les autorités éducatives centrales et déconcentrées devraient engager une vaste opération d'amélioration du niveau de maîtrise des langues vivantes en particulier dans le collège et le lycée. Dans ce document, le français, en plus de langue d'enseignement qu'il est, est une langue de spécialité. Le français, en tant qu'éventuelle langue de spécialité, revêt dans «langue et littérature» une importance particulière dans ses trois dimensions : linguistique, littéraire et culturelle.

Dans cette optique, le MEN (2008) lance une stratégie qui constitue le socle du programme et témoigne d'une approche à la fois novatrice et utilitaire : Placer l'apprenant au cœur du Système d'Education et de Formation et mettre les autres piliers du système à son service, à travers:

- Des apprentissages recentrés sur les connaissances et les compétences de base, permettant de favoriser l'épanouissement de l'élève ;

- Des enseignants travaillant dans des conditions optimales et maîtrisant les méthodes et les outils pédagogiques nécessaires ;
- Des établissements de qualité offrant à l'élève un environnement de travail propice à l'apprentissage. En troisième lieu et sur le plan pédagogique, la formation des enseignants du primaire demeure problématique.

Le profil de sortie de l'élève à cette phase cruciale de l'apprentissage du FLE demeure médiocre. Celui-ci a-t-il réellement acquis la grammaire et le lexique de base du FLE programmés ? Les résultats des examens régionaux de la 6^e année de l'enseignement fondamental le révèlent clairement. Comment alors exiger de lui une communication orale ou scripturale au collège et au lycée qualifiant étant donné que les règles élémentaires de base ne sont pas maîtrisées ? A défaut d'une compétence linguistique ajustée à ses besoins, il recourt à L1 pour suppléer le manque, c'est un stade évolutif de l'apprentissage. Ainsi comment enseigner les autres composantes de la compétence interculturelle : composante ethnolinguistique, actionnelle, relationnelle, interprétative et interculturelle sachant pertinemment que les apprenants ne disposent pas d'une composante linguistique (Beacco, 2007) ?

De plus, les visées annoncées par le MEN(2007) à travers l'introduction depuis une décennie des œuvres intégrales dans le programme de français au lycée des auteurs tels Maupassant, Molière, Anouilh, Voltaire, Ahmed Sefrioui, Hugo, Balzac, ...etc. et les modes d'évaluation au baccalauréat, examinés par beaucoup d'enseignants comme impossibles à réaliser, révèlent la distance entre les finalités du système et les réalités du terrain. Il convient de noter qu'il ne s'agit pas d'enseigner principalement la littérature mais d'aider les lycéens à améliorer leur apprentissage du français standard surtout le code scriptural par le moyen de la lecture.

Les enseignants du FLE affirment que les lycéens éprouvent de grandes difficultés pour écrire convenablement des textes. Les évaluations sommatives instituées au terme de chaque cycle confirment ce constat. Il est regrettable aussi de remarquer que même au niveau des études supérieures, des professeurs universitaires se plaignent de la mauvaise qualité de la production écrite de leurs étudiants dans les DNL. Face à cette situation alarmante, il est temps de mettre en œuvre une démarche susceptible d'apprendre à nos apprenants comment rédiger.

Néanmoins selon le rapport de l'*UNESCO* (2010/11), les exploits généraux du système éducatif marocain restent insuffisants malgré les efforts déployés. Pour atteindre les objectifs mondiaux de l'éducation adoptés en 2010 et dont l'échéance est prévue en 2015, le Maroc doit encore fournir beaucoup d'efforts. Les résultats d'une enquête menée par le Programme national d'évaluation des acquis en 2008-2009 montrent que les compétences des élèves demeurent fragiles. Le français est l'un des obstacles auxquels se heurtent les apprenants.

II. Langue d'enseignement ou facteur de réussite Il est incontestable que le FLE a inhibé de nombreux apprenants des DNL, ceux qui ne maîtrisent pas la compétence communicative en FLE et ne disposent pas de profil fonctionnel et opérationnel adéquat. Pourtant d'autres ont exploité les opportunités offertes par cette Langue sur le marché professionnel, socioculturel et social. Les détenteurs de ce produit symbolique (linguistique et culturel) arrivent à se positionner socialement. Comment ainsi instaurer l'égalité des chances, l'équité et la promotion individuelle et sociale des apprenants des DNL ? Si donc l'institution scolaire a exercé une violence symbolique sur les apprenants défavorisés, elle a au contraire renforcé la chance d'accès des lycéens et des étudiants qui sont porteurs de cette langue-culture. De surcroît, elle a facilité le savoir pour ces derniers puisqu'il est dispensé en français et instaure une communication efficace entre ce genre d'étudiants et les professeurs universitaires. Par la suite, leur accès au monde du travail est facile vu que leur profil est sollicité par les entreprises ou par les concours les plus prestigieux de l'Etat.

Le phénomène des cours supplémentaires du français (les instituts français, les centres de formation privés, des cours à la maison) s'inscrit dans cette optique. Les parents investissent des sommes colossales dans le renforcement ou des formations (frais, déplacements et temps). L'essentiel c'est d'acquérir la langue française. Ils sont pleinement conscients que l'école actuelle ne peut pas prodiguer ce médium. Pour pouvoir suivre des études en BIOF, en sciences mathématiques et économiques, le lycéen doit maîtriser la langue française ou du moins son volet communicatif et linguistique. Le hiatus entre un étudiant universitaire arabisé dans les DNL et son collègue francisé est grand. L'université ne favorise-t-elle les favorisés et défavorise les défavorisés ? Les travaux de Boukous, de Salmi (1985), d'El Gharbi (1993), de Messaoudi, (2003) ainsi que d'autres chercheurs s'inscrivent dans cette veine.

C'est pourquoi le MEN (2007) a introduit le français comme première langue vivante obligatoire à partir de la première année du primaire à raison de 8h hebdomadaires. Ce volume horaire passe à 6h hebdomadaires au collège, et 2 à 5 heures au lycée selon les filières. Ce n'est pas hasard qu'en juin 2008, le MEN (2008) a annoncé la publication d'un rapport détaillé intitulé « Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education-Formation ». Parmi les questions soulevées dans ce document, le projet 20 qui étudie la maîtrise des langues. Il est nécessaire de renforcer l'apprentissage du français pour que les élèves et les étudiants atteignent un niveau les rendant capable de s'approprier d'autres langues et d'autres savoirs ainsi que de pouvoir suivre l'évolution du monde moderne.

C'est dans cette perspective que la conclusion de l'enquête d'El Gherbi (1993 : 127), si brève qu'elle soit, s'avère pertinente :

« La langue française serait alors facteur de réussite pour l'élève qui arrive à décrocher de bonnes notes lesquelles en principe, sanctionnent ses performances conformément aux objectifs assignés. Elle serait facteur d'échec pour celui qui obtient une mauvaise note laquelle non seulement influe sur sa moyenne générale mais aussi traduirait des lacunes dans sa formation intellectuelle ».

De sa part, pour Bourdureau (2006), le français est vu comme « langue de l'ouverture au monde, de l'ouverture à la modernité », ce qui peut recouvrir des usages et des fonctions très variés. Une chose reste indubitable : le français reste, par conséquent, un appareil majeur de sélection et de promotion scolaire, sociale et professionnelle. Les modules fournis par les universités (mise à niveau en français, techniques d'expression et communication...) ne sont pas aptes à générer l'autonomie d'apprendre des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être chez les étudiants, en particulier le maniement du code scriptural dans les études supérieures. Le fossé linguistique entre l'enseignement secondaire arabisé et l'enseignement supérieur en français dans les DNL forme l'un des premiers obstacles à régler. Notons de plus que cette langue étrangère est la seule langue d'usage et d'enseignement dans l'ensemble des écoles post baccalauréat (commerce, gestion, sciences de l'ingénieur, etc.).

Devant les déboires du système éducatif marocain, les responsables ont tenté la généralisation de l'expérience de l'Option Langue Française (OLF) en matière d'enseignement des œuvres intégrales. Il est à rappeler que L'expérience de l'OLF a commencé au Maroc en 1997-1998 dans quelques lycées marocains. Le succès de cette pratique peut être expliqué par les aspects suivants :

« La motivation des autorités françaises : documentation, formation des enseignants, des prix d'encouragement pour les élèves et les professeurs, etc. ; les meilleurs élèves étaient orientés vers ces filières ; les meilleurs enseignants ont été choisis pour ces filières parmi les professeurs du secondaire ; ils doivent avoir au moins une licence de lettres et dans certains centres ce sont les professeurs agrégés qui sont chargés de ces classes ; de plus, ils ont bénéficié de sessions de formation au Maroc et d'un stage de courte durée en France ; les inspecteurs chargés de ces OLF ont suivi des formations au Maroc et en France et ils étaient appelés à assurer un suivi régulier et fréquent des enseignants. » (Abdellah Baida, 2006).

En 2002, le MEN a généralisé les programmes OLF à toutes les classes du lycée marocain, toutes sections et toutes branches confondues. Cinq ans plus tard, *Les Orientations Pédagogiques Générales pour l'enseignement du français* dans le cycle secondaire qualifiant (2007) mettent en place de nouveaux programmes. Ce texte officiel introduit de nouvelles démarches d'enseignement/apprentissage du français. Plutôt que « d'intervenir dans des activités répétitives, traditionnelles et décontextualisées » (MEN, 2007) le professeur est appelé à faire de l'élève le centre de l'action pédagogique et acteur de son propre apprentissage. Rappelons à cet effet que les DNL demeurent en arabe.

Cette expérience n'a pas donné ses fruits récemment. S'appuyer sur la réussite de l'expérience des OLF en vue de la généralisation de l'enseignement des œuvres littéraires est une illusion, vu que les circonstances propices des filières OLF ne peuvent pas se réaliser dans tous les lycées marocains. Le Ministère de l'Education National a créé le BIOF. L'élève opte pour cette filière à l'issue de la 9AEF. Son admission ou son refus est justifié par la sélection de la délégation provinciale. L'un des critères déterminants est le français. A vrai dire c'est un retour nostalgique à l'OLF. Une fois le parcours scolaire de l'apprenant dans les DNL est en français, sa chance de poursuivre les études supérieures au Maroc ou dans les pays francophones est plus performante que l'étudiant arabisé.

En principe, les apprenants dans cette filière ont été classés par ordre de mérite selon une moyenne obtenue de la façon suivante : 50% pour la moyenne des notes décrochées dans l'examen régional de troisième année du collège en arabe et dans les disciplines caractéristiques du tronc commun, alors que 50% de la moyenne a été déterminée suite à la note obtenue dans un test linguistique relatif à la langue d'option. De ce fait une question peut surgir et qui demeure problématique : comment les lycéens qui ne seront pas sélectionnés vont-ils suivre leur parcours universitaire sachant pertinemment que leur effectif est croissant? Le système scolaire marocain ne renforce-t-il pas les inégalités scolaire, sociale et culturelle ?

Tout enseignant marocain des DNL a remarqué durant sa carrière que le problème inhérent à l'enseignement de sa discipline est tributaire de l'appropriation du système du FLE dans le cas où il dispenserait son savoir en FLE. Enseigner une DNL en français exige de la part du praticien et le savoir et la langue. A cet égard, la démocratisation de l'enseignement ne se mesure pas seulement au degré d'égalité d'accès à l'école. Ce qui se passe au sein des institutions scolaires et universitaires est aussi crucial : les pratiques pédagogiques, le langage d'instruction, les méthodes d'évaluation et les situations curriculaires sont autant de facteurs susceptibles d'affecter la carrière des apprenants.

Seules quelques filières parviennent à réaliser cette tâche comme la filière sciences mathématiques et le BIOP actuellement étant donné la bonne maîtrise de la langue. A l'antipode, la communication ne passe pas ou se déroule péniblement dans les filières physiques et surtout SVT. Ce n'est pas parce qu'ils sont immotivés mais plutôt ou réellement ils sont « handicapés » linguistiquement. Cela engendre l'échec ou la déperdition scolaire (Salmi, 1985 ; El Gherbi, 1993). Ces contraintes linguistiques inhibent le développement de l'apprentissage des DNL en français et posent des problèmes sérieux au praticien de la classe de telle sorte que tous les enseignants du français au lycée préfèrent à titre d'exemple les filières mathématiques et rejettent catégoriquement les SVT.

Ces enseignants suent sang et eau durant l'année solaire avec ces derniers apprenants mais les compétences et les efforts déployés sont infructueux. C'est un coup d'épée dans l'eau. Ces lycéens sont mal orientés du fait qu'ils ne disposent pas des savoirs élémentaires de la filière choisie. A vrai dire, le fossé se creuse entre la théorie et la pratique en didactique du FLE au Maroc, entre le profil d'entrée qui n'est pas à la hauteur du moment que la compétence linguistique de base est dépourvue et le profil de sortie où l'apprenant marocain doit maîtriser les finalités du système d'enseignement / apprentissage.

C'est pour cette raison que la visée de la Charte serait donc de redresser ce déséquilibre, en offrant un enseignement de français dans le secteur public qui préparera tous les jeunes Marocains à affronter le XXI^e siècle au même niveau. « La devise est d'égaliser les chances, autant que faire se peut, entre les élèves de l'enseignement public et ceux de l'enseignement privé ».

III. Langues d'enseignement: Rupture ou continuité?

Le monde du travail, sous l'effet des nouvelles technologies, de la mondialisation est devenu un monde complexe privilégiant l'activité collective qui prescrit la coopération et la coordination. Dans cette optique, le français sur objectif spécifique – FOS - renvoie parallèlement à deux champs qui cohabitent, celui du français général ayant trait plutôt à des cultures et celui des connaissances professionnelles, d'où la nécessité d'assurer la formation continue aux enseignants de français langue étrangère dans tel ou tel domaine de spécialité pour qu'ils puissent acquérir, au moindre niveau, les notions de base du métier dans lequel le FOS est pratiqué.

Cette notion a connu des dénominations différentes au fil du temps selon des visées professionnelles telles : « le français juridique », « le français du tourisme », « le français du secrétariat », « le français du droit », « le français des affaires », « le français médical », etc. Devant ce flot de concepts, la référence à la définition donnée par Cuq (2004) s'avère opératoire :

« Le français sur objectifs spécifiques est né du souci d'adapter l'enseignement du FLE à des publics adultes souhaitant acquérir ou perfectionner des compétences en français pour une activité professionnelle ou des études supérieures ».

Dans ce sillage, les langues deviennent un instrument vital de travail qui encourage l'apprentissage des professions. Les apprenants, face à ce changement, ont un penchant à choisir de moins en moins l'étude pure des langues comme leur future carrière. Ces derniers sont majoritairement des adultes déjà engagés dans la vie active. Ils montrent constamment une perception claire de leurs besoins, étroits à un domaine langagier précis. Néanmoins, quelle méthode à suivre pour enseigner/apprendre le FOS dans un milieu institutionnel marocain? La question n'est pas si simple à y répondre car d'autres contraintes interviennent en force à l'instar des facteurs linguistiques, sociolinguistiques, psycholinguistiques et discursifs qui mettent en branle l'action didactique.

Le public est hétérogène et se caractérise à la fois par leur grande diversité, du moment qu'ils ont des besoins précis en matière d'aptitudes langagières ciblées, et qu'ils aménagent un peu de temps pour accéder aux objectifs escomptés. C'est pourquoi les langues de spécialité comportent une spécificité qui ne manifeste pas au niveau lexical, ni au niveau syntaxique comme le concevait la recherche sur les langues de spécialité dans les années '60-'70, mais elle est à explorer dans la typologie discursive spécifique à chaque champ de spécialité. En plus, ce dernier possède une autre caractéristique importante : le langage est souvent intimement lié à l'action : faire consiste alors à dire. Il ressort de tout cela que le F.O.S. met l'accent particulier sur la notion de besoins/objectifs. Nous soulignons que la langue forme un médium pour accomplir des tâches relatives à une sphère d'activité sociale. Il est à noter que les besoins en F.O.S. ne se limitent pas

seulement aux besoins langagiers mais aussi aux savoir-faire professionnels, aux besoins d'apprentissage et aux besoins culturels. Le français sur objectifs spécifiques n'a pas développé de méthodologie spécifique: il s'est fondu dans les divers courants méthodologiques qui ont traversé la didactique du F.L.E. Récemment, il s'inscrit pleinement dans la méthodologie communicative actuelle telle que le représente le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Conseil *de l'Europe*, 2001).

On considère de ce fait qu'un locuteur qui ne possède pas la norme ou s'en écarte ne maîtrise pas la langue, c'est-à-dire qu'il parle ou écrit mal le français. Pourtant la réalité du terrain sociolinguistique marocain a révélé l'existence d'une rupture établie par l'école entre l'enfant et l'élève, entre le monde social et le monde scolaire, entre la vie des langues dans leurs variations et le registre soutenu des programmes scolaires.

Sur ce plan, le Français tel qu'il est scolairement enseigné /appris, ne constitue pas la langue française, il n'en est qu'une variété, celle qui sauvegarde un certain prestige social, non seulement par l'ensemble des francophones mais aussi par nombre de non-francophones, comme étant plus légitime que les autres variétés constitutives de la langue, (historiques, dialectales, sociolectales, technolèctales ou idiolectales). Et ce n'est que par métonymie (la partie pour le tout) que le français, tel qu'il est scolairement entendu, peut être considéré comme synonyme de la langue française (Paveau, 2008).

Conclusion

Grosso modo, l'écrit dans notre système éducatif occupe une place essentielle : transdisciplinaire, il intervient dans toutes les disciplines comme mode d'accès privilégié aux connaissances et à la certification. A cet égard, le cas des DNL est éloquent. En dépit de la diversité des contextes de production et des compétences langagières socialement inégales et variées, c'est constamment une unique norme scripturale qui y est, enseignée et imposée en toute situation : la norme standard. Ainsi, les apprenants des DNT qui ne la détiennent pas sont exclus du champ de la compétition scolaire et sociale. C'est pourquoi, la décision de renforcer et d'améliorer l'enseignement du français semble être une reconnaissance, de la part du MEN (2005), du déséquilibre qui existe entre les lauréats du système arabisé, mal préparés aux études supérieures et au monde du travail, et ceux qui sortent du secteur privé, bilingue, qui accèdent facilement aux études et aux emplois modernes et rémunérateurs.

La langue française est à la fois controversée et privilégiée du fait que son statut a toujours posé problème. C'est dans cette optique que Mabrouk (2016) affirme que ce n'est ni une langue étrangère ni une langue seconde. Sa présence est assez significative dans le tissu socioéducatif et économique du pays : d'un côté comme langue enseignée et de l'autre langue d'enseignement des matières scientifiques, techniques. Le français demeure encore la langue d'administration à côté de l'arabe, langue de diffusion des biens culturels (littérature marocaine d'expression française, films, chansons). Il est en outre langue des médias (presse écrite, audiovisuelle et électronique). Langue de l'espace public vu que les enseignes, les panneaux de publicité/de signalisation routière...etc. sont écrits en français.

Bibliographie

- Baida, Abdellah, 2006, « Le retour de la littérature française dans les lycées marocains », *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 96
- Beacco J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues - Enseigner à partir du Cadre européen commun de référence pour les langues*, Didier.
- Bertucci, M.-M. & Corblin, C., 2004, *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris : L'Harmattan.
- Boukous, A., 2008, « L'avenir du français au Maroc ». In P. Chardenet, P. Dumont, J.-M. Klinkenberg, J. Maurais & B. Maurer (Eds), *L'Avenir du français*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

- Bourdereau Frédéric, 2006, « Politique linguistique, politique scolaire : la situation du Maroc », *Le français aujourd'hui*, n° 154, p. 25-34.
- Conseil de l'Europe, 2001, *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Editions Didier.
- Cuq, J-P., 2004, *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris: CLE International.
- El Gherbi, El M., 1993, *Aménagement linguistique et enseignement du français au Maroc : Enjeux culturels, linguistiques et didactiques*. Meknès, société d'impression : la voix de Meknès.
- Mabrour, A., 2016, « Les langues au/du Maroc : une présentation sociolinguistique ». *Le français à l'université*, 21(1), Consulté le 10 avril 2018, <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=2202>
- Messaoudi, L., 2003, *Etudes sociolinguistiques*. Rabat : Editions Okad.
- Paveau M.-A., 2008, « La langue sans classes de la grammaire scolaire », *Le français aujourd'hui* n° 162, 2008/3 p. 29-40.p. 29-40
- Royaume du Maroc, COSEF, 2005, *Réforme du système d'éducation et de formation 1999- 2004. Bilan d'étape et conditions d'une relance*. Maroc.
- Royaume du Maroc, MEN, 2007, *Orientations pédagogiques et programmes spécifiques à l'enseignement de la langue française dans le cycle secondaire qualifiant*. Maroc.
- Salmi, J., 1985, *Crise de l'enseignement et reproduction sociale au Maroc*. Ed, Magrébines, Casablanca.
- Royaume du Maroc, Ministère de l'Éducation Nationale du Maroc. (2008). *Pour un nouveau souffle de la réforme de l'Education Formation*. (Présentation du Programme NAJAH Rapport détaillé - Version projet Juin 2008). Maroc.
- UNESCO, 2010/2011, *Données mondiales de l'éducation VII Ed. 2010/11*, Publication No.IBE/2012/CP/WDE/MR). Repéré le 10 Octobre 2017, <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216443f.pdf>

**ENSEIGNER/APPRENDRE L'ORAL DANS LE CONTEXTE
UNIVERSITAIRE ÉGYPTIEN / TEACHING/LEARNING SPEAKING
IN THE EGYPTIAN UNIVERSITY CONTEXT
/ PREDAREA/ÎNVAȚAREA COMUNICĂRII ORALE ÎN
UNIVERSITĂȚILE EGIPTENE¹**

Résumé: Dans notre étude, nous pouvons confirmer que l'enseignement/apprentissage de l'oral du FLE n'est pas une tâche facile, néanmoins importante dans la formation des apprenants. L'oral représente une principale pratique langagière quotidienne, mais il est mal considéré et fait peu l'objet d'un véritable enseignement. Considéré comme insaisissable, éphémère, il bénéficie d'une représentation négative par rapport à la pratique langagière écrite, auquel il est constamment comparé et auquel il sert le plus souvent de support. L'enseignement/apprentissage de l'oral reste, pour bon nombre d'enseignants de langue, une pratique conflictuelle, floue et mal cernée dans la classe de langue, se réduisant à des pratiques globales et parfois incertaines. Cette étude a pour objectif de mettre en valeur la notion de l'oral et de montrer que l'acquisition d'une compétence de communication orale peut constituer, indépendamment de l'écrit, un objectif à part entière en classe de langue étrangère. Il s'agit aussi de proposer une méthodologie de l'enseignement/apprentissage de l'oral et de son évaluation qui tient compte de ses variations et de ses spécificités.

Mots-clés: Oral/écrit, enseignement/apprentissage, compétence de communication, évaluation.

Abstract: In our study, we can confirm that the teaching/learning of oral French as a foreign language is not an easy task, however important in the training of learners. The spoken word is a main daily language practice, but it is poorly considered and does little real education. Considered as elusive, ephemeral, it benefits from a negative representation in relation to written language practice, to which it is constantly compared and to which it is most often used as support. For many language teachers, teaching / learning of the spoken language remains a conflictual, unclear and poorly defined practice in the language class, reducing itself to global and sometimes uncertain practices. The purpose of this study is to highlight the notion of the spoken word and to show that the acquisition of oral communication skills can constitute, independently of the written word, an objective in its own right in a foreign language class. It is also a question of proposing a methodology for oral teaching / learning and its evaluation which takes into account its variations and specificities.

Keywords: Oral / written, teaching / learning, communication skills, evaluation.

Introduction

L'objectif fondamental de toutes les études menées en didactique des langues Étrangères est de trouver les méthodes les plus appropriées pour amener les apprenants à utiliser les compétences linguistiques convenables. En d'autres termes plus précis, en didactique des langues secondes, tout l'enjeu est d'articuler les enseignements-apprentissages avec les besoins immédiats des apprenants en communication. Autrefois, le sigle FLE donnait plus d'importance à l'écrit qu'à l'oral. Aujourd'hui, l'apprentissage du FLE vise à développer les productions orale et écrite dans nos établissements scolaires. En d'autres termes plus précis, il est indispensable de montrer l'importance de l'oral aux apprenants au début du processus d'apprentissage et de l'impliquer au même niveau que l'écrit. Cependant, la production orale n'a pas l'évaluation méritée et bénéficie d'une négligence totale par le système éducatif égyptien scolaire ou universitaire. Principalement, l'oral devrait avoir plus d'importance en apprentissage et en évaluation dans nos institutions scolaires pour faciliter la communication socioprofessionnelle. En réalité, pour que l'apprenant maîtrise la compétence à communiquer oralement en FLE, cela nécessite un

¹ Salah Hussein Aly Wael, Université Trent, Canada, waelhusseinaly@trentu.ca

enseignement motivant qui donne encore plus d'importance à l'oral. De nos jours, les apprenants affrontent beaucoup de difficultés à s'exprimer aisément oralement en français. L'homme acquiert l'oral avant d'aller dans une structure d'apprentissage. La communication orale, évidemment, précède toujours l'écrit. Les enfants apprennent à parler la langue maternelle bien avant d'apprendre à écrire et possèdent une bonne maîtrise de l'oral avant même d'aller à l'école. Pareillement, les apprenants d'une langue étrangère se trouvent confrontés immédiatement à la langue orale dès le début de leur apprentissage et souhaitent être, le plus rapidement possible, capables de communiquer oralement et donc acquérir une compétence de compréhension et d'expression. Les enseignants peinent encore à considérer l'oral comme objet d'enseignement à part entière. C'est peut-être la raison pour laquelle il fait davantage l'objet de recherches depuis quelques années. Dans cette recherche, nous essayerons de répondre à un certain nombre de questions liées à l'introduction de l'oral en classe de langue. Les questions logiques qui peuvent se poser à l'esprit du lecteur sont les suivantes : Pourquoi a-t-on choisi de mettre sous la loupe les compétences de l'oral dans le contexte universitaire et public égyptiens ? Quelle importance occupe l'analyse de ces compétences en contexte universitaire égyptien ? N'est-il pas logique dans notre étude de mettre en lumière les compétences de l'écrit aussi bien que les compétences de l'oral ? quelles seraient les raisons qui sous-tendent cette situation de l'oral ? Quelles seraient les relations entre l'écrit et l'oral ? Comment définir l'oral comme objet ? Quelle place pourrait-il avoir dans les pratiques de classe ? Que serait une didactique de l'oral ? Quelles seraient ses caractéristiques et ses objectifs ? Nous mettrons l'accent par la suite sur les deux composantes de la compétence de communication orale (expression/compréhension) et sur leur évaluation.

Le contexte de l'étude

La République Arabe d'Égypte est un pays du Moyen-Orient qui compte cent-quatre millions d'habitants selon le dernier recensement. L'arabe standard est la langue officielle d'Égypte et se présente sous deux formes bien différentes: l'arabe moderne, littéraire ou standard et l'arabe égyptien dialectal. L'emploi de l'arabe standard se limite à l'enseignement, aux médias et aux services officiels de l'État. En revanche, l'arabe égyptien dialectal est pratiquement utilisé dans la vie quotidienne. L'anglais est la première langue étrangère en Égypte. Il est enseigné en tant que matière obligatoire dans tous les cycles, toutes les écoles publiques et privées à partir de la première année de scolarisation jusqu'au baccalauréat. Le français est la deuxième langue étrangère. Il est proposé dans certaines écoles publiques et privées à partir de la classe de septième en tant que cours facultatif. Il est également enseigné comme cours optionnel dans la plupart des universités et comme spécialité dans d'autres universités. Les apprenants, sujets de notre recherche sont issus d'une université gouvernementale régionale située dans le nord du pays. Dans le département du français à la faculté des lettres, les étudiants suivent pratiquement des cours en grammaire, civilisation, linguistique, littérature, poésie, théâtre, etc. Les étudiants suivent également des cours supplémentaires (pratiquement non-donnés à cause du manque du personnel bien qualifié, du support didactique et des équipements nécessaires) dispensés au laboratoire de langue tout au long de leur première année d'apprentissage.

1. Oral/Écrit

En didactique des langues, l'oral représente: «Le domaine de l'enseignement de la langue qui comporte l'enseignement de la spécificité de la langue orale et son apprentissage au moyen d'activités d'écoute et de production conduites à partir de textes sonores, si possible authentiques ». (Robert, 2008: 156). Pour la didactique du FLE, l'oral a toujours fait partie, d'une manière ou d'une autre, des pratiques d'enseignement: lecture à haute voix, conversation, dialogue, récitation, etc. La pratique de l'oral cherche encore une véritable place dans l'enseignement car l'apprentissage de l'oral est une question

fondamentale dans la réussite comme l'affirme Gérard Baulieu dans son introduction sur la réflexion sur l'oral: « L'aisance orale, la faculté du communiquer, d'argumenter à l'oral est un facteur essentiel de réussite sociale et professionnelle, alors qu'à l'inverse, l'absence d'apprentissage de l'oral explique bien des échecs ». Pour le dictionnaire de la langue française (1996), le terme " oral " renvoie à tout ce qui est transmis ou exprimé par les organes phonatoires par opposition à l'écrit.

Selon Dolz & Schneuwly, l'oral « Du latin os, oris(bouche), se réfère à tout ce qui concerne la bouche ou à tout ce qui se transmet par la bouche». Ainsi, l'oral renvoie au langage parlé, accompli au moyen de l'appareil phonatoire humain. Toutefois, l'oral n'est pas uniquement ce qui est transmis, ce qui sort par la voie buccale, c'est aussi: «Ce qui soutenu par le corps de soi et de l'autre, les regards, et tout ce qui donne un contexte aux paroles et en même temps les commente ». Les recherches menées sur la communication mettent en évidence que les deux composantes oral/écrit et expression/compréhension sont en étroite corrélation et qu'il n'est possible de les dissocier. L'apprentissage de l'une sert à développer l'autre : bien lire implique bien écrire, bien entendre et écouter, bien parler implique bien comprendre et s'exprimer. Toutefois, le langage oral diffère du langage écrit, les processus engagés par les actes de compréhension et d'expression sont également différents. De ce fait, dans la communication en classe de langue étrangère, on essaie de reproduire les traits authentiques de la communication de la vie de tous les jours. Cette distinction entre l'oral et l'écrit et entre la production et la compréhension permet de mettre en place des objectifs de formation en fonction des intérêts personnels et des besoins langagiers des apprenants. Le problème de l'introduction de l'oral en classe et des liens qu'il entretient avec l'écrit se posent en français langue maternelle comme en français langue étrangère. La méthodologie du FLE a pour objet l'enseignement/apprentissage du français à des non natifs de cette langue. Mais le Français Langue Étrangère n'échappe évidemment pas lui-même aux difficultés qui se posent aux méthodes d'enseignement de l'oral. Les étudiants ont besoin d'apprendre à bien s'exprimer, communiquer, donc à expérimenter différentes situations de communication dans la langue. Expériences qui peuvent leur servir aussi bien à communiquer au niveau de leur environnement immédiat qu'à un niveau plus large (communication dans les établissements professionnels, relations internationales). Ils ont besoin aussi nécessairement, dans tous les cas, d'établir des relations avec l'Autre. Par rapport à l'écrit, l'oral a longtemps été minoré dans l'enseignement des langues étrangères, notamment du FLE. Les méthodes traditionnelles mettaient l'accent exclusivement sur l'écrit. Elles ne recouraient à l'oralité que pendant les séquences de lecture à haute voix et quelques exercices grammaticaux, comme le confirme Rosier (2002), « l'histoire de la didactique montre le mépris de la méthode grammaire/traduction envers l'oral, toujours rangé du côté du spontané, du ludique, de l'expression débridée, source de chahut ».

L'oral serait donc vu comme une source de chaos, c'est-à-dire une source de désordre par rapport à l'écrit qui est considéré comme normatif, où s'inscrit un ordre. Pour Suffys (2000: 29), l'oral est présenté en classe, « sous la forme des interactions langagières nécessaires à l'apprentissage, ou la forme plus codée de la parole attendue, heurte de plein fouet la morale et la norme [...]. L'oral plonge celui qui parle dans l'immédiat et l'instantané. Tout se passe en direct, très souvent en urgence ». Les méthodologies audio-orales et les méthodes audio-visuelles accordaient à l'oral une place importante dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Cependant, elles faisaient de lui un moyen d'enseignement plus qu'un objectif. Les structures de la langue étaient visées plus que les fonctionnements oraux de la communication et leurs implications linguistiques. L'oral lui-même était pris en compte par le biais d'exercices de correction phonétique. Depuis les années 1970, avec les approches communicatives, l'oral est devenu un objectif à part entière en mettant en œuvre de nouvelles techniques comme, par exemple, les jeux de rôles et les simulations globales.

De nouveaux aspects non verbaux sont pris en compte comme les éléments paralinguistiques, les gestes, les mimiques etc. Pourtant, dans les pratiques de classe, l'écrit prend le dessus sur les activités de l'oral employé comme une passerelle pour l'apprentissage de l'écrit. « Les activités reposent sur des écrits oralisés ou ritualisés, qui somme toute ne sont qu'un pâle reflet du français parlé. En somme, on efface l'apprenant derrière un français parlé artificiel ou stérile et qui n'offre pas l'occasion d'en saisir les variations, ni son fonctionnement ». (Weber, 2005: 32). En effet, l'oral est bien présent en classe, dans ses variantes et ses normes au service de la structure formelle écrite de la langue. L'oral, dans les pratiques de classe, semble donc être un support de l'écrit. Ce qui explique peut-être le besoin de donner une légitimité à l'oral qui reste beaucoup moins valorisé que l'écrit. L'oral est perçu négativement, par opposition à l'écrit qui est attaché à la norme. Face à un écrit valorisé qui représente la norme, l'oral semble être de l'ordre de l'insaisissable, de l'éphémère, de l'abstrait, quelque chose qu'on ne peut matérialiser. Mais de quel oral s'agit-il ? Doit-on parler de l'oral ou des oraux ? Il faut dire, avertit Nonnon (2000: 83), qu'

« une clarification préalable s'impose sur le bien-fondé de parler d'oral au singulier en l'opposant à l'écrit. Revendiquer la légitimité de son étude contre une linguistique centrée sur l'écrit a amené historiquement à le constituer comme objet spécifique, en soulignant les différences entre l'ordre de l'oral et celui de l'écrit ». (Rosier, 2008: 88).

Face à cette conception de l'oral dépendant de l'écrit, certains défendent une vision de l'oral « pur », indépendant de toute intervention de l'écrit. Elle semble très difficilement soutenable dans le cadre de l'enseignement où les formes d'interaction entre l'oral et l'écrit sont multiples. Dans ce contexte, Dolz et Schneuwly (1998: 62) montrent que

« l'analyse des formes d'interaction entre l'oral et l'écrit semble donc bien différente en fonction de situations de communication et des objectifs poursuivis ». Les auteurs ajoutent que, « plus généralement, l'observation du travail en classe montre que l'alternance des activités orales et écrites est très fréquente dès qu'on se donne comme objectif la production d'un texte oral ou écrit relativement complexe ». (Dolz et Schneuwly, 1998: 62).

Lors des activités de classe, les deux activités de l'oral et de l'écrit sont donc souvent simultanées. Defays (2003: 66) observe pour sa part que, de nos jours et de manière générale, l'écriture ne doit plus être assimilée à une simple transcription de l'oral, ni l'oral à une simple articulation de l'écrit. Selon lui, l'utilisation des nouveaux médias (téléphone portable, courrier électronique, etc.) est en train de changer les rapports entre les deux, tant au niveau des formes qu'ils prennent qu'à celui des rôles qu'ils jouent.

2. Objectifs de l'enseignement/apprentissage de l'oral

La didactique de l'oral fait son enseignement un objet explicite et possible. Pour Nonnon (2000,79), on peut parler aussi, de « conduites langagières », dans le sens où il s'agit « d'activités de discours » qui structurent le rapport au monde et à l'expérience, en plus qu'elles concrétisent l'apprentissage scolaire. Cependant, l'essentiel, pour une didactique qui se pose la question du développement de l'expression orale, n'est donc pas tant de caractériser l'oral en général et le travail exclusif sur les aspects de surface de la parole, mais plutôt de connaître diverses pratiques langagières orales et les rapports très variables qu'elles entretiennent avec l'écrit. (Dolz et Schneuwly, 1998: 62).

Il s'agirait ainsi de se pencher sur différentes variétés de l'oral, ou, plus justement, sur les différentes stratégies de la communication orale, sachant qu'elles varient selon les locuteurs et les contextes. Il s'agirait donc de définir et de développer l'oral dans ses

diverses possibilités pratiques, de distinguer les différentes matières de l'oral et leur didactique. En effet, la constitution de l'oral comme objet légitime d'enseignement exige une clarification des pratiques langagières orales comme référence pour une exploitation pédagogique et une caractérisation des spécificités linguistiques et des savoir-faire impliqués dans ses pratiques. Mais la question reste toujours posée : quelle méthodologie pour une telle variation ?

Selon Maurer, (2001: 69), soulève un autre aspect de la question quand il parle du problème que rencontre la didactique de l'oral. Un problème qui, selon lui, se pose à l'institution scolaire dans son ensemble et qui concerne « l'articulation entre les savoirs scolaires et les savoirs sociaux ». C'est-à-dire que la question de l'oral dans le cadre scolaire a besoin d'être travaillée en liaison avec la communication dans la société. D'ailleurs, pourrait-il en être autrement, sachant qu'on apprend la langue pour communiquer dans la société, et que les apprenants introduisent évidemment la pratique sociale de la langue dans le cadre scolaire. Dans ce cadre, précise Nonnon, (2000: 75) « derrière la demande relative à l'oral, se dit le besoin de mieux réguler la communication scolaire, les échanges entre personnes, groupes, mondes culturels pour que la société scolaire puisse fonctionner sans trop de conflits d'exclusion et assurer les apprentissages dans de bonnes conditions par le plus grand nombre ».

C'est dire que la question de l'enseignement de la langue a aussi, d'abord, pour objectif une bonne gestion de la communication au sein du contexte scolaire lui-même. Le travail de l'oral permettrait donc de favoriser une bonne communication entre l'enseignant et les apprenants et par la même le déroulement dans de bonnes conditions de l'acte pédagogique. Mais, note Rosier (2002: 87), tout dépend bien sûr des objectifs que vise tout enseignement : quand l'objectif est de développer les capacités orales chez les apprenants, certains exercices doivent être mis en œuvre pour entretenir des « liens étroits avec les pratiques sociales de référence ». Lors de l'apprentissage de l'oral, les exercices sont donc en partie aussi liés aux besoins de communiquer en société. Ces exercices devraient, selon Dolz et Schneuwly (1998, 100-101), présenter les aspects suivants :

1. amener l'apprenant à « *se représenter la situation de communication* » : il apprend à envisager le but visé (convaincre, expliquer ou autre). Il apprend à se représenter le destinataire du texte, à l'identifier et à se représenter aussi son propre statut en tant qu'auteur : parle-t-il en tant qu'apprenant ou autre ?

2. « *élaborer et connaître des contenus* » : le problème des contenus se pose selon des activités langagières envisagées. Certaines activités amènent l'apprenant à connaître les techniques et les méthodes pour élaborer des contenus, d'autres le conduisent à utiliser des contenus déjà maîtrisés. D'autres activités le mènent vers une oralisation de l'écrit. Dans ce cas, le contenu et la structure des textes à dire doivent être parfaitement connus et compris par l'apprenant.

3. « *organiser et planifier l'activité* » : une activité orale « publique » demande une préparation qui diffère fortement selon les cas.

4. « *mettre en texte* » : l'apprenant est amené à choisir les moyens langagiers les plus efficaces pour être compris par les auditeurs. Ainsi, il doit apprendre à utiliser le vocabulaire approprié en fonction de la situation de communication dans laquelle il est engagé sans oublier l'implication corporelle que suscite le mode oral et la prise en compte de ses spécificités.

3. Spécificité de l'oral

L'oral, par rapport à l'écrit, se caractérise par son caractère éphémère. Lorsqu'on est devant un texte écrit, on a toujours la possibilité de relire ou de modifier. En ce qui concerne l'oral, lorsqu'on est en situation de communication de la vie quotidienne, on peut demander à l'interlocuteur de répéter toutefois il est impossible de le faire tout le temps. Par contre, s'il s'agit de comprendre une information diffusée à la radio ou à la télévision, il est

impossible de recourir à la répétition. Pour parler de système oral, il faut tenir compte de plusieurs facteurs issus tant du discours émis que de la situation de communication dans laquelle il est émis. Ces facteurs, qui ont un rôle très important dans l'intercompréhension, peuvent être regroupés, d'après les auteurs de l'ouvrage « *Enseigner le FLE : Pratiques de classe* » (2005: 21-25) en trois catégories :

3. 1. « *Les traits de l'oralité* » : Ces traits propres à l'oral ont des fonctions syntaxiques et sémantiques variées.

- les traits prosodiques (les pauses, les accents d'insistance, les modifications de courbe intonative, le débit.).

- les liaisons et les enchaînements.

- les contractions : les professeurs de français veillent à enseigner une langue grammaticalement correcte. Cependant, dans la conversation avec des natifs, les raccourcis sont fréquents « y a pas », « chai pas », « t'as vu » etc.

- les hésitations et les ruptures.

- les interjections et les mots de discours.

- les parasitages dans la conversation.

- les interruptions de parole et les conversations croisées.

3. 2. « *Le jeu social* » : Il regroupe les accents régionaux et sociaux, les registres de langue et les implicites culturels.

3. 3. « *Le corps* » : La gestuelle, les mimiques et la proxémie, c'est-à-dire la distance entre les personnes et les contacts physiques entre les locuteurs, jouent un rôle très important dans la communication orale. En effet, apprendre et communiquer en une langue étrangère impliquent à la fois la parole et l'écoute. Tout travail de l'oral amène à prendre conscience de la nécessité de considérer les deux aspects de l'oral à la fois: la compréhension et l'expression.

4. Compréhension orale

La compréhension est la seule activité que nous ne contrôlons pas complètement : nous décidons de lire ou d'écrire, de prendre la parole, mais nous pouvons être interpellés à tout moment, dans la classe comme dans la rue, sans que nous puissions le prévoir. Pendant les années 1970, avec l'introduction des documents dits authentiques en classe de langue, la compréhension de l'oral a commencé à occuper un rôle primordial. Celui-ci est considéré aujourd'hui comme un objectif d'apprentissage à part entière. De nos jours, remarque Tagliante (2006: 99), « les documents sonores authentiques sont utilisés dès le début de l'apprentissage, dès la leçon zéro. La prise de contact avec la langue cible, parlée par différents locuteurs natifs, est immédiate ». En effet, les approches communicatives s'intéressent davantage à la mise des apprenants en contact direct avec les différentes formes orales. Elles exposent les apprenants aux situations de communication les plus courantes de la vie quotidienne dans une société donnée. La compréhension orale n'est pas seulement une simple activité de réception d'un message à décoder et le développement de cette compétence réside dans l'interaction des savoirs et des savoir-faire requis. La bonne compréhension exige la reconnaissance de la signification d'un discours ou d'une phrase et l'identification de leur fonction communicative (fonction référentielle, expressive, conative, phatique, métalinguistique et poétique). Autrement dit, soulignent Cuq et Gruca (2003: 151):

la compréhension suppose la connaissance du système pédagogique ou graphique et textuel, la valeur fonctionnelle et sémantique des structures linguistiques véhiculées, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles de la communauté dans laquelle s'effectue la communication, sans oublier les facteurs extra-linguistiques qui interviennent notamment à l'oral comme les gestes, les mimiques ou tout autre indice qu'un locuteur utilise inconsciemment.

La compréhension nécessite ainsi l'assimilation des fonctionnements de la langue, de la culture qu'elle exprime et du contexte de la communication. La compréhension orale exige la distinction entre les deux types de discours les plus fréquents :

1. les situations de face à face : dans ces situations l'auditeur est directement impliqué dans la communication. La présence d'autres éléments, comme par exemple la gestuelle, la mimique qui accompagnent la parole et la possibilité d'intervenir auprès des locuteurs pour demander de répéter ou de préciser, contribuent à la construction de la compréhension globale.

2. les situations dans lesquelles l'auditeur n'a aucune prise. Cette catégorie englobe tous les documents sonores, comme par exemple les enregistrements ou les émissions audio ou audiovisuelles. En classe de langue étrangère, l'enseignant doit développer chez les apprenants deux aptitudes :

A. la perception auditive : Elle est considérée comme l'une des difficultés dans l'accès au sens de l'oral pour un apprenant débutant, la perception auditive réside dans la découverte de la signification à travers une suite de sons. Généralement, on ne peut percevoir que ce que l'on a appris à percevoir. Par conséquent, cette habilité évolue en cours d'apprentissage jusqu'à la maîtrise du système phonologique de la langue étrangère en question et le développement des compétences linguistiques et langagières. En effet, expliquent Cuq et Gruca, (2003: 154-155) « identifier la forme auditive du message, percevoir les traits prosodiques ainsi que la segmentation des signes oraux et y reconnaître des unités de sens sont des opérations difficiles, d'autant plus que l'on est conditionné par son propre système phonologique pour apprécier les sons d'une langue étrangère ». Ce sont là des réalités techniques du langage qui demandent une didactique et une pédagogie spécifique, appropriées, qui aident l'apprenant dans sa compréhension et son utilisation de la langue. Afin d'appriivoiser l'oreille des apprenants, l'enseignant devra mettre en place des activités, comme la reconnaissance des voix, le nombre de locuteurs, le repérage des pauses, etc. En effet, ces activités qui favorisent le temps d'exposition à la langue étrangère, permettent d'éduquer l'oreille et « contribuent à une meilleure discrimination auditive » Cuq J.-P., Gruca I. (2003).

B. l'écoute : Apprendre à parler une langue implique, d'abord, un travail sur l'écoute. En fait, on apprend une langue en développant évidemment, d'abord, une écoute importante. L'écoute, qui est évidemment une activité de la vie quotidienne, occupe une place fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. On constate tous les jours en classe de langue combien des élèves prennent difficilement la parole, n'ayant pas confiance en leurs moyens de comprendre et de répondre à l'interlocuteur. Quand on écoute, si l'on ne s'exerce pas à parler, à apprendre les mécanismes de production dans la langue, on ne saura évoluer convenablement dans l'apprentissage de cette langue. Un apprenant qui n'ose pas parler de peur qu'on lui réponde est un apprenant qui hésite à entrer en interaction dans la langue cible. Or, on ne saurait apprendre efficacement une langue sans dialoguer. L'écoute, à la différence de la perception auditive, est une pratique volontaire. Dans les activités d'écoute, plusieurs éléments entrent en jeu, comme par exemple le type de document choisi, sa longueur et la voix enregistrée. Ces éléments, si importants, attirent et soutiennent l'intérêt de celui qui écoute ou, au contraire, le bloquent et désorientent son attention. L'écoute comporte des obstacles spécifiques : l'intonation, l'accent, le débit, le rythme etc. Il s'agit de ce que les linguistes appellent le sentiment d'insécurité dans la pratique d'une langue. Ce sentiment peut entraver l'apprentissage d'une langue étrangère. Travailler l'oral implique aussi de travailler sur cet aspect du problème. L'enseignant d'une langue étrangère est censé développer chez les apprenants une écoute active qui est, selon Lhote (1995: 51), « une écoute consciente, effectuée dans la vigilance, et qui met en jeu le double fonctionnement de la perception de parole, c'est-à-dire un

traitement de parole selon deux modes, l'un de type global, l'autre de type analytique ». Généralement, l'écoute se fait d'une manière rapide et efficace dans la langue maternelle. Dans le processus d'apprentissage d'une langue étrangère, elle devient difficile et risquée, voire impossible. Elle est extérieure à l'individu qui doit fournir un effort, un travail assez important pour la comprendre et pour la parler. Les objectifs d'écoute dans une situation d'apprentissage d'une langue étrangère sont, d'après Lhote (1995, 69-72) : écouter pour entendre, pour détecter, pour sélectionner, pour identifier, pour reconnaître, pour lever l'ambiguïté, pour reformuler, pour synthétiser, pour faire et enfin pour juger. En classe de langue étrangère, l'enseignant doit veiller à développer et à activer les différents types d'écoute que l'auditeur natif utilise inconsciemment et qui sont, selon Cuq et Gruca (2003: 156), les suivants:

- « *l'écoute de veille* » : elle se déroule d'une manière inconsciente et qui vise à attirer l'attention.

- « *l'écoute globale* » : elle vise à découvrir la signification générale du document ;

- « *l'écoute sélective* » : elle vise le repérage de certaines informations cherchées par l'auditeur ;

- « *l'écoute détaillée* » : elle consiste à reconstituer entièrement le document.

Tous ces types d'écoute servent à déclencher la motivation et à focaliser l'attention sur un objectif précis. Il est indispensable de placer l'apprenant d'une langue étrangère dans une situation d'écoute active en lui donnant des tâches précises avant l'écoute du document. On peut aussi le préparer à l'écoute par une discussion sur les thèmes ou les aspects culturels abordés. Il est également nécessaire de varier les types de documents choisis et de varier également les activités afin de mettre les apprenants en contact avec les différents types de discours et de les amener à développer une bonne stratégie de compréhension pour les conduire à l'autonomie. Avant de vérifier la compréhension de l'apprenant, le document oral ne doit être ni expliqué ni traduit. Cela aide les apprenants à développer la capacité de déduire le sens d'un mot d'après le contexte. Par ailleurs, il nous semble très important d'utiliser des activités de difficulté progressive dans le but de rassurer les apprenants. Dans un premier temps, l'enseignant doit choisir des documents qui comportent un contenu déjà connu par les apprenants. Le rythme des activités doit donc être dynamique avec des modalités de travail variées qui motivent les apprenants et évitent la monotonie et la passivité. Dans le but de renforcer la compréhension d'un document sonore, Tagliante (2006, 101-103) propose une approche globale qui consiste en deux étapes :

1. « *le repérage de la situation* » de communication : l'enseignant doit poser aux apprenants un certain nombre de questions afin de les aider à identifier un certain nombre d'éléments nécessaires à la compréhension du document entendu, comme par exemple : combien de personnes parlent, de quoi ils parlent, où se trouvent-ils, comment s'appellent-ils ? Ce repérage permet aux apprenants de comprendre le contexte, les relations entre les personnes et leurs intentions de communication, donc le contexte de cette communication. Une fois que les apprenants ont compris ou repéré la situation de communication, on leur demande de relever les indices sur le contenu, puis de faire leurs premières hypothèses sur le sens.

2. « *le repérage des mots, l'observation de l'organisation du discours* » : la prise de parole en classe de langue étrangère n'est pas toujours évidente notamment lorsqu'il s'agit d'une prise de parole spontanée. En fait, demander aux apprenants de repérer l'organisation du discours leur permet de faire des hypothèses et de les confirmer ou de les réfuter. Cela encourage les apprenants à prendre la parole en les mettant dans une attitude d'écoute active.

Pour conclure, comme l'objectif de l'apprentissage d'une langue étrangère est évidemment d'aider l'apprenant à devenir usager de cette langue, il faut satisfaire au désir de communication orale des apprenants. Pour ce faire, il est nécessaire de les impliquer dans des activités langagières similaires au contexte naturel en recréant les conditions de celui-ci en classe. Nous proposons donc une méthodologie qui s'appuie sur l'utilisation des

documents authentiques (utilisation des médias : radio, télévision, enregistrements, cinéma, etc.) ce genre de documents est un moyen qui permet aux apprenants de se rapprocher du contexte naturel de la langue. En effet, produit à des fins de communication, ils s'occupent d'utiliser la langue sans se préoccuper de l'appareil grammatical et ses règles qui sont parfois dissuasifs pour l'apprenant et le retiennent de parler la langue. De tels documents permettent donc de travailler directement sur la communication afin de favoriser une bonne compréhension de la langue, avec ce que cela implique comme développement de compétences de spontanéité et créativité dans la communication. Ils permettent aussi de développer chez les apprenants des aptitudes perceptives/auditives, des aptitudes linguistiques, sémantiques et cognitives, de favoriser la compréhension et l'expression.

5. Expression orale

La compétence d'expression orale présente pour Veltcheff et Hilton (2003 :124) deux spécificités au regard de l'évaluation :

- elle met en jeu des aspects particuliers [...] du savoir être des apprenants-la timidité ou le caractère extraverti d'un individu entrant irrémédiablement en compte ;
- elle présente une vraie difficulté dans la réalité quotidienne de l'évaluateur. Souvent, par manque de temps, cette compétence est moins systématiquement évaluée que les autres.

Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues stipule que, dans n'importe quelle situation de communication, « l'utilisateur de la langue joue alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur ou destinataire avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de construire conjointement un discours conversationnel dont ils négocient le sens suivant un principe de coopération » (2005, 60). Autrement dit, dans une situation de communication orale, on joue le rôle du locuteur et de l'auditeur en même temps. L'expression orale, qui constitue un objectif fondamental de l'enseignement des langues étrangères, a connu un grand engouement avec la méthodologie SGAV, et la didactique des langues met actuellement la communication orale au premier plan de ses priorités. En effet, l'objectif de tout processus d'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est l'acquisition d'une compétence de communication afin de rendre les apprenants capables de se débrouiller dans différentes situations de communication. Cela nécessite de la part des apprenants l'appropriation des moyens linguistiques et non linguistiques pour agir et réagir de façon appropriée dans différentes situations de communication.

L'acquisition d'une compétence de communication nécessite l'acquisition des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. L'apprenant développe progressivement des savoirs et des savoir-faire au niveau linguistique, socioculturel et des stratégies de la communication. L'acquisition des conduites langagières orales est un processus complexe qui s'inscrit dans la durée et ne se limite pas à la connaissance de la composante linguistique. Elle englobe les autres composantes de la compétence communicative (référentielle, socioculturelle, cognitive, etc.). Négliger ces facteurs peut être source de blocage pour les apprenants étrangers. Par conséquent, il est nécessaire de tenir compte de tous ces éléments fondamentaux pour l'intercompréhension. L'expression orale est la composante qui pose le plus de problèmes à certains apprenants mal à l'aise en prenant la parole en classe. Or, la tâche principale du professeur consiste à faire parler les apprenants, c'est-à-dire à favoriser cette prise de parole. Il peut alors utiliser des activités ludiques qui détendent l'atmosphère entre les apprenants. Il peut aussi organiser des conversations à deux ou à trois qui rendent plus facile le dialogue, la prise de parole y étant plus aisée que devant l'ensemble de la classe.

Il s'agit ici de sortir de l'interaction enseignant/apprenant en suscitant aussi des interactions apprenant/apprenant et en créant les conditions d'une communication qui

minimisent (dans la mesure du possible) tout ce qui inhibe la prise de parole devant les autres. D'un point de vue méthodologique, il s'agit d'encourager les apprenants à prendre la parole en classe et à valoriser leurs productions : faire des exposés, jeux de rôle, chants, parler spontanément, lecture à haute voix, etc. Ainsi les pratiques de classe se diversifient, que ce soit au niveau de la compréhension ou à celui de la production. On utilise des entretiens, des simulations qui impliquent des résolutions de problème ou des décisions à prendre. On utilise aussi les émissions de radio, les courtes informations flashes, les bulletins météorologiques, le récit, etc. (Marinez, 1996, 91). Dans ce cadre, la lecture à haute voix ou l'oralisation de l'écrit joue également un rôle fondamental dans l'acquisition de la compétence d'expression orale.

Selon Vald (2008, 38-39), « la lecture-modèle de l'enseignant permet de fournir des bases d'apprentissage de la prononciation correcte en langue étrangère, elle propose une segmentation du texte, segmentation qui va servir de base à l'explication, elle sert enfin pour les questions d'ancrage pour les questionnements qui vont suivre ». La lecture présente ainsi un moyen très intéressant pour un travail sur la langue dans ses différents aspects : prononciation, prosodie, élocution, compréhension, vocabulaire, discussion, interaction, analyse, résumé, synthèse, etc. La lecture à voix haute est un moyen pour les apprenants de préciser leurs représentations orthographiques et phonologiques des mots. Elle est considérée comme support à l'apprentissage, à l'évaluation et à la compréhension du texte. La lecture est ainsi une base de travail assez pertinente pour travailler différents aspects et fonctions du langage. Quant à la phonétique, selon Cuq et Gruca, (2003, 175), elle « ne constitue plus un moment de la classe : elle est intégrée à chaque phase et est contextualisée ». L'enseignement de la prononciation a connu aussi un regain d'intérêt à partir des années 1990 et toutes les méthodes de FLE comportent des activités de prononciation. La phonétique reste la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne la compréhension et l'expression orales. Dans le domaine de la prononciation, les apprenants ne sont pas tous sur un plan d'égalité. Il est très important de corriger certaines erreurs dès le début de l'apprentissage pour qu'elles ne soient pas ancrées. Certaines techniques de correction phonétiques permettent d'atténuer ces erreurs de prononciation comme, à titre d'exemple, l'utilisation des exercices de discrimination auditive.

Il est également préférable que l'enseignant connaisse le système phonique de la langue maternelle des apprenants afin d'élaborer, au mieux, des exercices adaptés aux particularités de ce système. Pour certains élèves jordaniens (arabophones), il est difficile de percevoir la différence entre deux énoncés tels que je voudrais prendre un pain et je voudrais prendre un bain (confusion [P] vs [b]), le son [P] n'existant pas dans le système phonétique arabe. Certains apprenants ne repèrent pas facilement leurs erreurs phonétiques et peuvent être convaincus d'avoir produit [P] alors qu'ils ont produit un [b]. On doit donc essayer de leur faire distinguer les deux phonèmes pour ensuite les reproduire. Après avoir analysé les deux composantes liées à l'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de langue, il nous semble indispensable d'aborder la question de leur évaluation.

6. Evaluation de l'oral

D'après Rosier (2002, 92), les enseignants n'exploitent pas de façon satisfaisante l'enseignement de l'oral car, ils manquent d'instruments qui leur permettraient d'aborder « de façon satisfaisante la grammaire du français parlé [et de] moyens de comprendre, dans les textes des élèves, l'origine de certains agencements syntaxiques qui trouvent leur pertinence dans une logique de l'oralité ». Il n'est donc pas facile pour les enseignants d'évaluer les aspects de l'oral qui influencent les productions langagières en classe. En effet, les études sur la didactique de l'oral signalent la difficulté de son évaluation. Soit, suivant l'argument le plus courant, à cause du nombre des apprenants qui dissuade l'enseignant d'évaluer leurs productions, soit à cause du caractère de l'oral lui-même

comme objet; car, tel que le note Maurer (2001: 64), « la communication de l'oral serait un processus complexe difficilement critériable, ne pouvant être soumis, contrairement à d'autres activités, à des procédures d'évaluation ». Ce qui renvoie l'enseignant à son incompetence dans l'évaluation, qui est pourtant au centre de son domaine de travail, et n'incite pas l'élève à s'investir dans une matière où il ne sera pas évalué.

Cependant, Maurer (2001: 64) parle d'une approche qui « place au cœur des apprentissages certains actes de parole jugés importants dans la réussite de la communication orale ». Cette approche a pour objectif la maîtrise des moyens linguistiques et métalinguistiques permettant d'accomplir ces actes en fonction des situations et des intentions de communication. Il s'agit alors de susciter des productions, donc des compréhensions langagières correspondant à différentes situations de communication, et de provoquer des réflexions sur les moyens langagiers utilisés dans la parole. Lafontaine avance, à ce propos de l'enseignement du français oral au Québec, que l'oral en classe de français « présente une problématique particulière en ce qui concerne les variétés du langage oral ». (Lafontaine, 2001: 175). Si les instances pédagogiques officielles et les manuels scolaires prescrivent « l'utilisation d'un registre de langue et d'un vocabulaire appropriés à la situation de communication » (Lafontaine, 2001: 175), l'auteur constate que les enseignants utilisent deux registres de langue. D'une part, lors des situations de communication menant à des évaluations sommatives, les enseignants préfèrent mettre de l'avant des activités d'oral et des pratiques langagières formelles qui exigent l'utilisation d'un registre de langue standard, et d'autre part, lors des activités formatives, lorsque par exemple se présente une situation de communication spontanée en classe, ils favorisent l'utilisation d'un registre de langue plus familier. Les enseignants dispensent ainsi leur enseignement selon les besoins en matière d'évaluation. L'auteur remarque en effet chez l'enseignant une distinction, dans l'utilisation, entre les pratiques formelles et les pratiques spontanées. Elle souligne un paradoxe :

un maître qui jugerait qu'un élève peut s'exprimer de façon populaire dans un exposé pourrait l'évaluer en ce sens, ce qui serait conforme aux instructions ministérielles. Cependant, les enseignants travaillent avec les manuels scolaires qui proposent plutôt le contraire, à savoir des activités favorisant un registre de langue standard. (Lafontaine, 2001, 176).

Lafontaine précise que les grilles d'évaluation dans ces manuels se consacrent au registre de langue standard, ne contiennent pas d'activités d'oral spontané ou d'un registre familier de la langue. Lors des pratiques formelles, les enseignants font pratiquer des exercices tels que les discussions, les comptes-rendus, les débats et, le plus souvent, l'exposé oral, suivant le registre de langue standard et la méthodologie classique introduction-développement-conclusion, respectant ainsi les objectifs des manuels scolaires ; mais tout en demandant aux élèves l'utilisation d'« une variété de la langue, celle de l'école et de la société, qui n'est évidemment pas la leur ». (Lafontaine, 2001: 176). L'auteur précise que « cette exigence ne fait pas l'objet d'explication » et se demande, dans ce cas, les élèves sont « censés tirer des conclusions positives de cette imposition implicite de la norme ». Cependant, note Lafontaine, dans leur évaluation des productions, les enseignants se basent sur les « critères qu'ils jugent ceux de la langue standard ». (Lafontaine, 2001, 176). Mais l'auteur constate qu'en réalité « la référence utilisée était une langue proche de la langue écrite » et que les enseignants exigent un travail précédant ou accompagnant l'exposé oral [s'attendant] ainsi à ce que l'élève (s'exprime en texte écrit) à l'oral ». (Lafontaine, 2001: 177).

Les pratiques d'oral spontané concernent, elles, toujours selon Lafontaine, des « discussions informelles sur un évènement ou sur un sujet donné, interactions entre maître et élève, questions des élèves, débats non préparés, etc. » (Lafontaine, 2001, 177). Lors de ces activités, « les enseignants sont en même temps d'accord pour dire que la langue à exiger

en classe de français est un registre langue standard, celui de l'école et de la société ». (Lafontaine, 2001, 177). Ils estiment que pour apprendre à bien utiliser ce registre, « nécessaire pour fonctionner de manière adéquate en société, il faut partir de la façon dont ils s'expriment [dans] leur langage familial, voire populaire ». (Lafontaine, 2001, 178).

Bien sûr, dans toutes ces situations, on suscite des réflexions sur les pratiques langagières afin d'améliorer la connaissance sur la langue et sur les différentes pratiques dont elle peut faire l'objet. En contexte égyptien, notre expérience d'apprenant et de professeur de FLE, au niveau scolaire et universitaire, nous a montré que l'écrit est pris en considération plus que l'oral. L'oral et ses variétés ne sont visés qu'à travers le support écrit qui représente la norme. On s'intéresse seulement à la langue standard. Ainsi, l'évaluation de l'oral porte sur des critères proches de l'écrit et tout ce qui s'éloigne de ces critères est perçu comme erreur à corriger. Les apprenants jordaniens, même ceux qui ont un bon niveau en français, sont souvent surpris lorsqu'ils entendent des natifs en interaction ; ils se demandent pourquoi les Français ne parlent pas le français comme eux l'ont appris ? Ce décalage entre la langue standard qu'ils ont apprise en classe et la langue utilisée dans les situations de communication authentique démotive les apprenants. Perplexes, ils se demandent à quoi cela servirait d'apprendre le français si l'on ne peut pas comprendre très bien les Français et si l'on ne peut pas parler comme eux ? Leur souhait est donc d'apprendre le français parlé, proche de la vie réelle, avec toutes ses variétés. Les apprenants se plaignent également du manque de spontanéité lors des interactions avec des natifs ou des francophones. Notre propre expérience d'étudiant en France, nous a fait vivre des remarques de type : « on a l'impression que vous parlez comme un livre ». Aujourd'hui, nous constatons que nos apprenants égyptiens parlent effectivement comme s'ils lisaient dans un livre. Ce type de remarques pourrait bloquer les apprenants et les dissuader de s'engager dans une interaction, donc de ne pas prendre la parole. Une évaluation adéquate les mettrait en situation de pratiques de l'oral dans ses différentes variétés.

6.1. Évaluer la compréhension orale

La compétence de réception orale est la plus difficile à acquérir et la plus indispensable. Son absence met l'apprenant dans une sorte d'« *insécurité linguistique* ». (Porcher, 1995, 45). Or, en termes d'évaluation, la compétence « écouter » est « la mal aimée » et est « souvent minorée » dans les pratiques de classe (Veltcheff et Hilton, 2003: 80).

En termes d'apprentissage, la compétence de compréhension est renforcée par une méthode d'écoute dans un but précis : il s'agit d'écouter pour comprendre une information globale, particulière, détaillée ou implicite. Évaluer la compréhension orale, c'est se doter d'outils qui permettent le repérage d'informations à l'écoute d'une chaîne sonore en fonction des objectifs recherchés. Pour cela, on peut faire des « exercices d'écoute », comme par exemple les QCM, le texte d'appariement ou les textes à trous.

Ces exercices présentent deux avantages : ils sont mesurables (pas d'ambiguïté dans la réponse) et adaptables à tous les niveaux pour la compréhension globale ou détaillée. Ce type d'évaluation comprend l'emploi de documents authentiques (radio, télé, cinéma, etc.) travaillant sur l'écoute en habituant les apprenants à entendre parler des natifs en situation de communication réelle, à comprendre les accents, le ton, de dépit, la compréhension des interactions, des enregistrements, des émissions de radio, etc. ainsi on peut demander leur demander, selon l'objectif visé par l'évaluation, de comprendre une information globale, particulière, détaillée, l'implicite du discours, et de vérifier des réponses. On peut, par exemple, faire écouter un texte et demander aux apprenants de préparer des questions auxquelles les autres qui écoutent vont répondre, engageant ainsi l'ensemble de la classe dans la compréhension et la production.

Ce travail sur la compréhension dépend bien sûr du travail sur la phonétique, décisif dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Selon nous, cette compétence se

travaille à la fois en classe et dans le laboratoire. Étant donné que le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est d'approcher la compétence d'un natif, l'acquisition de la prononciation permet à l'apprenant d'être compris sans difficulté et sans ambiguïté. Une production correcte des sons permet une production appropriée du sens. Sans cette capacité phonétique, un énoncé est difficilement compris même si les mots sont bien choisis et que la syntaxe est correcte. Le travail sur la phonétique en classe aide, par exemple à élucider certains problèmes d'interférence phonétique comme la confusion [p]/ [b]. L'acquisition de la compétence phonétique, qui englobe également l'intonation, l'accent et le rythme, motive l'apprenant à prendre la parole en classe et à participer à de vraies situations de communication. Donc, pendant l'enseignement/l'apprentissage d'une compétence orale, les aspects phonétiques sont à placer au premier rang. À côté de l'évaluation des productions des apprenants il est possible de mettre ceux-ci en situation de s'évaluer mutuellement (donc à chacun d'entre de s'auto-évaluer implicitement) en les incitant à dialoguer entre eux, surtout lorsqu'ils sont en situation exolingue et qu'ils n'ont que rarement la possibilité de pratiquer la langue apprise en classe.

6. 2. Evaluer l'expression orale

C'est la plus difficile à évaluer du fait de son caractère éphémère. Il existe deux types d'évaluation :

6. 2. 1. L'évaluation immédiate

L'enseignant intervient au cours des échanges sous forme de reprises ou de reformulations. Selon les dires de Desmons et al. (2005, 32), on compte cinq modalités verbales d'évaluation :

- « *l'évaluation positive directe* » : la production des apprenants est prise telle quelle accompagnée de termes évaluatifs tels que « oui », « bien », « d'accord », etc.
- « *l'évaluation positive indirecte* » : l'enseignant reprend l'énoncé de l'apprenant sans marques de satisfaction ;
- « *l'évaluation négative indirecte* » : reprise de l'énoncé fautif de l'apprenant en le corrigeant, mais sans jugement ni marqueurs négatifs ;
- « *l'évaluation négative directe* » : c'est la même que la précédente à laquelle on ajoute des commentaires ;
- « *l'absence d'évaluation* » : l'enseignant n'intervient pas dans les échanges verbaux. Il n'intervient qu'à la fin de la prise de parole.

6. 2. 2. L'évaluation différée

Cette évaluation permet à l'enseignant d'avoir du recul par rapport aux apprenants. Il évite ainsi d'interrompre celui qui parle. L'enseignant peut organiser l'évaluation avec tout le groupe classe. Étant donné la sensibilité particulière que présente l'évaluation de l'oral en ce qu'elle implique l'image de l'élève, l'évaluation différée nous semble la plus pertinente car elle a l'avantage de ne pas interrompre la production des apprenants. En effet, l'évaluation au cours de la production les bloque et les dissuade de prendre la parole. Cette correction-évaluation est prétexte à révision, reformulation de la langue et des manières de dire. Elle favorise la mémorisation et encourage la prise de parole. Il est déterminant de ne pas interrompre la production des apprenants sauf si la communication est bloquée. La correction des fautes ne doit intervenir qu'à la fin de l'activité, évitant de couper la communication.

Cette évaluation associe aussi les apprenants qui sont amenés qui repèrent et corrigent leurs fautes, les interprètent et s'auto-évaluent. Ainsi chaque apprenant a la possibilité de situer son niveau par rapport au groupe et de s'inscrire dans une démarche d'autoformation. Pendant l'évaluation, l'enseignant veille à ce que le jugement soit nuancés, prévenant tout caractère négatif et systématique pour ne pas décourager les apprenants. Cette phase est importante pour motiver ceux-ci et leur permettre de progresser.

En somme, évaluer n'est pas seulement chercher des fautes pour les corriger, c'est faire régulièrement le point sur ce qu'on a acquis. De même, ce n'est pas une activité qui se situe en dehors de celui qui apprend : c'est à lui qu'il revient de surveiller constamment son acquisition.

En définitive, d'un point de vue méthodologique, nous pensons que l'oral, avec ses spécificités et ses caractéristiques, doit être enseigné indépendamment de l'écrit. Il doit être conçu comme moyen et objectif à part entière en classe de langue étrangère. Afin de mettre les apprenants en situation de se familiariser avec la pratique de l'oral et ses différentes variétés, il est possible de s'appuyer sur les documents authentiques (radio, télévision, cinéma, internet, etc.) et de susciter des échanges entre eux. Ainsi, l'oral est à la fois un objet d'apprentissage et outil d'apprentissage.

7. Conclusion

Après notre étude, nous avons remarqué et constaté que l'oral du FLE dans le contexte universitaire égyptien souffre de négligence par aussi bien les apprenants que les enseignants. Pour cette raison, nous proposons aux enseignants du FLE de varier leur enseignement de l'oral tout en essayant de motiver les étudiants par le dialogue, les jeux de rôle, les jeux ludiques et le débat. Aussi de donner une importance à l'oral même dans les séances d'outils de la langue et enfin d'utiliser de nouvelles technologies audio visuelles pour attirer l'attention des apprenants dans le but de développer la compétence discursive chez eux. La didactique des langues étrangères s'intéresse aujourd'hui davantage à l'oral qui fait l'objet de nombreuses recherches au niveau de la méthodologie d'enseignement. Quelques-uns des principaux problèmes de l'enseignement/apprentissage de l'oral sont : la variation qu'offre celui-ci, le problème de sa définition, de son évaluation et de sa relation avec l'écrit. La puissance du modèle de l'écrit fait toujours largement partie de l'imaginaire des apprenants et des enseignants. L'écrit domine encore les pratiques de classe et continue à être utilisé dans l'enseignement même de l'oral.

Cependant, il est à souligner qu'il est possible de, suivant les dires de Weber (2006: 33), « dépasser ce cloisonnement de l'écrit oralisé qui n'est pas de l'oral vivant : sortir du circuit de l'écrit, ce n'est pas être condamné à s'inscrire dans un procès de dévalorisation » de la langue apprise. Bien au contraire, la prise en compte de l'oral dans tous ses aspects et ses variations peut être un élément enrichissant et valorisant de la langue. Quoiqu'il en soit, l'exercice de l'oral devient de plus en plus important. Le développement de la communication et de ses méthodes, sa mise en valeur de plus en plus prégnante dans la société, notamment dans le domaine professionnel (besoin de maîtriser les techniques de l'entretien d'embauche, d'admission aux grandes écoles, à certaines universités, à des concours, etc.) rendent le développement de la didactique de l'oral de plus en plus importante, surtout en matière quand d'apprentissage d'une langue étrangère. Nous pouvons dire, en guise de conclusion, qu'il est tout à fait légitime d'enseigner l'oral comme objet à part entière en classe de langue, de façon à ce que les apprenants prennent en charge leurs propres apprentissages et que l'enseignement de l'oral ne demeure plus un fardeau ni pour les enseignants ni pour les apprenants. Pour conclure, il est à noter que l'enseignant doit guider les apprenants dans le processus d'acquisition d'une compétence de communication orale et leur fournir les moyens qui [leur permettent] d'auto-apprendre. Dans ce sens, il faut s'intéresser davantage aux nouvelles technologies de l'information et de la communication et voir quel rôle elles peuvent jouer dans l'autonomisation de l'apprentissage et de l'évaluation.

Bibliographie

Baulieu, Gérard, « De l'oral dans notre enseignement : Pourquoi s'interroger sur l'oral? » (En ligne), http://www.ac-rennes.fr/pedagogie/hist_geo/ResPeda/ORAL/Pourquoioral.htm, consulté le 05/04/2014.

- Benamar Rabéa, *Valorisation de l'oral dans les nouveaux programmes de FLE au secondaire algérien. Enjeux et perspectives*, 2012, Thèse de Doctorat en didactique, Université Aboubakr Belkaid – Telemcen, UFR des Lettres et des Langues, pp.13-15
- Cuq, Jean-Pierre, 2003, *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Paris, CLE International.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle, 2003, *Cours de didactique du français. Langue étrangère et seconde*, Grenoble, PUG.
- Defays, Jean-Marc, 2003, *Le Français Langue Etrangère et Seconde. Enseignement et apprentissage*, Belgique, Mardaga.
- Desmons, Fabienne et al., 2005, *Enseigner le FLE. Pratiques de Classe*, Paris, Belin.
- Dolz, Joaquim et Schneuwly, Bernard, 1998, *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF.
- Lafontaine, Lizanne, 2001, « Enseigner le français oral au Québec : vivre la variété des usages et des normes », *Le Français dans le Monde*, Carton F. (coord.), n°spécial : *Oral : variabilité et apprentissages*, Paris, CLE International, pp. 175-182.
- Lebre-Peytard, Monique, 1982, *Décrire et découper la parole 2*, Paris, BELC.
- Lhote, Elisabeth, 1995, *Enseigner l'oral en interaction*, Paris, Hachette.
- Maurer, Bruno, 2001, *Une didactique de l'oral. Du primaire au lycée*, Bertrand Paris, Lacoste.
- Martinez, Pierre, 1996, *La didactique des langues étrangères*, coll. Que sais-je n°8757, Paris, PUF.
- Nonnon, Elisabeth, 2000, « La parole en classe et l'enseignement de l'oral : champs de référence, problématiques, questions à la formation », *Recherches*, no 33, Presses de l'Université Charles-de-Gaulle Lille3, pp. 75-90.
- Robert, Jean-Pierre, 2008, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Paris, Orphrys, p.156.
- Rosier, Jean-Maurice, 2002, *La didactique du français*, coll. Que sais-je ?, n°2656, PUF, Paris.
- Suffys, Séverine, 2000, « Un oral, des « oraux », et autres voies orales », *Recherches*, no 33, Presse de l'Université Charles-de-Gaulle, Lille 3, pp. 29-59.
- Tagliante, Christine, 2006, *La classe de langue*, Paris, CLE International.
- Veltcheff, Caroline, Stanley, Hilton, 2003, *L'évaluation en FLE*, Hachette, Paris.
- Vlad, Monica, 2008, "La lecture à haute voix en FLE au niveau avancé. Etude sur un corpus de programmes et de manuels roumains pour le lycée (1970-2000) ", in Cortier C., Bouchard B. (coord.), *Le Français dans le Monde*, no 43, janvier, CLE International, Paris, pp. 38-49.
- Weber, Corinne, 2006, « Pourquoi les Français ne parlent-ils comme je l'ai appris ? » en *Le Français dans le monde*, 345, Paris, CLE International, 31-33.

LA COMPRÉHENSION DES TEXTES EN FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ / THE UNDERSTANDING OF TEXTS IN FRENCH FOR SPECIFIC PURPOSES / ÎNTELEGEREA TEXTELOR ÎN LIMBA FRANCEZĂ DE SPECIALITATE¹

Résumé: Notre ouvrage porte sur la manière dont on enseigne la compréhension écrite pendant les cours de français de spécialité dispensés aux étudiants en ingénierie de l'information et des systèmes. Dans un premier temps nous rappelons les principaux courants dans la terminologie des langues, ensuite nous traçons le cadre de notre activité et enfin, nous proposons un modèle de démarche didactique qui vise à atteindre l'objectif principal de la compréhension des textes de spécialité : connaître et maîtriser le vocabulaire spécialisé.

Mots-clés: compréhension écrite, français de spécialité, démarche didactique

Abstract: The aim of this paper is to present the idea of teaching written comprehension (reading) in specialized French courses. This study relies on an example provided by the experience of working with Romanian engineering students and proposes a didactic approach which aims to achieve the main objective of written comprehension: using a specialized vocabulary.

Keywords: written comprehension, specialized French, didactic approach

Introduction

Depuis 1960, le domaine de l'enseignement des langues développe, selon les besoins des apprenants et les démarches didactiques visant à les satisfaire, une terminologie qui rappelle plusieurs types de français à enseigner : le français scientifique et technique, le français langue de spécialité, le français instrumental, le français fonctionnel, le français sur objectifs spécifiques et le français de spécialité.

A présent, on parle aussi de français langue professionnelle, français à objectif spécifique, français sur objectifs spécifiques et français sur objectif spécifique, toutes ces expressions portant sur la nature des demandes et des objectifs à atteindre par des contenus et des méthodologies différents.

Afin de mettre en évidence les priorités didactiques de chacun des types de français à enseigner, F. Murlhon-Dallies propose un tableau synthétique, énumérant les principaux courants dont nous retenons le français langue professionnelle et le français de spécialité, que nous enseignons aux étudiants en licence.

Notre activité, qui vise à dispenser des cours de français aux étudiants de la première et de la deuxième année d'études de la Faculté d'Electronique, Communications et Ordinateurs de l'Université de Pitesti, a une fréquence de deux heures par semaine. Le français langue professionnelle est étudié pendant les 56 heures de la première année et suppose « la prise de conscience des différentes logiques d'exercice des professions » (Murlhon-Dallies, 2008 : 14), tandis que le français de spécialité, étudié lors de la deuxième année, implique la « connaissance large d'un domaine de spécialité, de ses métiers et des discours qui y circulent » (Murlhon-Dallies, 2008 : 13).

Dans notre article nous allons nous intéresser surtout aux caractéristiques du français de spécialité et à l'activité prévue dans la description de la discipline d'études, suivant une approche par compétences.

Français de spécialité et compréhension des textes

Selon J.- M. Mangiante et Ch. Parpette, le « terme Français de Spécialité a été historiquement le premier à désigner des méthodes destinées à des publics spécifiques étudiant le français dans une perspective professionnelle ou universitaire » (Mangiante,

¹ Carmen Bîzu, Université de Pitești, camy8078@yahoo.com

Parpette, 2004 : 16) en se fondant sur l' « approche globale d'une discipline ou d'une branche professionnelle, ouverte à un public le plus large possible » (Mangiante, Parpette, 2004 : 17). Par conséquent, le français de spécialité est une formation à moyen ou à long terme, qui vise un objectif large et met l'accent sur le travail en autonomie de l'étudiant. L'enseignant, à son tour, doit arriver à maîtriser les contenus du domaine auquel il n'est pas familier en traitant une diversité de thèmes liés à la discipline enseignée.

Dans ce contexte, l'approche par compétences spécifiques, où la langue est vue comme « ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier » (Beacco, 2007 : 54), nous permet de travailler de manière ponctuelle et appliquée chacun des quatre savoir-faire traditionnels (écouter, lire, parler, écrire).

Nos apprenants sont des étudiants en ingénierie de l'information et des systèmes. A la fin des études ils doivent être capables de connaître, maintenir, améliorer et concevoir des composants et des systèmes matériels, logiciels et de communication dans le domaine des ordinateurs et de la technologie de l'information. Du point de vue de la compétence langagière qu'ils sont censés acquérir, le français est, en deuxième année, une discipline au choix, comptant 56 heures de cours de travaux pratiques, dont l'objectif majeur est l'enrichissement du vocabulaire spécialisé appartenant au domaine de leur formation. En effet, lors de l'étude du français de spécialité, les étudiants doivent : acquérir la compétence d'expression orale ou écrite dans des situations de communication professionnelle ou socioculturelle diverses ; développer des stratégies d'apprentissage afin d'améliorer la compétence linguistique requise par les besoins du travail en équipe ou en autonomie ; identifier et utiliser des outils linguistiques propres au métier pour lequel ils se préparent.

Il est à noter que le futur ingénieur « est souvent celui qui va expertiser un système informatique déjà en place [...], qui rassemble les doléances et les espoirs, qui en fait la synthèse ou le compte-rendu et qui esquisse le premier la direction à prendre sous la forme des préconisations. » (Mourlhon-Dallies, 2008 : 74). Alors, tout comme les compétences professionnelles et transversales visées par leur formation, l'étude du français doit, elle aussi, satisfaire au mieux les exigences du marché du travail qui recevra les jeunes diplômés.

Vu les tâches pratiques et linguistiques que les ingénieurs vont accomplir dans leur travail, le français de spécialité propose l'étude du lexique et de la grammaire de spécialité, insistant sur l'exercice des actes de paroles les plus utilisés dans ce domaine (localiser, décrire, présenter etc.).

Le support matériel de l'activité que nous proposons aux étudiants est représenté par des textes appartenant au domaine des ordinateurs et de la technologie de l'information, tirés de revues ou de sites web de spécialité. Puisqu'on suppose une bonne partie du lexique du domaine déjà connu grâce au calque sur l'anglais, ces textes comptent environ 400 mots au début de l'année et peuvent atteindre 600 mots à la fin du deuxième semestre, selon le degré d'évolution des étudiants et suivant une démarche progressive, du plus simple au plus complexe. En effet, la réussite de la compréhension des textes de spécialité repose sur des compétences déjà acquises visant à la fois la maîtrise du domaine de spécialité, la maîtrise du roumain et une bonne connaissance du français général. C'est pourquoi le premier cours porte sur un texte contenant des informations visant une partie des composants principaux de l'ordinateur :

« Un ordinateur traite l'information sous forme codée : il convertit les données décimales en données binaires grâce à une série de commutateurs appelés aussi bascules, qui peuvent prendre seulement deux positions correspondant au 0 et au 1.

L'ordinateur est une machine capable de traiter des informations de manière automatique :

- *d'emmagasiner une grande quantité de données;*

- de traiter celles-ci de façon rapide et complexe;
 - le traitement s'effectue grâce aux ordres (programmes) confiés à la machine par l'homme (utilisateur).
- Pour réaliser ces tâches, le système informatique est donc composé de deux parties distinctes :
- le matériel (hardware) qui comprend l'ordinateur et les appareils qui lui sont connectés.
 - le logiciel (software) ou programme sans lequel l'ordinateur n'est qu'un tas de «quincaillerie», c'est la partie « intellectuelle » de l'ordinateur.

Les périphériques d'entrée permettent à l'utilisateur d'entrer des données, des commandes et des programmes qui seront gérés par l'unité de traitement. Ces données, quelle que soit leur forme, sont traduites en configurations identifiables par l'ordinateur.

L'organe d'entrée standard est le clavier.

Quelques touches spéciales :

CAPS LOCK : Cette touche permet de verrouiller/déverrouiller le pavé alphanumérique du clavier en majuscule.

NUM LOCK : Cette touche permet de verrouiller/déverrouiller le pavé numérique du clavier.

ALT GR et les touches à trois signes: pour obtenir le 3^{ème} signe, il faut appuyer simultanément sur les touches **ALT GR** et la touche concernée.

Un autre organe est la souris. C'est le périphérique qui a révolutionné l'utilisation du micro-ordinateur. Il a permis que le clavier ne soit plus seul maître de l'entrée des informations. Il est relié à l'ordinateur par un câble et contient une boule qui transmet ses déplacements. On trouve aussi des souris sans fil et des souris optiques.

D'autres organes tels que le scanner, la carte magnétique, le crayon optique, l'écran tactile et les mémoires auxiliaires permettent également d'entrer l'information.

Les périphériques de sortie permettent à l'utilisateur de recevoir des résultats des calculs ou des manipulations de données effectués par l'ordinateur.

L'organe de sortie standard est l'écran ou moniteur. Un écran se caractérise par sa technologie (CRT : avec tube cathodique, TFT LCD : à cristaux liquide), sa taille (dimension de sa diagonale exprimée en pouces : 15", 17", ... 1 pouce = 2,54 cm), son taux de rafraîchissement (fréquence à laquelle l'image est réactualisée) et sa résolution graphique (SVGA : 1024x768 pixels). En effet, tout caractère affiché est obtenu par une série de points allumés et plus les points sont serrés, plus le caractère est net et précis. Ces points sont les pixels.

Le dialogue entre le PC et l'écran se fait par l'intermédiaire d'une carte graphique.

D'autres organes tels que l'imprimante, les haut-parleurs, la table traçante et les mémoires auxiliaires permettent également de transmettre de l'information.»¹

Dans ce domaine, le but essentiel de la compréhension des écrits est de nature pratique. Les apprenants acquièrent des informations de spécialité et développent des compétences de recherche en ingénierie de l'information et des systèmes. Par conséquent, la démarche didactique vise à atteindre des objectifs généraux (connaître le vocabulaire de spécialité et réaliser le transfert des connaissances entre lexicologie, grammaire, orthographe, phonétique) et opérationnels :

- lire de manière expressive, correcte et cohérente le texte de spécialité ;
- indiquer la famille lexicale des termes de spécialité ;
- trouver la signification des termes et des mots dans le contexte donné ;
- extraire les informations essentielles du texte de spécialité ;
- s'exprimer oralement, en employant des termes de spécialité.

¹ d'après https://ecolevirtuelle.provincedeliege.be/docStatique/elearning/CBock/page_04.htm

Dans un premier temps, les étudiants reçoivent le texte que nous avons inséré ci-dessus et sont priés de le regarder afin d'identifier le sujet dont il parle. Les mots marqués en gras, *un ordinateur, les périphériques d'entrée, les périphériques de sortie*, leur donnent les premiers indices et ils trouvent facilement la réponse à la question de l'enseignant. La mise en page met en évidence la structure du texte qui traite des catégories de périphériques et la source citée à sa fin indique aux étudiants un site web spécialisé, diffusant des contenus destinés aux apprenants.

Cette première approche du texte « met en jeu une mémoire sensorielle qui saisit des impressions visuelles sous forme d'images de mots ; elle retient ces photos des mots pendant peu de temps, environ un quart de seconde, puis effectue une première sélection des mots (dans le corpus d'informations données). » (Desmons, 2005 : 48). Alors, il est indiqué que les étudiants effectuent tout de suite une lecture silencieuse du texte. L'enseignant les conseille de ne pas s'arrêter après chaque mot inconnu et de continuer leur lecture, même si pour le moment la compréhension du message semble difficile à être réalisée à cause des lacunes de vocabulaire. Dans cette étape de la démarche didactique, les dictionnaires ne sont pas disponibles et le travail effectué est individuel, chacun ayant son propre rythme de lecture et ses propres compétences linguistiques et référentielles. C'est le moment où la sélection de mots, réalisée pendant l'approche globale du texte « est acheminée ensuite vers la mémoire à court terme qui leur attribue une signification [...] Une fois les significations trouvées, ces éléments d'informations sont enfin transférés régulièrement dans la mémoire à long terme, sinon ils sont effacés. Ainsi, à la fin du texte, ce sont les éléments sélectionnés qui sont mémorisés et non l'intégralité du texte. » (Desmons, 2005 : 48).

Ensuite, la lecture à haute voix rend compte de la manière dont les étudiants maîtrisent la prononciation en français. La fidélité, l'expressivité et la cohérence obtenues aussi par le respect des signes de ponctuation et des articulateurs logiques sont les principaux soucis de l'enseignant en ce moment. Il ne permet pas aux étudiants d'arrêter leur lecture pour lui demander la signification des termes inconnus, et veille à la continuité qui sert à la réalisation du sens.

Le travail proprement dit sur le lexique de spécialité qui devra être acquis le long du premier cours commence par l'identification individuelle des termes. Chaque étudiant dresse trois listes contenant : les termes dont il connaît le sens, les termes dont il ne connaît pas le sens, mais auxquels le contexte offre une possible signification, les termes dont il ne connaît pas le sens et que le contexte n'explique pas.

On remarque que la plupart des mots totalement inconnus appartiennent au français général. *Confiés, taux de rafraîchissement, verrouiller, déverrouiller, gérés, concernée* trouveront leurs significations après le débat sur les termes notés dans les premières colonnes.

D'abord, chaque étudiant présente sa liste de termes connus et donne leurs équivalents roumains. C'est une activité collective pendant laquelle tous les apprenants interviennent et confirment l'existence de tel ou tel terme dans leur propre liste et en ajoutent d'autres.

Grâce à la ressemblance phonique ou graphique des termes français et roumains, le sens de : *information, décimales, binaires, commutateurs, périphériques* etc. est facile à comprendre. Mais il arrive parfois que cette même ressemblance soulève des difficultés dans l'élaboration du sens.

Les étudiants sont tentés à donner à certains termes qu'ils considèrent connus, des équivalents pas tout à fait appropriés :

- *traiter des informations* est repris par *să trateze informații*
- *le traitement* devient *tratamentul*
- *carte graphique* est *carte grafică*

Dans ce cas, l'enseignant s'appuie sur les connaissances de spécialité des étudiants qui sont menés à penser strictement aux référents auxquels renvoient les termes et les syntagmes ci-dessus. Ainsi, ils arrivent à conclure qu'on dit plutôt *să prelucreze informații* pour *traiter des informations*, *prelucrarea* pour *le traitement* et que *carte grafică* n'existe pas, mais le dialogue entre le PC et l'écran est assuré par une *placă video*.

La deuxième étape de l'étude du lexique porte sur les termes qui trouvent leur signification à l'aide du contexte. Le terme *ordinateur* apparaît en tête de cette liste et trouve son équivalent roumain dès l'approche globale du texte, grâce aux deux autres syntagmes en gras, *les périphériques d'entrée* et *les périphériques de sortie*. Les étudiants avouent qu'ils ne connaissaient pas encore le terme et qu'ils pensaient rencontrer *calculateur* ou *computer*, tout comme en anglais, selon le modèle de *hardware et software*. Ces deux termes existent en français, mais il est préféré d'employer *matériel* et *logiciel*. Les termes correspondants en anglais, qui les accompagnent entre parenthèses, fournissent aux étudiants la signification exacte, mais la question à laquelle ils voulaient répondre visait l'équivalent roumain de *logiciel*. Toujours en s'appuyant sur leurs compétences de spécialité, on arrive à conclure que le roumain a reçu et emploie comme tels les termes *software* et *hardware* de l'anglais, le premier renvoyant à la partie intelligente de l'ordinateur, le deuxième, à sa partie physique. Pour le terme *pouces*, en roumain et en anglais *inch*, les indices sont les représentations graphiques 15", 17" et les apprenants trouvent rapidement la variante de sens correcte. L'activité sur la troisième colonne, celle des termes dont la signification reste inconnue pour les étudiants est conçue en deux étapes : d'abord on note les termes au tableau noir. Pour le moment on n'insiste pas sur leurs significations et l'enseignant propose des exercices de compréhension écrite suivant le modèle offert par le CECRL.

Trouvez les réponses qui correspondent aux informations du texte :

Les commutateurs ne permettent pas la conversion des données décimales en données binaires.

Le *matériel*, qui provient de l'anglais *software*, comprend l'ordinateur et les appareils qui lui sont connectés.

Les périphériques sont les composants qui assurent la communication de l'ordinateur avec l'extérieur.

La clarté et la précision de tout caractère sont dues aux pixels.

Les résultats du traitement des informations par l'ordinateur sont envoyés à l'utilisateur grâce aux périphériques d'entrée.

L'ordinateur est une machine qui transforme de manière automatique les données décimales en données binaires.

Le système informatique comprend le matériel et le logiciel.

Les touches du clavier se trouvent sur le pavé numérique ou alphanumérique et marquent trois signes.

Répondez aux questions :

Quel est le rôle de l'ordinateur ?

A quoi réfère le logiciel ?

A quoi sert la souris ?

Quels sont les traits qui caractérisent l'écran ?

Selon les informations tirées du texte, trouvez :

Les périphériques d'entrée :

Moniteur

Souris

Clavier

Imprimante

Scanner

Les périphériques de sortie :

Ecran

Ecran tactile

Haut-parleurs

Carte graphique

Carte magnétique

Ensuite, sur une fiche de travail individuel contenant l'image d'un ordinateur et de ses périphériques, les étudiants vont noter les termes correspondants à chaque composant que le texte avait présenté :

Identifiez et nommez chaque composant de l'ordinateur ci-dessous, en vous appuyant sur les informations du texte :



Travaillant sur ces exercices, les étudiants constatent que la méconnaissance des mots écrits sur le tableau noir n'empêche nullement la compréhension du texte proposé. En effet, ils arrivent à accomplir les tâches et extraire les idées essentielles du texte sans avoir trop de difficultés à surmonter.

En fin du cours on prend en compte le lexique totalement inconnu. Dans un premier temps, les étudiants ont la permission d'utiliser les dictionnaires et de trouver les équivalents roumains des mots. Ensuite on les étudie du point de vue morphologique et on remarque qu'il y a des noms (*quincaillerie, taux, rafraîchissement*), des verbes (*verrouiller, déverrouiller*) et des adjectifs (*confiés, gérés, concernée, allumés, serrés*) auxquels les apprenants trouvent les familles lexicales, les synonymes ou les antonymes, afin de les employer finalement dans des exercices à trous qui visent à remplir les blancs par les mots appropriés ou à faire correspondre les termes et leurs définitions.

Conclusions

La compétence de compréhension des écrits spécialisés chez les étudiants en ingénierie de l'information et des systèmes se développe en travaillant sur des textes du domaine, choisis pour répondre à leurs intérêts professionnels et en fonction de la complexité du lexique et de la syntaxe.

Si le début du cours porte sur un texte qui soulève peu de problèmes du point de vue terminologique et syntaxique, vers la fin de la deuxième année on propose aux étudiants des tâches plus difficiles, mais qu'ils ont déjà appris à manier le long des cours suivis auparavant.

Conçue pour le travail individuel et en équipe, la démarche didactique propose des activités fondées sur les connaissances de spécialité et linguistiques des apprenants. La maîtrise du domaine de spécialité et des deux langues, le roumain et le français, sert de

¹ voir <http://a403.idata.over-blog.com/4/57/64/08/depannage-informatique-marseille-copie-12.jpg>

point de départ dans l'atteinte des objectifs proposés au début du cours : connaître le vocabulaire de spécialité et réaliser le transfert des connaissances entre lexicologie, grammaire, orthographe et phonétique.

Alors, la compréhension des textes en français de spécialité porte sur l'élaboration du sens fondée sur :

- plusieurs éléments de nature lexicale : le caractère international du vocabulaire de l'informatique, les ressemblances graphiques et phoniques des termes appartenant aux deux langues, le contexte qui fournit de possibles significations aux mots ou aux termes inconnus ;
- des connaissances morphosyntaxiques, améliorées par l'intermédiaire des travaux dirigés proposées par le cours de français de spécialité et dont on présentera la démarche didactique dans un futur ouvrage.

Bibliographie

- Beacco, J.-C., 2007, *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier,
Desmons, F. et alii, 2005, *Enseigner le FLE : Pratiques de classe*, Paris, Belin
Mangiante, J.- M., Parpette, Ch., 2004, *Le Français sur Objectif Spécifique : de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*, Paris, Hachette
Mourlhon-Dallies, F., 2008, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris, Didier
<http://a403.idata.over-blog.com/4/57/64/08/depannage-informatique-marseille-copie-12.jpg>, consulté le 7 juillet 2018
https://ecolevirtuelle.provincedeliege.be/docStatique/elearning/CBock/page_04.htm, consulté le 7 juillet 2018

**VOCABULARY ACQUISITION IN ESP: PERSPECTIVES,
STRATEGIES AND RESOURCES / L'ACQUISITION DU
VOCABULAIRE SPÉCIALISÉ: PERSPECTIVES, STRATÉGIES ET
RESSOURCES / ÎNSUȘIREA VOCABULARULUI SPECIALIZAT:
PERSPECTIVE, STRATEGII ȘI RESURSE¹**

Abstract: To say that vocabulary acquisition is important in ESP is redundant and axiomatic. This article will bring evidence to support this sentiment and will review some of the essential aspects related to ESP vocabulary. It will attempt to offer some perspectives on what is understood by ESP vocabulary and how much vocabulary the learners need, why it is important to teach vocabulary and how. Some of the elements required for the efficient and successful building of ESP vocabulary are: motivation on the part of the learners, continuous exposure to authentic materials, emphasis on consolidation, and the implementation of good techniques that make this activity pleasant and encourage continuous learning. In this endeavor, old techniques can be adapted to new needs, while new technologies and devices, as well as the online environment, offer fresh perspectives for the teaching and learning of ESP vocabulary.

Keywords: ESP, vocabulary, motivation, technique, ICT

Résumé: Dire que l'apprentissage du vocabulaire est un aspect important dans le domaine de l'enseignement de la langue anglaise pour les non-spécialistes de la langue est tautologique et axiomatique. Cet article vise à fournir des preuves à cet égard et passe en revue certaines questions essentielles liées au vocabulaire spécialisé. Il cherche également de donner de nouvelles perspectives sur ce que l'on entend par vocabulaire spécialisé, sur la quantité de vocabulaire nécessaire aux apprenants, sur l'importance et la manière d'enseigner le vocabulaire. Parmi les éléments nécessaires à l'acquisition avec succès et efficacité du vocabulaire spécialisé figurent : la motivation des apprenants, le contact continu avec des documents authentiques, l'accent mis sur le renforcement et sur la mise en œuvre de techniques appropriées pour rendre cette activité agréable et pour encourager l'apprentissage continu. Dans cette approche, les anciennes techniques peuvent être adaptées aux nouveaux besoins, et les nouvelles technologies et outils, ainsi que l'environnement en ligne, donnent un aperçu de la situation actuelle de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire spécialisé.

Mots-clés: l'anglais pour les non-spécialistes de la langue, vocabulaire, motivation, technique d'enseignement, technologie et communication

Introduction

Over the past decades, English has insinuated itself in almost every walk of life and has emerged as *lingua franca* in many domains. Science and technology are almost exclusively circulated in English, as all major scientific journals publish their articles using this standardized medium that everyone has access to in order to avoid miscommunication and possible errors with serious consequences. Businesspeople from different countries find common ground in this standard medium where concepts that may differ in various cultures are expressed by a particular set of words in English and understood by anybody to have the same meaning.

English for Specific Purposes (ESP) deals specifically with these issues and has increased exponentially in importance over the past decades. At international level, communication is accomplished in English in more and more domains, and science, technology, medicine, aviation, the hospitality industry, business and trade have long crossed the borders of individual countries, and function in the global sphere. In this context, grammar is very important for accuracy purposes, but vocabulary is even more helpful, as, in many situations, whether someone uses incorrectly past tense instead of

¹ Olivia Chirobocea, "Ovidius" University of Constanța, Romania, olivia.ch31@gmail.com

present perfect, the message will most certainly be understood if the appropriate vocabulary is used. However, while vocabulary acquisition is regarded by some theorists and practitioners of ESP as a peripheral aspect within the language teaching process, it is seen by others as its focal point.

Why vocabulary?

Vocabulary is an integral part of ESP and it is very important for learners to build a consistent body of terms that are specific to and occur frequently in their area of study. It is the basis they will require for their future careers and from which they can continue to build. Averil Coxhead offers two reasons why vocabulary acquisition in ESP is central:

First of all, teachers and learners need to know that precious classroom time is directly related to their language needs. They should be reading material that contains key ideas and the language of their field and writing using those ideas and language. [...] Secondly, understanding and using this special purposes vocabulary shows that these learners belong to a particular group. (Coxhead, 2013: 116)

His point is similar to that of other theorists (Mohan and van Naerssen, 1997) that knowledge of the vocabulary of a subject area helps learners understand better their area of study because it broadens their knowledge:

the specialist language of a discipline is intrinsic to students' learning of disciplinary knowledge; students need to show their understanding of concepts, phenomena, relations between phenomena etc. by incorporating the specialist language and terminology of their discipline into their writing accurately. They also need to adopt the specialist language in order to make meaning and engage with disciplinary knowledge. (Woodward-Kron, 2008: 246)

It also helps learners contact resources that would otherwise be inaccessible due to the language barrier: reading journals in English, accessing English-written websites or applications on the internet, communicating with peers from other countries and exchanging ideas in their field of knowledge by using English.

However, motivating students to learn vocabulary can be a daunting task in this day and age. Learning vocabulary has traditionally been perceived as boring because it is a long process that requires time and patience, two values that are no longer cherished in today's age of speed. Nowadays, students often ask why they should learn words when they can just look them up on their phones whenever they might need them. One of the simple and commonsense reasons behind the need to build vocabulary is convenience. When engaged in a conversation with an English speaker, you cannot be expected to keep checking the phone every five seconds looking up words or checking translation applications to express an idea to your conversation partner.

Another more complex reason is usage. It is not enough, for example, to look up simple words in a dictionary, be it a specialized one, and be able to pick the right one from a group of synonyms, to grasp nuances and combine correct collocations. That comes with practice and continuous exposure to the specific jargon, not to mention knowledge of the science behind it. If you look up the Romanian word "bob" or "boabă", there is a myriad of possibilities in English, among which: *bean, bead, pea, seed, berry, grain, kernel, grape, or pulse*. If you need to use the equivalent for "coajă" and check the dictionary, you may find: *skin, rind, peel, husk, shell or shuck*. If a context requires the use of the word "gândac", is it *beetle* or *cockroach*? Reversely, how does one translate *rootstock*? As "portaltoi" or "rizom"? It has both meanings in English. Needless to say, there are important differences between these terms, and choosing the wrong one may even imply you do not know the science, which is a very serious blemish for a researcher. For instance, you cannot call a

member of the insect order *Coleoptera* a *cockroach*, which is in fact an insect of the order *Blattodea*. Thus, if “gândac” refers to *Coleoptera*, it is correct to call it a *beetle*, as not all insects are created equal. Similarly, a botanist or agronomist would never use “rizom de viță de vie” for the English *grapevine rootstock*, because a rhizome is actually an underground stem, while grapevines do not have rhizomes, but are propagated by grafting, which implies the existence of a rootstock, namely a “portaltoi” (which is a root with a small stem segment) onto which a scion is grafted. However, not all students are interested in such issues of nuance that exist too far away in a possible version of their future. So, motivation also comes with need. A researcher that decides to learn English is determined to accomplish this goal because he or she is highly motivated: English is indispensable for research and for up-to-date knowledge of science, which is now published almost exclusively in English. Many students are still not sure about their future, so motivation comes in smaller amounts in their case.

What vocabulary?

Before delving into methods and techniques, we must establish what is understood by vocabulary, specifically ESP vocabulary, what needs to be emphasized and how much is required. In their 1991 book on ESP, Kennedy and Bolitho distinguish between technical and sub-technical vocabulary, namely specialty-specific words and words that are not specific to a particular subject area but that can be encountered regularly in scientific or technical texts (Kennedy and Bolitho, 1991: 57-58). Averil Coxhead offers a detailed perspective on what constitutes ESP vocabulary:

ESP vocabulary can be referred to in the literature by very different names from one study to another. These terms include special purpose, specialized, technical, sub-technical, and semi-technical vocabulary. In essence, such terms usually refer to the vocabulary of a particular area of study or professional use. The range of a word is important in ESP. That is, a specialized word would have a narrow range of use within a particular subject area. This means that specialized words are expected to belong to a particular subject area at university or to a professional discipline. People outside that academic or professional sphere might have some knowledge of this vocabulary but the people inside these areas of language use would be expected to be able to understand and use this language fluently. It is worthwhile keeping in mind, however, that specialized vocabulary does not always mean long Graeco-Latin words or highly technical words that are not used in everyday language. Some perfectly ordinary everyday words can carry very specific meanings in particular contexts. (Coxhead, 2013: 115-116)

An interesting perspective is also offered by Helen Basturkmen who proposes two approaches: 1) there is “a common core of general language [...] referred to as ‘basic’ language” (Basturkmen, 2006: 15) and 2) “there is no common core of language preexisting to varieties” (Basturkmen, 2006: 17). From the latter perspective, Coxhead concludes that specialization should begin early for it would be “easier to conceptualize and operationalize in learning contexts where all students are moving through the same educational system at the same age with a shared first language and language goals.” (Coxhead, 2013: 117). This may not be possible in the Romanian system, as most learners come with knowledge of general English from secondary school and most such institutions are either humanities-oriented high-schools or math-and-science-oriented high-schools, where the English class is focused on general language.

With extensive research on vocabulary acquisition, Paul Nation distinguishes among four categories of vocabulary: high-frequency words, academic words, technical words and low-frequency words (Nation, 2001: 11). The high-frequency words represented in Michael West’s *General Service List* as 2,000 word families, such as function words (articles, pronouns, prepositions, conjunctions or numerals) and common content words

(nouns, verbs, adjectives) (Nation, 2001: 15), are normally the concern of English teachers at beginner and intermediate levels. ESP is, in theory, taught to learners that are at least intermediate in their proficiency, therefore the focus is on technical words, namely those that are common to a particular topic and “differ from subject area to subject area” (Nation, 2001: 12), as well as “those that are formally like high-frequency words but which have specialized meanings” (Nation, 2001: 18). ESP also focuses on academic words, since many areas of ESP are concerned with formal contexts such as scientific articles, books or textbooks, as Nation notes when referring to Coxhead’s *Academic Word List*: “It consists of 570 word families that are not in the most frequent 2,000 words of English but occur reasonably frequently over a very wide range of academic texts; the list is not restricted to a specific discipline.” (Nation, 2001: 17). The fourth category, the low-frequency words, is in fact the largest and includes “words that are not high-frequency words, not academic words and not technical words for a particular subject” such as “technical words for other subject area, proper nouns, words that almost got into the high-frequency list, and words that we rarely meet in our use of the language.” (Nation, 2001: 12).

Nevertheless, given that ESP learners come with varying levels of English proficiency ranging from A1 to C1, the ESP teacher must not ignore or minimize the role of high-frequency words, or consider them already dealt with by previous teachers, as without them there is no understanding of a highly scientific or technical text. Waring and Nation indicate that for the “successful guessing of unknown words” (2004: 12) from a text, the learners need to know at least 98% of the vocabulary in that particular text as “no subject reported adequate comprehension of text with only 80% coverage rate, but at 90% and 95% coverage a few did, and only at the 98% level did most subjects gain adequate comprehension.” (Waring and Nation, 2004: 12). Otherwise, they have to keep stopping and checking dictionaries or asking the teacher, which will turn the reading activity into something tedious and discouraging, so the learning process is compromised.

Regardless of distinctions between basic and specialized language, technical and sub-technical vocabulary, or high-frequency and low-frequency words, the basics of what needs to be taught in terms of vocabulary are always the same: form (spelling and pronunciation), grammar (verb forms, plural of nouns etc.), collocations (the possible combinations of words, which is right and which is wrong in a particular context), aspects of meaning (denotation, connotation, appropriateness and meaning relationships – synonyms, antonyms, hyponyms, superordinates and translation), and word formation (prefixes, suffixes and compound words) (Ur, 2009: 60-62). In ESP, most of these aspects are particularly important, as specialized words carry specialized meaning, and accuracy is crucial, otherwise the consequences of misunderstanding may be very serious. Wu, for example, insists that understanding word formation is fundamental for ESP learners and it should actually be taught because it helps them recognize and memorize vocabulary more effectively:

Word formation is a crucial strategy for learners to memorize related words. The knowledge of basic affixes, roots, suffixes, and word formation enables learners to decode them. Decomposing an unknown word into its structural components infer its meaning is called structural analysis. ESP vocabulary learners should be taught the basic strategies of decomposing a word into parts to guess its meaning. Several studies have reported using various affixes to teach students to structurally analyze ESP vocabulary. The instruction resulted in large gains in student abilities to infer word meanings. (Wu, 2014: 123)

In science, for example, it is necessary to know how to spell correctly (most scientific terminology has complicated spelling, with Latin or Greek origin), to choose the appropriate synonym in a given context, to use the correct prepositions (one wrongly used preposition may alter the outcome of an experiment if other researchers try to replicate it),

to recognize subject-specific affixes (phyto-, psycho-, hypo-, hyper-, -rrhea, -osis, -ase, -phil-, -troph- etc.), or to identify among a word family the verbs (produce / produced, grow / grew / grown / growing / regrow, pollinate / pollinated / pollinating / overpollinate), nouns (producer / product / productivity / produce, growing / growth, pollen / pollination / pollinator), and adjectives (productive / unproduced, growing / grown, pollinating), which requires training in the recognition of common endings for the derivation of nouns, verbs and adjectives. If discerning the message is enough in informal contexts, regardless of grammar or spelling errors, in formal and academic ones, misspelling or incorrect choice of words suggests lack of professionalism. And that is one more aspect that makes ESP vocabulary acquisition important.

What methodology?

Most methodologies work when it comes to building vocabulary, even though they may not be focused on this task. The Communicative Approach, the Task-based approach, even the obsolete Audio-lingualism and its successor PPP (Presentation, Practice, and Production) help with vocabulary acquisition, though in their case this is not a targeted activity, but it rather comes as a byproduct of other activities that focus on task solving, skill development and others, or is “incidental” (Mustafa, 2012: 425). The lexical approach proposed by Michael Lewis and detailed in his 1993 book, *The Lexical Approach*, is undoubtedly the most focused on vocabulary acquisitions, though its proponent rejects the term “vocabulary”, introducing instead the concepts of lexis and chunks of language (Moudraia, 2001). Lewis asserts: “fluency is based on the acquisition of a large store of fixed or semi-fixed prefabricated items, which are available as the foundation for any linguistic novelty or creativity.” (Lewis, 1997: 15). In a 2005 article, Michael Lewis reiterates the need for teachers to forget their old ways and try something new, forget the classic dichotomous approach to English teaching, namely grammar and vocabulary, and turn towards the discoveries of other studies, like corpus linguistics (Lewis, 2005: 8). Corpus linguistics is also the basis for a very successful method proposed by Tim Johns in the late 1980s and early 1990s, namely Data Driven Learning (DDL), which is a corpus-based approach (Boulton, 2009: 2). The employment of corpus is widely spread in ELT and it is particularly promoted in ESP, where the use of authentic materials is fundamental.

Often teachers induce this previously mentioned dichotomy into the learners’ mind: grammar and vocabulary. Taken separately, neither is much to the taste of learners, which is why there are other methods (Communicative Approach, Lexicogrammatical Approach) that can be employed so that both grammar and vocabulary can be taught with ease and without making the learners perceive them like a burden. And this is a major gain because motivation can be greatly improved by good materials and an engaging strategy: “Appropriate teaching materials, learning strategies and the interactions between learners and teachers are the essential components to solve the existing learning difficulties.” (Tskhvitava, 2016: 131).

Techniques, strategies and resources

If vocabulary building is determined as the central purpose of the ESP class, there are countless techniques that help in this regard. Teachers can mix methodologies or select only those aspects they feel most help their learners. It is important to teach vocabulary in such a way as to help learners make sense of future problems and encourage continuous learning. In spite of vocabulary acquisition being perceived as a boring activity by the learners, it is possible to teach ESP vocabulary without making it a chore or even without the perfect amount of motivation from the learners. The teachers can improve their strategy and turn the learning of ESP vocabulary into a pleasant experience:

Vocabulary acquisition is a long-term process, requiring much work. Although some students spend a lot of time on trying to increase their lexicon: to memorize words and collocations for the purposes of oral and written communication, and to understand the vocabulary while listening and reading - the results are still quite poor. One of the reasons is applying ineffective strategies of vocabulary learning. (Tskhvitava, 2016:131)

A major point to be made at this stage is that continuous exposure to the specialized vocabulary is key, it is what precedes in importance any method or technique, as this is in itself a technique. Given that students do not normally do homework or revise their lessons at home (unless specifically required by teachers or under pressure – a test), maximum exposure must happen in class. However, it matters how this exposure is planned:

It is difficult to learn words especially ESP words because they [...] are not encountered very often. Vocabulary acquisition is incremental in nature and this means that words are not learned instantaneously but they are learned over a period of time. The number of words learned depends on numerous exposures to a particular word. (Xhaferi, 232).

I normally divide my teaching material into certain topics, specific to the students' field, to go through over a semester. For example, in the case of Ecology students, such topics would be: Air Pollution, Water Pollution, Soil Pollution, Fossil Fuels, Renewable Energy, Endangered Species and others. Each topic has a specific terminology and there are also specialized words that pervade all these topics. Thus, in a desire to expose the students to a large amount of vocabulary and because the classes have limited time, I was careful not to repeat the same terms too often. For example, *greenhouse effect* is normally specific to the topic Air Pollution and I would check it as mentioned that semester, in that specific lesson. And that is how I kept most vocabulary, confined to their specific topic. Two important reasons compelled me to proceed thus. Firstly, I needed the time in each lesson to discuss new terms; I felt the students were otherwise missing important terminology that they might encounter in the future if I did not expose them to as much as possible. Secondly, I thought the students would get bored running into the same terminology too often and possibly think the lessons were stagnant. I was wrong and the result was that they hardly retained any specialized vocabulary because they were exposed to considerable amounts of it, but only once or twice per semester, even though I took care to revise it from time to time.

This made me reconsider the strategy and I included less vocabulary, but more practice time and chances to encounter the same terms more often, more activities that included the specialized vocabulary, more revision-type exercises and the results improved. For example, for my Horticulture students, one of the semesters is dedicated to certain crops that are related, which means a considerable amount of vocabulary is repeated throughout the lessons. Thus, topics such as Grapevine Cultivation, Winemaking, Fruit Trees, Orchards, Vegetable Growing (Olericulture) and Floriculture have the following in common: terminology related to plant propagation and growth (*sowing, grafting, cutting, layering, dormancy, to bear fruit, to ripen, to grow roots, pollination, plant propagation, plant breeding, plant nursery*), plant parts and botanical categories (*root, rootstock, trunk, stem, branch, shoot, bud, blossom, flower, fruit, berry, drupe, bunch, woody, herbaceous, cultivar, fleshy, stone, pip, skin, ripe, edible*), cultivation technologies (*to grow/growth/growing, to plant/planting, to weed/weeding, to spray, to prune/pruning, to train/training, to thin/thinning, to irrigate/irrigation, to harvest/harvesting, to pick/picking, to fertilize/fertilizer/fertilization, to stake/staking, canopy management, pest control, layout, cover crops, transplanting*), tools and machinery (*hoe, spade, rake, mechanical harvester, sprinkler, dripper, pruning shears, cell packs*), soil (*clay, sandy, loam, calcareous, compacted, loose, well-drained, alkaline, acid, depth, amendment, nitrogen, phosphorus*),

potassium, organic matter, moisture), environment (*landscape, climate, temperate, frost, rain, hail, drought, sunny, slope, hill, plain, light, heat, humidity, wind*) and many more. These will be easier to retain as they permeate all the lessons throughout the semester. Thus, the activities practicing them will also be focused more on usage and possible combinations (collocations). Of course, there are also terms specific only to a certain topic and cannot be encountered in the others, but these are fewer: *vineyard, grapevine, pomace, destemming, blending, fining, free run, winery, trellis, spur* (in Grapevine Cultivation and Winemaking); *orchard, kernel, fruit tree*, plant names – *date palm, almond tree, cranberry, cornelian cherry* etc. (in Fruit Trees and Orchards); *trowel, crop rotation, gardening tools, companion planting, row cropping, vegetable, legume, herb*, plant names – *leek, cauliflower, turnip, dill, sage, thyme* etc. (in Olericulture); *hanging basket, bedding plants, houseplants, foliage plants, flowering plants, cut flowers, potted plants, cut greens, climbing plants, coniferous shrub, soil mix*, plant names – *orchid, pelargonium, water lily, gerbera* etc. (in Floriculture). Also, there are more similarities among the first four topics related to grapevine and fruit trees because their cultivation is comparable, they are all woody plants and undergo similar works and main stages of growth and cultivation. The last two topics (Olericulture and Floriculture) also share more terminology (*seedling, peat, plot, garden, hotbed, bed, to harden off, compost, annual plant, marketing, shipping*) for the same reason, they are mostly herbaceous plants grown in gardens or greenhouses and with similar cultivation stages and techniques.

So, by the end of the semester, the students will have been exposed to a body of technical (and sub-technical) vocabulary of over 300 words including families of words and collocations. Within four semesters, the regular time allotted to the ESP class in Romanian universities, they will have been exposed to over 1,000 technical words, which fits the minimum in the range proposed by Paul Nation (between 1,000 and 5,000 words), as quoted by Coxhead who also concludes “This means that ESP learners may face an extremely large learning task to fully develop their understanding and use of specialized vocabulary in their subject area at university or in a professional context.” (Coxhead, 2013: 116). The conclusion is that combining topics with similar vocabulary will ensure a higher retention rate among the learners.

However, simple exposure to technical words is not enough. The practice activities for revision, consolidation and reinforcement are the ones that make the difference, as the learners see, hear and are required to use the terminology in various contexts. Most standard exercises often employed are: word maps, hangman, puzzles, crosswords, matching games (match with definition, match with an image, match with the characteristics), multiple choice, fill in gaps, cloze exercises, identifying terms in texts and many other types of vocabulary activities. However, I will first refer to two techniques that traditionally are not regarded very highly in general ELT, namely the use of L1 for precise equivalence of technical words and the use of translation as a consolidation exercise. Both these techniques help learners clarify their insight and make simpler connections with their knowledge of the subject area in L1. While they may understand the L2 words or collocations from context or from a definition given, they often fail to see the connection or immediately think of the exact equivalent in L1, even though they have knowledge of it. For example, the learners are given the collocation *plant breeding*. They have encountered the family of the word *breed* before and know it is related to *reproduction, cultivation, rearing*, and *species*. Then, they are given the definition: “application of genetic principles to produce plants that are more useful to humans; the art and science of changing the traits of plants in order to produce desired characteristics.” (adapted from www.britannica.com and www.wikipedia.org). We discuss the definition and it is clear they understand what it means, but still fail to retrieve from their background knowledge the term “ameliorarea plantelor”. Moreover, another apparently identical term is introduced for comparison – *plant propagation*. The students understand *propagate*, as it is similar to the L1 word “a

propaga”, and has similar meaning in L2 – *spread, disperse, scatter, disseminate*, but also *reproduce, breed, procreate, multiply, generate*. Again, the definition is given: “the process of creating new plants from a variety of sources: seeds, cuttings and other plant parts; the reproduction of plants by any number of natural or artificial means.” (adapted from www.wikipedia.org and www.britannica.com). This time, the meaning is clearer and they will understand it faster as “înmulțirea plantelor”. If presented side by side, *plant breeding* and *plant propagation*, without further explanations or definitions, and given the learners’ knowledge that both *breed* and *propagate* have the meaning *reproduce, multiply*, they will draw the conclusion that they both translate the same into L1, namely “reproducerea plantelor”, which is not basically wrong, as both techniques include reproduction. However, nuances are important in science and the two terms represent two different and major aspects of agriculture and horticulture, with scientific background, and which are not interchangeable. Thus, clear equivalence of technical terms between L1 and L2 is necessary.

Translation used as a learning technique is also very useful in ESP classes, as it helps both introduce and consolidate technical terms. An overview of the topic of translation in ESP was given in a previous article (Chirobocea, 2018) and I will not insist on the literature review, or go over the benefits of using this technique. Suffice it to say, translation is a global exercise that helps with spelling, usage, accurate equivalence of technical terms, practice of high-frequency words (articles, prepositions, pronouns etc.), grammar, or word order. It also helps with a better understanding of the differences between L1 and L2 and opens discussions about appropriateness according to context or register, and according to meaning relationships (suitable synonyms). If the translation contexts are designed by the teacher (from L1 into L2), they should not sound forced and bookish, but natural, similar to those encountered in authentic contexts specific to the respective field (authentic texts or conversations between professionals).

I often use translation exercises mid-class or towards the end of the class in order to revise and consolidate the terminology discussed at the beginning of the class. Sometimes, I also include some grammar aspect that the students struggle with, such as correctly formulating questions according to tense. This activity works best with intermediate levels of English proficiency, which are the most common among ESP students. Those learners with higher proficiency find the grammar aspect easy and the vocabulary elements helpful, while those with lower levels of proficiency find the grammar part difficult but helpful and struggle with high-frequency words such as prepositions and articles. If the class is mostly made up of intermediate and advanced-level students, then the sentences can contain a variety of tenses as the challenge is appreciated at these levels. If the students are mostly beginners with some of intermediate-level knowledge, then the grammar should only practice a single tense so as to avoid confusion and to actually gain a clear result from the activity.

Another strategy widely employed in ESP for any type of purpose (skill development, vocabulary building etc.) is ICT (Information and Communication Technology), a complex topic tackled in a considerable amount of research in recent years. But technology is not new to the realm of language teaching. The appearance of the computer has made the teaching task both easier and difficult, both simple and complex, as the possibilities are infinite. CALL or Computer Assisted Language Learning has been embraced by SLA (Second Language Acquisition) right from the start (Villalobo, 2012: 12). However, for many years until the 1990s, standalone software for language learning was basically the only option, while “the most traditional and still most common form of CALL programs are behaviorist computer-based gap fill drills, in which students fill in the blanks and answer specific questions in cloze exercises.” (Villalobo, 2012: 12). In recent years, mobile devices and their applications have been rising in popularity, given their availability and easy internet connection, as well as their user-friendly quality. The virtual

medium has also become a major means of learning ESP vocabulary, favored by both learners and teachers (Liuoliene, 2013: 47) because finding such terminology is easier on the internet than in any printed dictionary. The online environment is always up-to-date, it is fast and provides countless contexts for technical words, correlations, explanations, as well as links to more resources. It is favored by the learners because of the independence it offers, and it is favored by the teachers because of the multitude of resources they can use to create ESP materials and techniques.

Conclusion

Good command of English, as well as fluency, are acquired by vocabulary building, which, in turn, is accomplished by exposing the learners to a carefully selected corpus of authentic materials and to real-life situations where context-appropriate language is used, and where focus on lexis and chunks of language, rather than words is preferred. How this exposure occurs and the choice of techniques used are very important as they will make the difference. Use of the mother tongue, correct equivalence of terminology between L1 and L2, and translation as means of consolidation and revision should not be rejected. They are good techniques and, if used appropriately, they will not fail. Openness to technology, to the use of the internet, to the possibilities afforded by new user-friendly and more easily available devices such as smartphones can bring diversity into the ESP class and connect it more to the realities of the world in which the learners will be required to function. The old and the new can work together successfully to accomplish one of the most important goals in ESP, namely the acquisition of specialized vocabulary.

Bibliography

- Basturkmen, H., 2006, *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, New Jersey, London, Lawrence Erlbaum Associates.
- Boulton, A., 2009, "Data-Driven Learning: Reasonable Fears and Rational Reassurance", *Indian Journal of Applied Linguistics*, vol. 35, no. 1. p. 1-27. Available online: https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/326990/filename/2009_boulton_IJOAL_reassurance.pdf, (accessed on September 10th, 2018).
- Chirobocea, O., 2018, "A Case for the Use of Translation in ESP Classes", *Journal of Languages for Specific Purposes*, no. 5/2018, p. 67-76.
- Coxhead, A., 2013, "Vocabulary and ESP" in Paltridge B. and Starfield S. (eds.) *The Handbook of English for Specific Purposes*, Wiley-Blackwell, pp. 115-132.
- Kennedy, C. and R. Bolitho, 1991, *English for Specific Purposes*, London, MacMillan Press Ltd.
- Lewis, M., 1997, *Implementing the Lexical Approach*. Language Teaching Publications.
- Lewis, M., 2005, "Towards a Lexical View of Language – A Challenge for Teachers", *Babylonia*, 3/2005, pp. 7-10.
- Liuoliene, A. and R. Metiūnienė, 2013, "Creativity in Building ESP Vocabulary in the Context of ICT", *Santalka: Filologija, Edukologija*, t. 21, nr. 1, pp. 45-53.
- Mohan, B. and M. van Naerssen, 1997, "Understanding Cause–Effect: Learning Through Language" in *Forum*, vol. 35, no. 4, pp. 22–29. <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol35/no4/p22.htm>, accessed on May 27th, 2018.
- Moudraia, O., 2001, "Lexical Approach to Second Language Teaching" in *ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics*, Washington DC. <https://www.ericdigests.org/2002-2/lexical.htm> (accessed on May 25th, 2018).
- Mustafaa, H.R., N. Sain and N.Z.A. Razak, 2012, "Using Internet for Learning Vocabulary among Second Language Learners in a Suburban School", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 66/2012, pp. 425 – 431.
- Nation, P., 2001, *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Tskhvitava, T., 2016, "Vocabulary Learning Strategies of English for Specific Purposes Students at Agricultural University of Georgia", *Journal of Education in Black Sea Region*, Vol. 2, Issue 1, pp. 130-138.
- Ur, P., 2009, *A Course in Language Teaching*. Cambridge University Press.

- Villalobos, O.B., 2012, "Reflections on the Connection between Computer-Assisted Language Learning and Second Language Acquisition", *Innovaciones Educativas*, year XIV, issue 19, pp. 11-19.
- Waring, R. and P. Nation, 2004, "Second Language Reading and Incidental Vocabulary Learning", *Angles on the English Speaking World*, 4, pp. 11-23.
- Woodward-Kron, R., 2008, "More than Just Jargon - The Nature and Role of Specialist Language in Learning Disciplinary Knowledge", *Journal of English for Academic Purposes*, 7, pp. 234-249.
- Wu, L.-F., 2014, "Motivating College Students' Learning English for Specific Purposes Courses through Corpus Building", *English Language Teaching*, Vol. 7, No. 6, pp. 120-127.
- Xhaferi, B., 2009-2010, "Teaching and Learning ESP Vocabulary", *Revista de Limburi pentru Fines Specifice*, 15/16, pp. 229-255.

Internet resources

- <https://www.britannica.com/science/plant-breeding>, accessed on May 28th, 2018.
- <https://www.britannica.com/science/propagation-of-plants>, accessed on May 28th, 2018.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Plant_breeding, accessed on May 28th, 2018.
- https://en.wikipedia.org/wiki/Plant_propagation, accessed on May 28th, 2018.

EL USO DEL LENGUAJE CIENTÍFICO ESPECÍFICO COMO ESTRATEGIA ARGUMENTATIVA EN LA PUBLICIDAD DE LA COSMÉTICA FEMENINA / THE USE OF SPECIFIC SCIENTIFIC LANGUAGE AS AN ARGUMENTATIVE STRATEGY IN THE SKIN CARE ADVERTISING / UTILIZAREA LIMBAJULUI ȘTIINȚIFIC CA STRATEGIE ARGUMENTATIVĂ ÎN PUBLICITATEA PENTRU PRODUSE DE ÎNGRIJIRE A PIELII¹

Resumen: La publicidad está muy presente en la sociedad y se ha infiltrado en nuestra vida cotidiana a través de los medios de comunicación social. Se caracteriza por el uso de argumentos que tiene como objetivo fundamental la persuasión del receptor y un consiguiente aumento en el consumo ejerciendo una enorme influencia sobre las personas, especialmente las mujeres, que las anima a comer ciertos alimentos, usar productos de cosmética, adquirir vehículos específicos o ciertos tipos de bienes utilizados en los hogares.

Uno de los aspectos argumentativos utilizados en la publicidad de la cosmética dirigida a las mujeres es el empleo del lenguaje científico específico como elemento clave para llamar la atención de las consumidoras y aumentar el valor del producto publicitado.

Esta terminología científica utilizada con frecuencia en la publicidad de los productos cosméticos alude a la investigación científica, evoca el progreso y la modernidad, garantiza la eficacia probada de dichos productos y también despierta la confianza de los receptores a la compra del producto publicitado y la publicidad será más productiva y efectiva.

Palabras claves: el lenguaje científico, la publicidad, la argumentación

Abstract: Advertising has made its widespread presence in our society and has infiltrated our day to day lives through the media. It is characterized by the use of argument that has a fundamental goal persuasion of the recipient and a consequent increase in consumption. Advertising is exerting a huge influence on people and in case of certain products such as cosmetics, household products especially aimed at women.

One of the argumentative aspects of skin care products advertising aimed at women is the use of specific scientific language as a key element in drawing the attention of the consumers and adding value to the advertised products.

This scientific terminology used frequently in the advertising of cosmetic products alludes to scientific research, evokes progress and modernity, guarantees the proven efficacy of these products and also arouses the confidence of the Receivers to the purchase of the published product and the publicity will be more productive and effective.

Keywords: the scientific language, advertising, the argumentation

Introducción

Como es sabido que el lenguaje científico se considera como un lenguaje específico, es el conjunto de las palabras empleadas por la ciencia en general y por cada una de sus ramas en particular en el desarrollo de su labor y en la transmisión de los resultados correspondientes. Es aquello que pertenece a la ciencia experimental.

Si algo caracteriza al lenguaje científico es su léxico que puede ser utilizado para transmitir mensajes. este léxico científico se caracteriza por ser siempre monosémico, exige un significante propio para cada significado, es decir, un significado unívoco que puede aprenderse de una sola vez, si el lector no especialista no lo conoce antes de leer el texto, no podrá entender ese texto, sólo los especialistas que pueden distinguir con precisión los términos especializados de cada ciencia.

¹ Alaiouia Faiza, Universidad de Hassiba Benbouali, CHLEF- Algeria, f.alaiouia@univ-chlef.dz

El lenguaje científico es un lenguaje muy objetivo que prescinde de matices personales y denotativos ya que las palabras carecen de una nota cualitativa y verificable ya que los textos científicos expresan teorías verificables. Tiene una terminología muy específica, el abundante uso de los tecnicismos o de las palabras especializadas propias del ámbito de una disciplina específica. Como lo define Martín Camacho (2004: 13) diciendo: “Es una modalidad comunicativa que posee una retórica específica que da prioridad a determinadas estrategias comunicativas con las que se pretende conferir una veracidad a aquello que se transmite.”

Inclusión del lenguaje científico en la lengua general:

Podemos decir que un lenguaje científico está determinado por la forma en que la comunidad de los científicos lo emplea en el ejercicio profesional y especializado.

Como menciona Martín Camacho (2004: 39), el lenguaje científico penetra en la lengua general desde los orígenes de la ciencia. Esta estrecha convivencia entre el vocabulario común y el científico está propiciada por los medios de comunicación, por el sistema educativo y por las necesidades del ciudadano de contactos con ámbitos científicos. Otra de las causas de esta entrada de los términos específicos científicos en la lengua general es la rápida evolución de la ciencia, mayor cada vez con el paso del tiempo. Están apareciendo nuevos términos en cada especialización, como en el caso de la medicina, por ejemplo: pandemia de gripe H1N1 (2009), proteína Zeína (2006) y en la informática como el término Wi-Fi (1999), 3G (2001)...

Frente a esta relación, encontramos la auténtica integración de las palabras científicas en la lengua común. Así pues, el término adquiere un uso efectivo positivo en la comunicación, y empieza a ser empleado por personas no especialistas en comunicaciones no especializadas.

De este modo últimamente, encontramos tecnicismos de gran complejidad que han hecho acto de presencia en la publicidad. La finalidad de esta utilización es doble: por una parte, llamar la atención del receptor ante un término desconocido por él, y por otra parte, inspirar su admiración, puesto que el producto que se quiere vender, contiene una cualidad que los científicos han analizado.

San Juan Bautista y Miguel Ángel López Muñoz (2006: 134) indican que mediante el empleo de los tecnicismos, la publicidad intenta apoyar lo que dice sobre una, a veces, inexistente base científica. Se emplean, a menudo, los tecnicismos porque los publicistas saben perfectamente que el público, en su gran mayoría, es incapaz de saber qué significa tal tecnicismo y qué cualidades aporta al producto publicitado, sugiriendo que el uso de los tecnicismos en la publicidad pretende influenciar al público mediante su tono científico.

La publicidad se considera como un ámbito divulgativo general, por lo tanto, el publicista utiliza el lenguaje científico o mejor dicho los tecnicismos como una estrategia argumentativa para persuadir y convencer el receptor como en la publicidad de cosmética y como en la de los productos de informática y electrónica y llamar su atención para la compra del producto publicitado. Por este motivo, el léxico científico se utiliza a menudo en la publicidad de la cosmética, la nutrición, la electrónica, la informática, etc.

Gómez de Enterría (1998) en (2009: 22) señala que los tecnicismos fuera de su propio ámbito, insertados en la lengua común pierden las características de rigor y precisión propias de la comunicación especializada para la que habían sido creados. Los tecnicismos usados en la publicidad pierden así su carácter de vehículo de comunicación preciso y riguroso y tienen el fin de convertirse en factores argumentativos que aportan un matiz científico a la publicidad.

La publicidad y el lenguaje científico:

La publicidad es un género semiológico, utiliza diversos lenguajes así como distintos recursos (como la música, palabras y imágenes) y soportes de comunicación (TV, Internet y medios gráficos).

En relación con la innovación a la ciencia y al objeto de la publicidad en general, Campanario et al. (2001: 54) sostienen que “no es sorprendente que la ciencia o el lenguaje científico se cuenten entre los recursos que se utilizan para llamar la atención de los consumidores y para aumentar la credibilidad de los anuncios.”

Lo especializado, lo científico en la publicidad:

A menudo, los anuncios publicitarios de productos abundan lo especializado con una función denotativa para que prestigien los productos. Generalmente, se usa términos específicos en sectores especializados de la publicidad como la alimentación, la cosmética, la automoción...

El lenguaje científico se cuenta entre los recursos utilizados en dichos sectores de la publicidad para llamar la atención de los consumidores y para aumentar la credibilidad de los anuncios, o sea su propósito informativo divulgativo.

En efecto, la ciencia se usa en la publicidad como fuente de autoridad que respalda las virtudes del producto anunciado, se considera también como una fuente de garantía, calidad o eficacia del producto. Es posible que la publicidad contenga un conocimiento científico que va a reforzar en el público la imagen errónea de la ciencia.

Según Montes Fernández en Alcaráz Varó, E. (2007: 223- 224), el léxico en el lenguaje publicitario está condensado y se muestra cargado de valores que van más allá de lo estrictamente referencial, con el propósito de llamar la atención y convencer al receptor de la adquisición del producto en cuestión. El léxico se emplea tanto para describir como para impresionar. Es por ello que nos encontramos unas peculiaridades léxicas, dentro de ellas destacamos el extenso uso de los vocablos científicos y técnicos que se apoyan en diversas lenguas de especialidad según el producto anunciado. En este sentido, cobra especial importancia el medio de comunicación en donde se publica el anuncio. Los textos publicitarios para productos en revistas o anuncios especializados son más informativos y específicos, utilizando un léxico propio de este campo de especialidad.

Por ello, el abundante uso de esos términos científicos, o lo que llamamos tecnicismos, se considera como una persuasión que empuja al consumidor para comprar el producto publicado, pero la mayoría del público general no puede entender lo que anuncia la publicidad porque no es especialista en dicho ámbito por ejemplo: en el caso de la informática y electrónica, los anuncios publicitarios emplean tecnicismos especializados, pues los consumidores están desconcertados de estos tecnicismos que las empresas los usan para describir y argumentar los productos o bienes del consumo. Por ejemplo: la palabra “Wi-Fi”, la mayoría de la gente no sabe lo que significa solamente los especialistas; otro término “Mega-pixel” el no especialista no sabe lo que es; es decir que los publicistas emplean los términos específicos para la persuasión nada más.

Entonces, se puede sacar partido bien del prestigio de lo especializado típicamente nacional, a veces se encuentra de lo especializado y extranjero, o sea, el publicista en su publicidad utiliza extranjerismo, un término de otra lengua (francés, inglés...) para que prestigie y persuada el lector.

También en los textos publicitarios, se abundan los términos compuestos, que son muy apropiados para describir los productos y los aparatos técnicos como la composición de los nombres de marcas publicitarias.

Por lo tanto, la publicidad coincide con el lenguaje científico (lenguaje de informática, de medicina, electrónica...) en el uso de términos técnicos o mejor dicho tecnicismos, que llevan en sus estructuras raíces clásicas, prefijos y / o sufijos; que pueden ser vocablos propios de una ciencia, siglas, abreviaturas o acrónimos y símbolos.

Montes Fernández (2007: 223) señala que la publicidad Para algunos tipos de productos, como son los del sector de la cosmética, se detecta el empleo de los tecnicismos específicos de diferentes ramas de la ciencia, pero el receptor no sabe lo que significan. No obstante, la sensación de ser científicos y le confieren la credibilidad al producto. Debido al extenso uso de voces científicas en las publicidades, este léxico especializado pierde su función denotativa para adquirir la función connotativa. Evocando en el receptor la idea de una excelente calidad del producto, fruto del progreso científico y de la alta tecnología. Muchos de los términos especializados pasan a formar parte del dominio común gracias a su aparición en la publicidad.

Para vender un producto, los anunciantes utilizan términos o expresiones que nos muestran que el producto ha sido probado clínicamente. Por lo general en este tipo de publicidad hay unas demostraciones científicas sobre la eficacia del producto. El anuncio no dude en utilizar complicados términos científicos para dar la impresión de que el producto es de alta calidad y tiene el mérito de los profesionales. Todos estos términos se dan la impresión al consumidor que el producto es recomendado por muchos científicos, y cuya eficacia está demostrada. Los consumidores quieren tener en su posesión por lo que este producto es seguro para utilizar.

La relación entre la comunicación publicitaria y la cultura se produce en dirección inversa mostrando que la publicidad refleja las creencias, valores y actitudes de una época, que está determinada por factores socioeconómicos y ideológicos. Estos factores hacen que el lenguaje de la publicidad se caracterice por la originalidad y la necesidad de la innovación.

La utilización de los tecnicismos es un reclamo seductor más en la publicidad. Así, pues, el publicista usa los tecnicismos en los anuncios publicitarios en sectores industriales como la cosmética, la alimentación, la automoción...

En efecto, el lenguaje especializado o el empleo de los tecnicismos es un elemento indispensable en la publicidad. El publicista recurre a la ciencia y la tecnología como reclamos para convencer el lector, se convierten en recursos principales como la garantía de calidad, eficacia, veracidad, fiabilidad, rigor, seguridad y progreso.

Como afirman Medina, Sorbias y Ballano (2007) en Sara Robles y María Victoria Romero (2010: 103) que la ciencia representa un conocimiento objetivo, imparcial y neutral. Muchos consumidores son proclives a creer que la ciencia es la verdad, no contaminada de creencias subjetivas, e independiente de intereses comerciales, políticos o ideológicos. Esta visión científica hace que la ciencia adquiera una imagen social de superioridad que la convierte en eficaz reclamo publicitario. A menudo, la publicidad escrita remarca lo especializado con una función de prestigiar los productos. Generalmente, se usan términos específicos en sectores especializados de la publicidad como la cosmética, la alimentación, la cosmética, la automoción...

El lenguaje científico se incluye como uno de los recursos argumentativos utilizados en dichos sectores de la publicidad para llamar la atención de los consumidores y para aumentar la credibilidad de la publicidad. En efecto, la ciencia se usa en la publicidad como fuente de autoridad que respalda las virtudes del producto publicitado; se considera también como una fuente de garantía, calidad o eficacia del producto. Entonces, se puede sacar partido bien del prestigio de la especialización típicamente nacional o, en ocasiones, de lo extranjero especializado, o sea, el publicista en su publicidad utiliza extranjerismos, un término de otra lengua (francés, inglés...) para que prestigie y persuada al lector.

También, en los textos publicitarios abundan los términos compuestos, que son muy apropiados para describir los productos y los instrumentos técnicos como la composición de los nombres de las marcas publicitarias. En efecto, el lenguaje especializado o el empleo de los tecnicismos es un elemento indispensable en la publicidad. El publicista recurre a la ciencia como reclamo para convencer al lector, y se convierte en

un recurso principal de garantía de calidad, eficacia, veracidad, fiabilidad, rigor, seguridad y progreso.

La argumentación en la publicidad escrita:

El texto argumentativo tiene como objetivo expresar opiniones con el fin de persuadir a un receptor sobre determinados comportamientos, hechos o ideas. De todas formas, podemos decir que existen determinados ámbitos en los cuales la argumentación posee una gran relevancia, como es el caso de la publicidad.

Gutiérrez Ordóñez (2000: 09) explica que la publicidad no es un lenguaje sino un género semiológico que utiliza diversos lenguajes, así como distintos recursos como la música, las palabras, las imágenes... De acuerdo con éste, la publicidad no se define por el idioma ni por el medio, sino por su orientación y su finalidad perlocutiva, es decir, la intención de influir sobre el destinatario para que actúe en determinado sentido, lo cual en el caso de la publicidad comercial, tiene que ver con la compra y adquisición de bienes de consumo.

En efecto, el discurso publicitario es un texto argumentativo, que a través de un mensaje tiene como objetivo persuadir al receptor para tomar la decisión de compra de un producto o servicio que una empresa ofrece.

Según Catherine Kerbrat (1998: 291), el discurso publicitario “es un discurso banal por sus objetivos, elemental por las fibras que explota y, al mismo tiempo, sofisticado por las variaciones y distorsiones (alteraciones) que consigue imponer a los esquemas discursivos de base”.

Asimismo, Victoria Romero Gualda (2008: 171-172) afirma que la noción de la argumentación relacionada con el mensaje publicitario exige algunas precisiones, que tiene como único objetivo la persuasión, o sea, se ajusta al tipo de argumentación persuasiva para distinguirla de la convincente. Esta segunda, podríamos decir que se dirige a un destinatario “universal”, no se liga de manera directa con la acción, algo que sí hace la persuasiva dirigida a un auditorio particular, así, la argumentación persuasiva se relaciona de modo estrecho con la actividad publicitaria de estudios de mercado y deslinde del target o público objetivo.

La persuasión, base de cualquier acción publicitaria, se lanza siempre en dos direcciones: persuadir al destinatario y aumentar el consumo, de ahí que los mensajes publicitarios se estudien como productos de una actividad comercial, relevante en la sociedad.

Se dice que, en la publicidad, se quiere llegar al destinatario con dos tipos de información: la convincente y la persuasiva. Es decir, con la convincente se dan argumentos objetivos (de tipo científico, de salud, de calidad...) para convencer al consumidor en general, al mercado objetivo o "target group" en general. Con la publicidad persuasiva se intenta influir en el consumidor o mercado específico al que queremos dirigir nuestro mensaje publicitario, y que hemos obtenido de un estudio de mercado previo. Con este estudio previo podemos definir el "perfil de comprador" potencial y desarrollar mejor las estrategias para persuadir e influir con nuestra publicidad en ese comprador o usuario que tenemos como objetivo.

Por su parte, Montes Fernández en Alcaráz Varó (2007:224) describe el mecanismo de presentación de la información en las publicidades y dice que éste se basa en una línea de la argumentación que se fundamenta en la dicotomía problema-solución. En primer lugar, se presupone que el consumidor reconoce que existe una esfera en su vida que no funciona bien y se describe una situación negativa para el consumidor. Lo siguiente es hacer referencia al problema que, sin la utilización del producto, no mejoraría sino incluso se llegaría a agravar. La solución para esta situación se encuentra únicamente en el consumo del producto publicitado. En este sentido con la adquisición del producto

publicitado, se adquieren también valores deseados como la salud, el prestigio social, el éxito, la belleza, etc.

Aquí se habla de influir en el consumidor utilizando la publicidad con la dicotomía "problema-solución". En primer lugar, se le hace ver al consumidor/usuario potencial que puede tener un problema en su vida, y conseguir que lo reconozca. A continuación se le ofrece la solución al mismo, que no es otra que el consumo/uso de ese producto. Así, el consumidor/usuario pasaría de un estado problema o carencial a un estado positivo, al consumir/usar ese producto que le otorga salud, prestigio, éxito... convirtiendo, como dice el texto, un situación problema en una situación deseable (siempre que consumamos dicho producto).

Como señala Alcaráz Varó (2007: 228), La argumentación publicitaria se fundamenta en dos principios: la ponderación del producto y la implicación del receptor. Así la publicidad, por un lado, debe transmitir una imagen atractiva e idealizada del producto, con el fin de atraer al receptor. Por otro lado, debe construir una relación de confianza entre el emisor y el consumidor, prometiendo al consumidor alcanzar valores deseables mediante la compra del producto. Para ello, se deben considerar los recursos lingüísticos y pragmáticos y así, llegar a las estructuras características del lenguaje de la publicidad.

Como sostiene Eugenia Fazio (2008: 19) que una de las particularidades de la publicidad comercial es la utilización de términos pertenecientes a un lenguaje especializado sin explicar su significado. El objetivo comercial no es importante si se comprende o no el contenido semántico de los términos especializados, ni está puesto en divulgar conocimiento sino en convencer acerca del producto publicitado.

Cuando nos referimos al lenguaje publicitario y, en concreto, a las estrategias argumentativas que se utilizan en diferentes tipos de publicidad, con la idea de convencer o persuadir a las consumidoras, generalmente, nos centramos en el estudio de las estructuras argumentativas como son los tecnicismos (términos científicos, cifras, porcentajes, símbolos).

De este modo, los tecnicismos son, evidentemente, mecanismos de carácter lingüístico utilizados en este contexto con un valor apelativo; se trata de atraer la atención del receptor, de producirle un efecto de asombro que atraiga su atención hacia el objeto publicitado y ofrecido.

Análisis de los envases publicitarios: El caso de los productos de la cosmética femenina

La publicidad escrita de cosmética está generalmente dirigida a los productos para la piel y el cutis; estos productos son fabricados por expertos profesionales e incluso por médicos. El material para nuestro estudio procede del corpus de la publicidad escrita de cosmética femenina vendida en Argelia, cuyos productos se consideran muy eficaces por su alta calidad; tenemos los productos de las marcas "L'Oréal", "Vichy" y "Garnier" que son las más conocidas en el mundo.

Análisis de los productos de L'Oréal:

/1/ L'Oréal Paris: Nutrissime

Categoría de producto: Crema hidratante

El léxico general	%	El léxico especializado (tecnicismos)	%
Nouveau Soin réactivateur de nuit	33,33%	Dermo-expertise Oméga Céramides TM Anti-dessèchement	66,66%

En el caso de este producto en el lenguaje utilizado por el publicista predominan los tecnicismos con un porcentaje de 66,66% comparado con el uso del léxico general, que es representado con un 33,33%. Estos tecnicismos son Dermo-expertise, Oméga, Céramides™ y anti-dessèchement.

A menudo, el tecnicismo utilizado por la marca L'Oréal es Dermo-expertise, dermo es un prefijo que proviene de la medicina y referente a la piel y expertise significa determinación o estimación de algo hecha por un experto. Este término nos indica la presencia de una figura de autoridad como el experto o el dermatólogo como garante de profesionalidad y objetividad así como garantía de la eficacia del producto publicitado. Así pues, el publicista emplea también términos específicos como Oméga y Céramides™. Oméga es una familia de los ácidos grasos esenciales poliinsaturados, mientras que les Céramides™ son la molécula base de los esfingolípidos, muy abundantes en la bicapa lipídica de las membranas celulares. El término compuesto anti-dessèchement indica que el producto previene la deshidratación de la piel.

El uso de los términos Oméga, Céramides™ y anti-dessèchement en la argumentación es un ejemplo de uso de argumentos de hecho, basados en pruebas analíticas. Según los expertos científicos, Oméga y Céramides™ son constituyentes del producto publicitado, cuya función es hidratar y suavizar la piel, siendo anti-dessèchement una característica del producto.

Este producto se puede encontrar en grandes almacenes y farmacias.

/2/ L'Oréal Paris: Solar Expertise

Categoría de producto: Crema facial

El léxico general	%	El léxico especializado (tecnicismos)	%
Nouveau Protection équilibrée Pour renfoncer la réparation naturelle de la peau. Réduit et prévient les rides Améliore l'élasticité de la peau Spécial visage, décolleté et mains	46,15%	Active anti-rides solaire 90 UVA UVB + Activa-Cell® Anti-tâches pigmentaires	53,84%

En este producto, el uso del léxico especializado claramente predomina comparado con el léxico general, está representado con un 53,84%, mientras que el léxico general con un sólo 46,15%. Los ejemplos del léxico especializado utilizados son: Activa-Cell®, la cifra 90, UVA, UVB, el signo más (+) y las expresiones científicas como Active anti-rides solaire, anti-tâches pigmentaires.

La expresión Active anti-rides solaire indica que este producto puede eliminar las arrugas causadas por el sol. También el empleo de la cifra 90 se refiere al alto porcentaje de protección solar. Mientras que los rayos UVA tienen una menor energía, penetran más profundamente en la piel, y son responsables de la aparición de la pigmentación inmediata y alergias en la piel. Por otro lado, los rayos UVB son radiaciones de una mayor energía que penetran poco en la piel siendo responsables de las quemaduras del sol y el cáncer cutáneo.

El concepto especializado Activa-Cell® es un componente patentado por L'Oréal con efecto anti-oxidante que protege las células contra los radicales libres y preserva las fibras de elastina y el colágeno. La expresión anti-tâches pigmentaires significa que este producto previene la aparición de las manchas cutáneas.

Observamos que el publicista en su lenguaje, utiliza el argumento de hecho basado en observaciones y pruebas donde el término Activa-Cell® es uno de los constituyentes del

producto publicado, y “Active anti-rides solaire, anti-tâches pigmentaires y la cifra 90” se consideran como los efectos positivos del producto, mientras que los términos UVA y UVB aluden a la protección de la piel por este producto.

Asimismo, el signo más (+) procede del término latino magis, representa adición y puede ser utilizado en varias operaciones matemáticas. Este símbolo utilizado en publicidad puede evocar ciertas connotaciones científicas dado que pertenece a las matemáticas. También el uso del término más en forma de símbolo (+) le confiere un aspecto más científico que si se usa en forma de texto.

Este producto corresponde a productos vendidos en farmacias y grandes almacenes.

Análisis de los productos de Vichy:

/1/ Vichy: Capital Soleil 50+

Categoría de producto: Crema facial

El léxico general	%	El léxico especializado (tecnicismos)	%
Très haute protection Intolérances solaires Crème visage Sans parfum Sans paraben	38,46%	Laboratoires UVB UVA + SPF 50+ Protection cellulaire profonde Anti-picotements oculaires Hypoallergénique	61,53%

En esta marca, nos encontramos con un amplio uso de los tecnicismos con este producto, con un casi 62% mientras el uso del lenguaje general esta reducido al aproximadamente 38%. Este producto incluye tecnicismos como los términos médicos Laboratoires, hypoallergénique, protection cellulaire, Anti-picotements oculaires, las siglas como UVB, UVA, SPF 50+ y el uso del símbolo +.

El término Laboratoires significa lugares dotados por los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico. Este término representa las figuras de autoridad como los analistas o especialistas de laboratorio y nos indica que el producto ha sido adecuadamente analizado por estos especialistas para así inspirar la confianza en el receptor femenino.

En esta publicidad, encontramos también el uso de las siglas específicas UVB que son radiaciones de una mayor energía, penetran poco en la piel, son responsables de las quemaduras del sol y el cáncer cutáneo. Tenemos, además, UVA que son radiaciones que tienen una menor energía pero penetran más profundamente en la piel, y son responsables de la aparición de la pigmentación inmediata y alergias en la piel. *SPF* (del inglés Sun Protection Factor) es el acrónimo de Factor de Protección Solar, es un índice que nos indica el tiempo que podemos exponernos al sol sin riesgo de quemaduras. De ahí, SPF 50+ significa que este producto protege la piel de más de 50% de la radiación solar.

Así pues, encontramos la utilización del término hypoallergénique significa que el producto no tiende a producir reacciones alérgicas y por ello es adecuado para el uso para personas con la pieles sensibles, y también nos indica que el producto ha sido sometido a control por parte de expertos. Esta expresión se refiere a la presencia de los dermatólogos como figuras de autoridad como garante de profesionalidad y de la eficacia del producto.

La expresión “protection cellulaire” proviene de la medicina, se refiere a que el producto protege las células de la piel de la radiación solar. Mientras que Anti-picotements

oculaires significa que este producto lucha contra la picazón, es una característica de dicho producto.

El publicista utiliza el argumento de hecho a través de los análisis y las pruebas observables realizados por los especialistas que afirman que este producto protege la piel de los dos rayos solares (las siglas UVA y UVB). Por otro lado, el uso de SPF 50+, hypoallergénique y protection cellulaire se refiere a que estos son los efectos beneficios de este producto.

También el publicista usa el símbolo más (+) que procede del término latino magis, representa adición y puede ser utilizado en muchas operaciones matemáticas. Este símbolo utilizado en la publicidad puede evocar ciertas connotaciones científicas dado que pertenece a las matemáticas. Su utilización como argumento racional porque el uso de “más” en forma de símbolo (+) le confiere un aspecto más científico que si se usa en forma de texto.

Esta marca corresponde a productos vendidos en farmacias y perfumerías.

/2/ Vichy: Capital Soleil

Categoría de producto: Crema de protección solar

El léxico general	%	El léxico especializado (tecnicismos)	%
Haute couvrance Très haute protection Crème écran Visage et zones très exposées	30,76%	Laboratoires Mexoryl XL SPF 50+ UVB UVA + Prévient des dommages cutanés causés par le soleil Lutte contre l'apparition des taches pigmentaires. Hydratant	69,23%

En esta publicidad, notamos que el publicista usa distintas siglas como UVB, UVA, 50+ SPF, el símbolo + y los términos científicos como Laboratoires, Mexoryl XL, des taches pigmentaires y des dommages cutanés, encontrándonos de nuevo con un generoso y predominante uso del lenguaje especializado representado con un casi 70% del lenguaje utilizado. El lenguaje general comprende sólo un 30,76% del lenguaje empleado.

El publicista usa el término Laboratoires que significa lugares dotados por los medios necesarios para realizar investigaciones, experimentos y trabajos de carácter científico. Este término representa las figuras de autoridad como los analistas o especialistas de laboratorio y nos indica que el producto ha sido adecuadamente analizado por estos especialistas para así inspirar la confianza en el receptor femenino.

El término Mexoryl XL (Drometrizole trisiloxano) se refiere a un sistema de filtro solar contra los rayos UVA/UVB, que protege la piel contra el envejecimiento prematuro y las quemaduras solares. *SPF* (del inglés Sun Protection Factor) es el acrónimo de Factor de Protección Solar, es un índice que nos indica el tiempo que podemos exponernos al sol sin riesgo de quemaduras. De ahí, SPF 50+ significa que este producto protege la piel de más de 50% de la radiación solar. Se encuentra también UVB que son radiaciones de una mayor energía que penetran poco en la piel siendo responsables de las quemaduras del sol y el cáncer cutáneo. Tenemos también los rayos UVA tienen una menor energía, penetran más profundamente en la piel, y son responsables de la aparición de la pigmentación inmediata y alergias en la piel.

Las expresiones específicas “des taches pigmentaires” y “des dommages cutanés” provienen de la medicina y se refieren a cambios cutáneos que el producto puede tratar o prevenir y que según lo que afirman los expertos cosméticos, están relacionados con la exposición solar. Y el término hydratante se refiere a una característica del producto, y significa que el producto hidrata la piel.

Usando los términos UVA, UVB, 50+ SPF, Mexoryl XL, des taches pigmentaires y des dommages cutanés, el publicista emplea el argumento de hecho afirmando que este producto está compuesto de Mexoryl XL basándose al mismo tiempo en las pruebas y observaciones científicas, mientras que UVA, UVB y 50+ SPF aluden a que este producto protege la piel de las radiaciones solares, así como “des taches pigmentaires y des dommages cutanés” son considerados como los efectos de dicho producto.

Por último, el símbolo más (+) procede del término latino magis, representa adición y puede ser utilizado en muchas operaciones matemáticas. Este símbolo utilizado en la publicidad puede evocar ciertas connotaciones científicas dado que pertenece a las matemáticas. El publicista usa este símbolo + como argumento racional porque los científicos afirman que el uso de “más” en forma de símbolo (+) le confiere un aspecto más científico que si se usa en forma de texto.

Este producto corresponde a productos vendidos en perfumerías y grandes almacenes.

Análisis de los productos de Garnier:

/1/ Garnier: Ambre Solaire 90

Categoría de producto: Crema solar

El léxico general	%	El léxico especializado (tecnicismos)	%
Sensitive Ultra Crème protectrice Peaux intolérantes au soleil Protection renforcée Non collant Sans traces blanches Sans parfum	44,44%	UV FPS 90 Complexe hydra-actif + dos veces vitamine E Hypoallergénique UVA UVB Action hydratante prolongée Testé dermatologiquement	55,55%

En esta marca, se nota un mayor uso de los tecnicismos específicos con un 55,55% como las siglas de carácter científico UV, FPS 90, UVB, UVA, el símbolo + que se repite dos veces, Vitamine E, hypoallergénique, Complexe hydra-actif, action hydratante, y la expresión habitual testé dermatologiquement. El lenguaje general representa los restantes 44,44% del lenguaje empleado.

En primer lugar, tenemos las siglas de tipo científico, por un lado, los rayos UVA tienen una menor energía, penetran más profundamente en la piel, y son responsables de la aparición de la pigmentación inmediata y alergias en la piel. Por otro lado, los rayos UVB son radiaciones de una mayor energía que penetran poco en la piel siendo responsables de las quemaduras del sol y el cáncer cutáneo. También, el uso de la sigla UV ultravioleta se refiere a las radiaciones electromagnéticas solares. FPS es el acrónimo Factor de Protección Solar, pues FPS 90 significa que este producto ofrece una alta protección de 90% de la radiación solar.

Complexe hydra-actif es considerado como característica del producto y significa que el producto tiene propiedades hidratantes activas. El término hypoallergénique significa que el producto no tiende a producir reacciones alérgicas y por ello es adecuado para el uso para personas con las pieles sensibles, y también nos indica que el producto ha sido

sometido a control por parte de expertos. Esta expresión se refiere a la presencia de los dermatólogos como figuras de autoridad como garante de profesionalidad y de la eficacia del producto. La expresión action hydratante alude a que el producto tiene sustancias para hidratar la piel.

Mientras que el término Vitamine E o α -tocoferol es una vitamina liposoluble con acción antioxidante que protege las células, tejidos y órganos del daño causado por sustancias llamadas radicales libres. Se cree que los radicales libres juegan un papel importante en procesos relacionados con el envejecimiento. Desde el punto de vista argumentativo, el uso de estos términos apunta a un argumento de hecho que se basa en pruebas analíticas y observaciones ya que los términos hypoallergénique, Complexe hydratactif, action hidratante son características del producto anunciado. Además, el término Vitamine E es uno de los constituyentes del producto. La afirmación testé dermatologiquement se refiere a la intervención de los dermatólogos y nos indica la presencia de la figura de autoridad como garante de profesionalidad así como de la eficacia del producto.

El uso del signo más (+) que se repite dos veces, procede del término latino magis, representa adición y puede ser utilizado en muchas operaciones matemáticas. Este símbolo utilizado en la publicidad puede evocar ciertas connotaciones científicas dado que pertenece a las matemáticas. Este símbolo se presenta como argumento racional porque los científicos afirman que el uso de más en forma de símbolo (+) le confiere un aspecto más científico que si se usara en forma de texto.

Debido a la gran cantidad de los tecnicismos especializados empleados, este producto es encontrado mucho más frecuentemente en farmacias que en perfumerías.

/2/ Garnier: Neutralia

Categoría de producto: Gel

El léxico general	%	El léxico especializado (tecnicismos)	%
Douche gel Sans savon Purifie la peau Assainit la peau Laisse la peau douce et saine	45,45%	Dermo-protecteur & Antibactérien PH neutre Actif anticalcaire	54,54%

Esta marca incluye una serie de tecnicismos científicos: Dermo-protecteur, antibactérien, PH, Actif anti-calcaire, testé dermatologiquement y el símbolo &. Se sigue utilizando con este producto ampliamente el lenguaje científico con un 54,54%, predominando sobre el lenguaje general utilizado con un 45,45%. Primero, nos encontramos con el término Dermo-protecteur que está compuesto de dos conceptos, dermo que es el prefijo proviene de la medicina referente a la piel y protecteur nos indica que este producto protege la piel. Antibactérie significa que el producto es efectivo contra las bacterias en la piel. Actif anti-calcaire se refiere a la actividad anti cal que es efectivo contra la cal presente en el agua.

PH neutre es la sigla de potencial de hidrógeno, este término pertenece al área de la química y significa la medida de la acidez o alcalinidad de una disolución, el pH típicamente va de 0 a 14 en disolución acuosa, siendo ácidas las disoluciones con pH menores a 7, y básicas las que tienen pH mayores a 7. El pH = 7 indica la neutralidad de la disolución.

Desde el punto de vista argumentativo, el destinatario utiliza el argumento de hecho, porque Dermo-protecteur, antibactérien, Actif anti-calcaire son las características del producto y también PH es uno de los constituyentes del producto. La afirmación testé

dermatologiquement se refiere a la intervención de los dermatólogos y nos indica la presencia de la figura de autoridad como garante de profesionalidad así como de la eficacia del producto.

El uso del símbolo & se representa como un argumento racional porque los expertos científicos afirman que porque el uso de “et” en francés en forma de símbolo (&) le confiere un aspecto más científico que si se usa en forma de texto. Esta marca corresponde a productos vendidos en grandes almacenes.

Conclusión

A modo de conclusión, podemos decir que el lenguaje científico específico desempeña un papel muy relevante en la publicidad escrita de la cosmética femenina. Esta terminología científica, por un lado, alude a una estrategia argumentativa más sugerente y atractiva con fines comunes:

llamar la atención de las mujeres,

conseguir la confianza del receptor femenino,

el uso de los tecnicismos como garantía de profesionalidad y objetividad,

garantizar la eficacia probada del producto,

justificar la importancia o el valor positivo del servicio,

para que su publicidad no sólo sea argumentativa sino también que sea más productiva y efectiva.

Y, por otro lado, a una estrategia de Marketing para alcanzar el objetivo comercial que es convencer a las consumidoras de la compra y el consumo de los productos publicitados.

Bibliografía

Campanario, J. M. Moya, Aida y Otero José, 2001, *Invocaciones y usos inadecuados de la ciencia en la publicidad. Enseñanza de las ciencias*, Universidad de Alcalá, Departamento de Física, Madrid.

Catherine Kerbrat, 1998, *La argumentación en la publicidad*, Revista del Centro de Ciencias, número 17-18, pp 291-326.

Fazio, Eugenia, M. 2008, *Pragmática y argumentación en el discurso publicitario*, Centro REDES de Estudios sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior. Vol. II, n° 2, 15-36. Buenos Aires. Argentina

Gómez de Enterría, 2009, *Las lenguas de especialidad. El español lengua de especialidad: Enseñanza y Aprendizaje*, Cap. 01, Madrid, Arco Libros.

Gutiérrez Ordóñez, 2000, *Comentario pragmático de textos publicitarios*, Colección: comentario de textos, Madrid, Arco libros.

Martín Camacho, J. C., 2004, *El vocabulario del discurso tecno-científico*, Madrid, Arco Libros,

Montes Fernández, S. L. 2007, *El lenguaje de la publicidad*, en Alcaráz Varó, E. *Las lenguas profesionales y académicas*, Cap. 18. Barcelona, Ariel.

Robles Sara & Victoria Romero, 2010, *Publicidad y lengua española: un estudio por sectores*, 1ª edición, Comunicación Social Ediciones y Publicaciones, Zamora, España.

Romero Gualda, Victoria, 2008, *Argumentación persuasiva y sintaxis en los mensajes publicitarios*. Vol. XXL n° 2, Comunicación y sociedad, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra.

San Juan Bautista de la Concepción & M. A. López Muñoz, 2006, *Materiales Curriculares de salud alimentaria*, Ministerio de Educación y Ciencia, Instituto Superior de Formación del Profesorado, Madrid.

**LE LANGAGE SPÉCIALISÉ DU DOMAINE MÉDICAL AU MAROC :
ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE / THE SPECIALIZED LANGUAGE
OF MEDICINE IN MOROCCO: BETWEEN THEORY AND
PRACTICE / LIMBAJUL SPECIALIZAT ÎN DOMENIUL MEDICAL
DIN MAROC: ÎNTRE TEORIE ȘI PRACTICĂ¹**

Résumé: Comme les autres secteurs d'activités professionnelles savantes, le domaine médical au Maroc connaît une véritable fracture linguistique entre la formation théorique des étudiants en médecine (avec toutes ses spécialités) et la réalité pratique en plein milieu de travail. Les cours théoriques dans les facultés de médecine se font en français spécialisé alors que durant les stages ou lors du travail effectif, après affectation des nouveaux lauréats, les échanges verbaux se font en arabe (AR), en amazigh (AMZ), en français (FR) ordinaire et savant ou en mélange de langue selon le locuteur, la situation et la spécialité du domaine en question. Cette situation particulière engendre plusieurs problèmes entre locuteurs de différents niveaux d'instructions (médecins expérimentés, stagiaires, patients, etc.) ce qui nuit parfois au bon déroulement du travail. Cet article s'inscrit dans le cadre de la sociolinguistique. Il a pour objectif d'élucider le décalage entre la théorie et la pratique du langage spécialisé du domaine médical au Maroc à travers un corpus langagier collecté à la Faculté de Médecine et de Pharmacie de Marrakech (FMPM) et au Centre Hospitalier Universitaire (CHU) de la même ville. Nous avons recouru aux observations et aux questionnaires afin de recueillir les données et de vérifier les résultats de manière qualitative et quantitative.

Mots-clés: Langage, spécialisé, domaine, médecine, décalage.

Abstract: Like other areas of professional scholarly activity, the medical field in Morocco is experiencing a real linguistic divide between the theoretical training of medical students (with all its specialties) and practical reality in the workplace. Theoretical courses in the medical schools are done in specialized French, whereas during the internships or during the actual work, after allocation of the new laureates, the verbal exchanges are done in Arabic (AR), Amazigh (AMZ), in ordinary French (FR) and learned or in mixture of language according to the speaker, the situation and the specialty of the field in question. This particular situation generates several problems between speakers of different levels of instruction (experienced doctors, trainees, patients, etc.) which sometimes hinders the smooth running of the work. This article is part of sociolinguistics. It aims to elucidate the gap between the theory and practice of specialized language of the medical field in Morocco through a language corpus collected at the Faculty of Medicine and Pharmacy of Marrakech (FMPM) and the University Hospital Center (CHU) from the same city. Observations and questionnaires were used to collect the data and verify the results qualitatively and quantitatively.

Keywords: Language, specialized, field, medicine, shift.

Introduction

La politique d'arabisation, adoptée par le Maroc au lendemain de l'indépendance, n'a touché que les trois niveaux de l'enseignement primaire, collégial et secondaire alors que la plupart des matières scientifiques sont enseignées en français dans les études supérieures (Tamesna, 2004 : 85)². Cette situation a favorisé la fracture linguistique entre la langue de formation au lycée (AR) et celle utilisée à l'université (FR) (Messaoudi, 2013 : 116) ; ce qui a engendré plusieurs difficultés en matière de maîtrise du français spécialisé en plus de l'affaiblissement de son rôle en tant que langue de formation par excellence de l'enseignement supérieur de domaines différents (médecine, agriculture, ingénierie, etc.). Il

¹ Nouredine Samlak, Laboratoire Langage et société, CNRST-URAC56, Université Ibn Tofail Kénitra, Maroc

² L'arabisation fut entamée au Maroc du primaire au secondaire entre 1980 et 1990 afin d'élaborer une restauration légitime de la langue arabe dite moderne qui en avait été écartée du fait de la colonisation. (Tamesna, 2004 : 85).

est à noter aussi que pour les lauréats dont le métier exige un contact direct avec des citoyens arabophone ou amazighophone, ayant des connaissances modestes du français ou ignorant totalement cette langue, les échanges communicatifs doivent se faire en arabe ou en amazigh ou en mélange de langue, ce qui pose problème pour les spécialistes de ces domaines qui ont effectué leur formation en français. De ce fait, le système de formation supérieure au Maroc se trouve face à plusieurs difficultés car il doit répondre à la fois aux exigences du marché linguistique marocain afin de satisfaire les services citoyens tout en restant fidèle à la langue française à savoir son rôle véhiculaire des connaissances savantes des domaines techniques et scientifiques. A travers l'exemple du domaine médical à Marrakech, que nous proposons de traiter dans cette étude, nous allons tenter de mettre en évidence la fracture linguistique entre la langue de formation et la réalité pratique des études en médecine en adoptant une approche comparative des corpus collectés à partir des cours théoriques et des travaux pratiques (stages) afin de connaître la nature du langage spécialisé dans des situations formelle et informelle grâce à l'analyse linguistique.

I- Quelques notions théoriques

I-1 Langue spécialisée, langue de spécialité : essai de définition

La langue générale (ou commune) et la langue de spécialité présentent des intersections fréquentes lors de leurs usages dans des situations formelles ou informelles. Nous pouvons avancer, alors, qu'il y a véritablement continuité entre les deux grâce à l'immigration constante des termes qui acquièrent des significations plus spécialisées, ou inversement lorsque ces derniers s'emploient dans des situations de plus en plus générales. De Vecchi explique que le passage de la langue générale à la langue spécialisée se fait dans un va-et-vient métalinguistique où :

« l'auteur exprime le besoin de distinguer entre termes génériques non spécifiques (...) et le vocabulaire spécifique (...) tout en utilisant des expressions du technicien (...) dont quelques-unes sont compréhensibles par l'homme de la rue » (De Vecchi, 2014 : 83).

La langue de spécialité sera donc une sous-langue de la langue générale, enrichie d'éléments brachygraphiques, abrégatifs et idéographiques qui s'intègrent à elle en se confrontant à ses servitudes grammaticales. Pour Lerat, la langue spécialisée des ateliers, par exemple, n'est pas différente de la langue usuelle car même les non-initiés peuvent comprendre quelques fragments. La langue spécialisée est d'abord une langue :

« en situation d'emploi professionnel (une langue en spécialité, comme dit l'école de Prague). C'est la langue elle-même (comme système autonome) mais au service d'une fonction majeure : la transmission de connaissances. » (Lerat, 1995 : 12).

Pour l'appellation langue de spécialité ou langue spécialisée, Lerat rejette la première expression qui désigne une langue spécifique à une science donnée. Il précise que : « comme il n'existe pas d'activités humaines entièrement cloisonnées, il ne saurait exister à proprement parler de langues de spécialités » (Lerat : 12) mais des langues spécialisées. Cette dénomination a l'avantage d'insister sur l'unicité de l'idiome et la particularité des univers de connaissances. Il est très difficile de parler des sciences isolées car la plupart des domaines scientifiques partagent des « interconnexions ». En plus, la majorité des sciences utilisent souvent un vocabulaire commun et empruntent généralement des aspects langagiers les unes aux autres. Le participe passé « spécialisée » présente plusieurs intérêts « à commencer par la souplesse des interprétations : il y a place pour des degrés variables de spécialisation, de nomenclature et d'intégration d'éléments exogènes » (Lerat, 1995 : 20); il laisse aussi, selon Gaudin, la place à « des degrés variables de spécialisation, de normalisation et d'intégration d'éléments exogènes. » (Gaudin, 2002 : 48) Cela est donc plus pragmatique car il s'agit d'une langue naturelle avec des connaissances

spécialisées. Le choix entre « langue » et « langues », ajoute Kocourek, « exprime plutôt les préférences du chercheur ou les nuances du contexte qu'une différence fondamentale.» (Kocourek, 1991 :16)

I-2 Typologie du langage spécialisé¹

Messaoudi propose une typologie des langages spécialisés en les classifiant en savants et ordinaires et en les introduisant dans la notion du « technolecte ». Il s'agirait plutôt de « répondre à un besoin de communication spécialisée sans pour autant avoir pour perspective celle de vouloir normaliser ou imposer tel ou tel usage.» (Messaoudi, 2013 :69) Le but est d'exprimer, selon les besoins de la communication, un degré de technicité qui va d'un haut niveau de complexité jusqu'à la vulgarisation:

« les technolectes savants traitent des savoirs théoriques, modernes, de disciplines scientifiques et de domaines techniques universellement reconnus (par exemple, la physique, la chimie, les mathématiques, l'industrie automobile, l'industrie pharmaceutique, etc.) tandis que les technolectes ordinaires peuvent traiter aussi bien des savoirs locaux ayant trait, par exemple, à l'agriculture, à l'artisanat ou au bâtiment que des savoirs modernes afférents à la mécanique automobile, à l'électricité ou à la plomberie, etc. » (Messaoudi : 69)

Autrement dit, le technolecte savant est utilisé dans le cadre formel en se focalisant sur l'écrit ou l'écrit oralisé, tandis que le technolecte ordinaire est sollicité dans le domaine informel et se base nécessairement sur l'oralité. Les adjectifs savant et ordinaire réfèrent au « type de médium linguistique utilisé et non aux contenus et savoirs – qui peuvent être hautement spécialisée, pointus ou banalisés.» (Messaoudi : 69). Pour cela, les intersections entre les deux types de langages ne doivent pas être négligées voire le degré de technicité et le savoir en commun entre spécialistes de différents niveaux d'instructions.

II- Enquête et méthodologie

Afin de collecter le corpus de cette enquête, nous avons ciblé des étudiants en troisième année de la Faculté de Médecine et de Pharmacie de l'Université Cadi Ayyad qui viennent de commencer leurs périodes de stages dans différents services au Centre Hospitalier Universitaire de Marrakech CHU. Nous avons choisi cette catégorie car elle vient de s'ouvrir sur le côté pratique du métier après deux années d'enseignement purement théorique qu'elles ont validées au premier cycle avec seulement trois semaines de stage en fin d'année. En troisième année, les stages se font généralement après avoir terminé les cours théoriques en fin de semestre dans une durée de trois mois. Ce qui permet à l'étudiant de découvrir de près son domaine de spécialité afin de lier le côté théorique à la pratique. Parmi les 385 étudiants de troisième année, pour l'année universitaire 2017-2018, nous avons sélectionné 115 étudiants dans un quota de 30%. Les stages sont effectués dans différents services relevant de la médecine générale (premier semestre) ou de spécialité chirurgicale (deuxième semestre) (pédiatrie, gynécologie, traumatologie, cardiologie, endocrinologie, service d'urgence, etc.). L'enquête a duré 6 mois d'observation intensive afin de collecter les données constituant le corpus.

Deux outils méthodologiques ont été utilisés dans cette enquête: l'observation et le questionnaire. La première étape est qualitative, elle constitue une phase de reconnaissance du terrain qui permet de découvrir directement l'environnement et le public ciblé par l'enquête. Nous avons choisi l'observation directe et participante afin de comprendre le processus d'apprentissage et d'acquisition du langage spécialisé ainsi que son exploitation

¹ Nous avons choisi l'utilisation de l'expression « langage spécialisé » pour toucher toutes les appellations liant la langue à son domaine de spécialité et dépasser le problème de dénomination.

durant les stages. La deuxième étape est quantitative, elle se constitue du questionnaire pour vérifier les résultats des observations en visant un grand nombre d'informateurs.

III- Description du corpus

Le corpus collecté se compose d'unités langagières simples et complexes relevant de plusieurs spécialités du domaine médical (médecine, chirurgie) afin de faciliter son analyse linguistique et la comparaison des résultats. Nous avons classé ces unités en quatre catégories :

Anatomie : qui contient les parties du corps humain.

Pathologies : comportant les différentes maladies abordées ainsi que les signes qui les accompagnent.

Outils de diagnostic : les appareils, les produits chimiques et les accessoires utilisés par les médecins afin de diagnostiquer la maladie.

Moyens de traitements : les médicaments et les conduites à tenir afin de traiter les maladies.

Pour inventorier ces éléments, nous avons utilisé un dictaphone pour enregistrer les échanges communicatifs des locuteurs et des questionnaires pour collecter les données quantitatives afin de les analyser ultérieurement. Nous avons classé ce corpus par ordre alphabétique français pour les unités savantes et par ordre arabe pour la terminologie ordinaire (Colin, 1994). Nous nous sommes référés à l'API pour les sons français et aux travaux de (Messouadi, 1993: 9) pour compléter les sons de l'arabe marocain (AR). Chaque unité langagière ordinaire est traduite en français après une transcription phonétique, tandis que le vocabulaire savant est représenté en langue française.

IV- Analyse linguistique et comparative

IV-1 Au niveau lexical

A- Comparaison des unités lexicales

Nous avons recensé des disparités lexicales entre le langage spécialisé des cours théoriques et celui des travaux pratiques. Nous présentons ci-dessous quelques exemples de différences affectant l'anatomie, les pathologies, le diagnostic et le traitement.

-Anatomie :

Langage des cours théoriques	Langage des cours pratiques
Adénopathie	[wɪsɪs]
Bassin	[lhkək]
Cartilage	[lgərwəʃ]
Col de l'utérus	[fəm lwaldə]
Côlon	[msrən lkbɪr]
Œsophage	[fəm lmə'də]
Testicules	[lfulat]
Trompes	[lgrun]
Utérus	[lwaldə]
Vessie	[nbula]

- Pathologies :

Langage des cours théoriques	Langage des cours pratiques
Asthme	[ddɪqɑ]
Coqueluche	[l'uwajɑ]
Diabète	[sukkar]
Herpès labial	[sxana]
Migraine	[ʃqɪqɑ], [tɪʒɪʒt]
Paralysie faciale	[llaqwa]
Pneumothorax	[bərd bin rɪjɑ u sdər]
Rhumatisme	[lbərd]
Rougeole	[buhamrun]

Syndrome du côlon irritable	[bumzwi]
Varicelle	[buɟwika]

- Outils de diagnostic :

Langage des cours théoriques	Langage des cours pratiques
Bandelette urinaire	[təhlila tel bul]
ECG	[taxTiT təl qalb]
EEG	[taxTiT tə rras]
Échographie	[təlfaza]
IRM	[skanir lkbir]
Laboratoire	[laboratwar]
Radio	[rradio]
Stéthoscope	[ssənnaTa]
Tensiomètre	[apparaɟ t tansio]
Thermomètre	[mizan t sxxana]

- Moyens de traitement :

Langage des cours théoriques	Langage des cours pratiques
Alcool	[lankul]
Auréomycine	[bumada səfra]
Chimiothérapie	[dwa tel mærd lɔajb]
Chirurgie cardiaque	[l'amaliɟa təl qalb]
Eosine	[dwa lhmær]
Intervention chirurgicale	[l'amaliɟa]
Médicament	[dwa]
Pansement	[fasma]
Radiothérapie	[rradio]
Tonsillectomie	[hijæd ləhlaqəm]

En comparant les données de ces tableaux, nous soulignons une grande différence entre les dénominations des cours théoriques qui sont issues du français spécialisé avec des unités langagières savantes simples: (« *coqueluche* », « *éosine* ») et complexes (« *Syndrome du côlon irritable* »), et le langage des cours pratiques qui trouve ses ressources en arabe marocain ([*lhkak*]/ *bassins*, [*lgərwəʃ*]/ *cartilage*, [*fəm lwalda*]/ *col de l'utérus*) ou classique ([*taxTiT*]/ *électrocardiogramme*), en amazigh ([*tiɟɟiɟt*]/ *migraine*), ou en français spécialisé avec une certaine adaptation phonétique ou morphologique des mots empruntés ([*bumada*]/ *paumade*, [*rradio*]/ *la radio*, etc.).

B- Les classes lexicales langagières

Classes	Langage spécialisé	
	Cours pratiques	Cours théoriques
Nominale	[lwalda], [təlfaza], [sxana], etc.	« utérus », « échographie », « fièvre », etc.
Adjectivale	[kbir], [sfra], [sriR], etc.	« jaunâtre », « oblique », « stabilisé », etc.
Verbale	[fəh], [duwəz], [təbbeʹ], etc.	« opérer », « consulter », « poursuivre », etc.
Adverbiale	[bin] : [bærd bin riɟa u sɔɟ], etc.	« sous-cutané », « sur dosé », etc.
Déterminants	Article défini [l] : [lwalda], [l'amaliɟa], etc.	Tous les articles définis du FR au premier plan et les adjectifs démonstratifs et autres au second plan.
Prépositive	[t] : [taxTiT t rras],	« à », « de », « pour », « avant de », etc.

[təl] : [l'amaliġa təl qalb]

A travers ce tableau, nous remarquons que les deux corpus langagiers contiennent des catégories lexicales similaires avec des natures diversifiées. Le langage des cours pratiques a presque les mêmes noms, adjectifs, adverbes, déterminants et prépositions de l'arabe marocain AR en plus de quelques emprunts au FR. En revanche, la totalité du langage savant puise dans la langue française.

C- Les procédés lexicaux de transformation

- La dérivation

Les enquêtés recourent à la dérivation propre dans la formation lexicale des unités simples : dans les cours théoriques, ils utilisent des affixes issus du FR pour enrichir le répertoire langagier de leur métier en faisant appel aux préfixes et aux suffixes (ex : « pansement », « dépiçage », etc.). Toutefois, il faut faire la distinction entre ce procédé d'affixation et celui de la confixation qui fait appel à des racines savantes gréco-latine (ex : « anti » dans « antibiotique » ou « multi » dans « multibactérie », etc.). Durant les cours pratiques les enquêtés recourent à l'affixation issue de l'arabe marocain AR tel l'usage du préfixe [bu] et du suffixe [un] ou [um] pour nommer une maladie (*[buhamrun]/ rougeole*, *[buzəllum]/ sciatique*, etc.)

Dérivation	Langage spécialisé	
	Cours pratiques	Cours théoriques
Mots dérivés	<i>[buhamrun]</i> , <i>[buzəllum]</i> , etc.	« pansement », « dépiçage », etc.
Radicaux	<i>[hamr]</i> , <i>[zəll]</i> , etc.	« pans », « choc », etc.
Procédés de dérivation	Affixation (préfixes et suffixes)	Affixation (préfixes et suffixes)
Outils de dérivations	« bu », « un », « um », etc.	« ment », « dé », « age », etc.

- La composition

La formation lexicale des unités complexes se fait en recourant au procédé de composition. Les deux types de langages obéissent généralement aux mêmes principes que nous résumons dans le tableau ci-dessous :

Composition	Langage spécialisé	
	Cours pratiques	Cours théoriques
Soudée	[təlfaza] (nom+nom), etc.	Chimiothérapie, pneumothorax, (nom+nom) etc.
Par conjonction ou préposition	[taxTiT təl qalb], [taxTiT tə rras], etc. (nom+ prép+ nom)	Col de l'utérus, points de sutures, (nom+ prép+ nom), etc.
Par juxtaposition	[dwa lhmər], [bumada səfra] (nom+ adj), [fəm lwalda] (nom+nom), etc.	Paralysie faciale, herpès labial (nom+ adj),

- La troncation et les procédés d'abréviations

La troncation est un phénomène qui affecte parfois les mots empruntés à une langue source vers une langue cible lors de l'enrichissement lexical du répertoire technique d'un métier. Dans le cas étudié, nous avons recensé une grande partie de mots abrégés par apocope, syncope ou aphèrèse par les stagiaires en médecine comme de cas de (suf/ sufentanyl), (perf/ perfusion), (monito/ monitoring), (préma/ prématuré), (labo/ laboratoire), (traumato/ traumatologie), etc. alors que les patients recourent rarement à ce procédé en adaptant phonétiquement les mots empruntés à leur langue maternelle (AR) ou (AMZ) (*[sskani]/ scanner*, *[rumatiz]/ rhumatisme*, etc.) en éliminant une partie du mot.

Les stagiaires recourent souvent aux abréviations dans les cours pratiques et théoriques pour assurer l'économie des mots. Nous citons, à titre d'exemple les unités brachygraphiques idéologiques constituées de symboles spéciaux et de chiffres numériques comme le cas des : symboles mathématiques (°, %, etc.), ou des lettres grecques (γ, β, α, etc.), ou de l'ellipse textuel (ex : «*la voie* » pour l'expression «*la voie veineuse* ») ou encore de la siglaison (ex : ECG, EEG, IRM, «mg», «kPa», «mmHg», etc.)

IV-2 Au niveau morphosyntaxique

A- Les déterminants

Les stagiaires en médecine recourent aux déterminants de la langue générale française avec toutes leurs catégories (articles définis, indéfinis, adjectifs démonstratifs, possessifs, etc.) durant les cours théoriques, alors qu'ils adaptent les mots empruntés à l'arabe marocain au français avec l'adjonction de l'article « l » au début des mots.

Langage spécialisé		
Cours pratiques		Cours théoriques
Emprunts au FR	Emprunts à l'AR	Usage du FR spécialisé
[lbumada], [laspirin], [lankol], [lyrɜans], etc.	[lwalda], [laqwa], etc.	La sonde gastrique, une piqûre, la radio, l'examen clinique, etc.

B- La formation du féminin

Le langage spécialisé des cours théoriques obéit aux normes du FR dans la formation des féminins telles que l'adjonction de la voyelle (e) à la fin des mots (labial/labiale) ou le recours aux déterminants pour distinguer le féminin du masculin (une seringue, la sonde, etc.). Pour le langage des cours pratiques, les emprunts à la langue française et à l'AR subissent les règles de la langue maternelle: les mots se terminant par la lettre (e) connaissent une nouvelle finale en [a] pour marquer le féminin.

Langage spécialisé		
Cours pratiques		Cours théoriques
Emprunts au FR	Emprunts à l'AR	Usage du FR spécialisé
sonde [sonda], paumade [pumada], etc.	[libra], [lfida], [lmrida], [lwalda], [ssxana], [nbula], etc.	La sonde, la seringue, une pathologie, une osculation, la pédiatrie, etc.

C- La formation du pluriel

Le langage savant des cours théoriques obéit aux normes de la langue générale du FR telles que l'adjonction du (s) ou du (x) à la fin des mots pour former le pluriel. Alors que la formation du pluriel du langage pratique obéit aux règles de la langue maternelle pour les emprunts au FR ou à l'AR. Les mots se terminant par une consonne ou les sons [e] et [ã] connaissent une nouvelle finale en [at] pour marquer le pluriel.

Langage spécialisé		
Cours pratiques		Cours théoriques
Emprunts au FR	Emprunts à l'AR	Usage du FR spécialisé
sondes [sondat], pansements [fasmat],	[bajasat], [mridat], etc.	Bassin/ bassins, cartilage/ cartilages, varicelle/ varicelles, etc.

IV-3 Au niveau phonétique

Sur le plan phonétique, nous allons traiter quelques phénomènes qui affectent les emprunts au FR lors de leurs intégrations dans les langages étudiés tels que le changement vocalique et consonantique en plus de la dénasalisation et l'assimilation.

- Les changements vocaliques

Les emprunts au FR dans le langage pratique subissent des changements vocaliques qui sont dus à l'influence de l'AR en tant que langue maternelle ou langue d'usage quotidien des enquêtés. En revanche, le langage des cours théoriques conserve les réalisations vocaliques du FR.

Changements vocaliques	Langage spécialisé	
	Cours pratiques	Cours théoriques
[y] en [i]	[pikir], etc.	Absence de changement : pique, etc.
[e] en [i]	[sakinir], etc.	Absence de changement : scanner, etc.

- Les changements consonantiques

Le langage des cours pratiques subit également des changements consonantiques des mots empruntés au FR. Par ailleurs, nous n'avons détecté aucun cas de changement dans le langage savant des cours théoriques.

Changements consonantiques	Langage spécialisé	
	Cours pratiques	Cours théoriques
[p] en [b]	[baumada]	Absence de changement : paumade
[p] en [f]	[fasma]	Pansement
[n] en [l]	[betadil]	Bétadine

- La dénasalisation

Un autre phénomène qui affecte les emprunts au FR du langage pratique est celui de la dénasalisation des voyelles ([õ], [õ̃], [ã]) qui se fait en prononçant le [n], contrairement au langage des cours théoriques qui conserve la structure du français.

Langage spécialisé	
Cours pratiques	Cours théoriques
Réalisation du [n]: [ponsmõ], [lbassan], [lbanda], [fõrmasian], etc.	Absence de réalisation du [n] : pansement, bassin, bonde, pharmacien, etc.

- L'assimilation

Certains mots empruntés au français subissent également l'assimilation de la première lettre dans le langage pratique des enquêtés. Par ailleurs, le langage des cours théoriques conserve la structure d'origine du FR.

Langage spécialisé	
Cours pratiques	Cours théoriques
Présence d'assimilation : [rradio], [ttalfaza], [sskanir], etc.	Absence d'assimilation : radio, échographie, scanner, etc.

IV-Au niveau sémantique

Sur le plan sémantique, nous allons comparer les glissements sémantiques des deux types de langages utilisés par les enquêtés en déterminant la langue source et les tournures métaphoriques afin de détecter les points de divergence et de convergence des langages étudiés.

Sens d'origine	Langage spécialisé	
	Cours pratiques	Cours théoriques
Corps humain	[fəm lm'da] bouche de l'estomac qui désigne le sphincter cardia ou bien l'œsophage, etc.	Tête du bistouri, bras de l'écarteur, main du spéculum, etc.
Animaux	[katnømmel]/ effet fourmille dans les pieds, [krāvita] crevette qui désigne un nouveau-né. [lgrun] col de l'utérus, etc.	Bec de lièvre : déformation labiale d'un nouveau-né, syndrome d'éléphant : qui désigne le syndrome de Protée, etc.
Plantes	[fəʒla] navet : qui désigne une situation délicate,	Champignon, grain de beauté (Naevius mélanocytaire), etc.
Autres domaines	[kaydərbək do] effet électrique ressenti, [Tijara] avion : pour désigner le vertige, etc.	Ecume de la bouche : (dans une crise épileptique), l'eau du cartilage (liquide synovial), etc.

Le glissement sémantique touche le langage pratique (pour les emprunts à l'AR) et le langage théorique (pour les emprunts au FR). Le domaine médical, comme tout autre métier, se nourrit continuellement de son entourage et des éléments appartenant à la vie quotidienne des différents acteurs de ce domaine. En effet, certains traits sociaux se transforment en une source d'inspiration pour les locuteurs lors des échanges verbaux avec les patients ou avec les collègues de même spécialité. Les glissements sémantiques sont utilisés sous forme de comparaisons ou de métaphores afin de décrire un phénomène ou faciliter sa compréhension.

VI- Typologie des langages étudiés

Le langage des cours théoriques est « un langage savant » car il n'est pas donné à tout public, il se manifeste à l'écrit et à l'oral et fait appel essentiellement au français. Le langage spécialisé des cours pratiques est un « langage ordinaire » ou « savant vulgarisé » puisqu'il se manifeste uniquement à l'oral, touche un large public et se focalise sur des savoirs pratiques.

	Langage des cours théoriques	Langage des cours pratiques
Variétés linguistiques mobilisées	Domination de la langue française à l'écrit et à l'oral.	Mélange de langues : dominance de l'arabe marocain ensuite de l'AMZ et du FR
Domaine	Médecine	Médecine
Savoirs	Modernes	Modernes vulgarisés
Niveau	Théorique	Pratique
Objectifs	Transmission, de savoirs théoriques	Transmission de pratiques, d'actions.
Profils concernés	Public largement initié	Public plus ou moins initié/ tout public.
Lieu	Faculté de médecine	CHU Marrakech

Conclusion

L'analyse linguistique et l'approche comparative nous ont permis de comprendre quelques aspects du langage spécialisé du domaine médical dans le contexte étudié. Cela a élucidé aussi le décalage linguistique qui génère le côté pratique et théorique des enquêtes durant leur parcours d'apprentissage du métier. La question qui se pose maintenant est la

suiuante : à quel point les stages vont-ils réussir à dépasser cette problématique ? A savoir la durée insuffisante de leur programmation et le volume horaire chargé des cours théoriques au détriment des stages surtout pour le cycle élémentaire et les premières années du deuxième cycle. L'usage du langage ordinaire relevant de l'arabe dialectal marocain ou de l'amazigh par les patients complique la tâche pour les stagiaires qui ont l'habitude d'utiliser des notions savantes de leur domaine. En plus, les médecins expérimentés qui ont appris ce langage ou inventé un langage intermédiaire (FR, AR, AMZ) à travers des années considérables de travail trouvent également des difficultés de communication avec les nouveaux étudiants qui ont besoin de beaucoup de temps pour s'adapter. Il est à noter aussi que les cours de terminologie médicale en premier cycle de la faculté de médecine ne contiennent que des unités savantes en français spécialisé en ignorant cette réalité pratique en situation de travail. Chose qui exige que la politique linguistique universitaire devrait se remettre en question en s'ouvrant davantage sur la réalité imposée par le marché linguistique marocain. Il est temps, alors, de valoriser le langage ordinaire qui permet de véhiculer des notions savantes vulgarisées sans pour autant toucher au français spécialisé des cours théoriques. La constitution de guides linguistiques comportant des unités savantes et leurs équivalents ordinaires en plus des séances de traduction seraient bénéfiques pour le bon déroulement de la formation.

Bibliographie

- Blanchet P, 2000, *Linguistique de terrain. Méthode et théorie* (une approche ethno-sociolinguistique), Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Colin G. S, 1994, *Dictionnaire Colin d'arabe dialectal marocain*, sous la direction de Zakia Iraqui Sinaceur, Ed, Al –Manhal, Ministère des affaires culturelles, Rabat.
- De Vecchi D, 2012, « Le lieu de création de technolèctes : lieu de termes, de temps et d'action », *In sur les technolèctes*, Pub, du laboratoire Langage et société CNRST- URAC56, Rabat Rabanet impression.
- Gaudin F, 2002, « Socioterminologie, Une approche sociolinguistique de la terminologie » Ed *Champs linguistiques*, de boeck.duculot.
- Guilbert L, 1973, *La spécificité du terme scientifique et technique*. Langue française.
- Kocourek R, 1991, *La langue française de la technique et de la science*, Wiesbaden, Oscar Brandstetter.
- Labov W, 1976, *Sociolinguistique*, Editions de Minuit, Paris.
- Lerat P, 1995, *Les langues spécialisées*, PUF, Paris.
- Messaoudi L, 1993, *Etudes sociolinguistiques*, Impression Edition Okad, Faculté des lettres et des sciences humaines, Université Ibn Tofail Kénitra.
- Messaoudi L, 2006, « Les rôles de la situation et du contexte dans les technolèctes bilingues français-arabe », *in Mots termes et contextes*, D.Blampain, Ph. Thoiron et M. Van Campenhoudt edd. Paris, AUF.
- Messaoudi L, 2013a, « La fracture linguistique dans l'enseignement scientifique au Maroc. Pour un bilinguisme intégré », *In Les technolèctes au Maghreb : éléments de contextualisation*, (coord) Leila Messaoudi et Farid Benramdan, Publications du laboratoire Langage et société CNRST- URAC56, Rabat Rabanet impression.
- Messaoudi L, 2013b, « Les technolèctes savants et ordinaires dans le jeu des langues au Maroc », *Langage et société*, n° 143.
- Tamesna J, 2004, « Quelques aspects du renouveau pédagogique relatif à l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et son corollaire l'arabisation ? », *In Langue et Littérature*, Vol XVIII, Publications de la Faculté des lettres et des sciences humaines, Rabat.

Sitographie

- <https://www.chumarrakech.ma/>
<https://www.uca.ma/fmpm>

**LE MEXIQUE DANS LE MAGAZINE FRANÇAIS TÊTU / MEXICO IN
THE FRENCH MAGAZINE TÊTU / MEXICUL ÎN REVISTA
FRANCEZĂ TETU¹**

Résumé: Pendant vingt ans (de 1995 à 2015), le magazine *Têtu* a occupé la place centrale de la presse gay et lesbienne française. A l'heure de la liquidation judiciaire du titre, cet article entend revenir sur les apports de cette publication, notamment en ce qui concerne la vulgarisation des problématiques liées à l'homosexualité. Partant de l'exemple du Mexique, pays dont est spécialiste l'auteur, cet article dresse une analyse des 212 numéros et divers suppléments de *Têtu* pour mettre en lumière l'image que le magazine a donné de ce pays latino-américain.

Mots-clés: Mexique, presse, homosexualité, image.

Abstract: For twenty years (from 1995 to 2015), the magazine *Têtu* occupied the central place of the French gay and lesbian press. At the time of the liquidation of the title, this article wants to return on contributions of this publication, especially regarding the extension of issues related to homosexuality. Using the example of Mexico, a country whose author is a specialist, this article gives an analysis of 212 numbers and various supplements of *Têtu* to highlight the image that the magazine has given about this Latin American country.

Keywords: Mexico, Press, Homosexuality, Image

Introduction

Le 23 juillet 2015, le magazine gay et lesbien français *Têtu* est placé en liquidation judiciaire alors qu'il vient tout juste de fêter ses vingt ans d'existence et son numéro 212. Cette décision prononcée par le Tribunal de Commerce de Paris n'est pas une surprise dans la mesure où le mensuel a toujours été déficitaire et n'a survécu que grâce au soutien financier de son propriétaire (jusqu'en 2013), le multimillionnaire Pierre Bergé. Certains jugeaient *Têtu* trop parisianiste, voire futile dans ses choix éditoriaux. Pourtant le magazine n'a jamais cessé d'être militant et a toujours accompagné les nombreux combats des LGBTQ. Il est d'ailleurs fort dommage qu'aujourd'hui il n'existe plus en France de magazine généraliste à destination des gays et des lesbiennes, capable de fournir des informations sur la situation sociale, politique et culturelle de l'homosexualité dans le pays et dans le monde. *Têtu* n'était pas, en effet, un magazine centré exclusivement sur les problématiques françaises mais offrait un panorama très large de la situation de l'homosexualité sur les cinq continents. C'est à ce titre que, dès ses premiers numéros, le magazine s'est intéressé au Mexique, totalisant sur vingt ans et en comptant tous ses suppléments (*Têtu voyage*, *Têtu Cuisine*, *l'Agenda de Têtu*, *Têtu News*, etc.) 164 notices (107 avec signature, 57 non signées²).

¹ Nicolas Balutet, Université de Toulon, France, nicolas.balutet@univ-tln.fr

² Je préfère parler de notices plutôt que d'articles car les références au Mexique ne font pas toujours l'objet d'un grand développement. Les notices sont signées par 53 collaborateurs différents parmi lesquels Yann Gonzalez (12 notices dont 2 avec Louis Maury), Louis Maury (11 notices dont 2 avec Yann Gonzalez), Judith Silberfeld (9 notices dont 1 avec Jean-Philippe Renouard), Patrick Thévenin (7 notices) et Oscar Héliani (6 notices). Les autres auteurs sont, par ordre alphabétique : Bernard Achour, Pierre Angel, Thierry Beaupère, Anthony Bellanger, Charlotte Bourgeois, Vincent Brocvielle, Romain Burrel, Romain Charbon, Dominique Chaudey, Jean-Sébastien Chauvin, Alexis Chenu, Stéphane Corbin, Emmanuelle Cosse, Christophe Delaplanche, Christophe Donner, Thomas Doustaly, Alfred Escot, Elysa François, Jérôme Gac, Daniel Garcia, Julien Guichard, Stéphane Jaladis, Grégoire Kretz, Gildas Le Dem, Christian Legrand, Didier Lestrade, Julie Lezzie, Baptiste Liger, Charlotte Lipinska, Luz, Christophe Martet, Côme Martin-Karl, Christophe Mirambeau, Raphaël Morán, Philippe Mouche, Pierre-Emmanuel Nyeberg, Florent Ouhmedi, Paquita Paquin, Paul Parant, Frédéric Praï, Myrtille Rambion, Jean-Philippe Renouard, Françoise-Marie Santucci,

Une destination touristique

Comme on peut s'en douter, de nombreuses notices concernent le Mexique en tant que destination touristique dans la mesure où le pays, parmi d'autres d'Amérique Latine, « suscite un engouement extraordinaire chez les gays » (Praï, 2004 : 28). Sont privilégiées quatre régions de cette nation, si bien photographiée par Anne Sol et Willy Cabourdin (Chaudey, 2007 : 121) : la capitale Mexico, la Riviera Maya, la Basse Californie et la côte Pacifique entre Puerto Vallarta et Acapulco.

Mexico, une ville où il n'est plus possible de marcher la nuit selon le cinéaste argentin Edgardo Cozarinsky (Gonzalez, 2006a : 28), est pourtant décrite par le journaliste Stéphane Jaladis comme « une mégalopole bouillonnante de vingt millions d'habitants [qui] n'a pas peur de montrer son côté gay » (2013 : 49), en particulier dans la « Zona Rosa », le quartier homosexuel qui doit son nom à « la couleur de quelques bâtiments du début du 20^e siècle » (2013 : 49). C'est de là – concrètement de la colonne de l'Ange de l'Indépendance – que démarre chaque année en juin la Gay Pride qui mène les milliers de participants jusqu'au Zócalo, la place centrale de la capitale. Si *Têtu* évoque quelques lieux de drague et donne le nom de certains bars et boîtes branchés de la capitale (*Living-Room, El Viena, El Oasis, Marrakech Salón*) (Héliani, 2006a : 144 ; Jaladis, 2013 : 50), le magazine s'appesantit davantage sur les richesses culturelles à découvrir : les fresques de Diego Rivera du Palais Présidentiel ; le centre historique classé au Patrimoine mondial de l'Unesco avec, notamment, les ruines aztèques et son « entrelacs de rues bordées d'églises, d'hôtels particuliers aux charmantes cours ombragées et de maisons colorées ou tapissées de carreaux de céramique bleutée » (Jaladis, 2013 : 49-50) ; le parc Chapultepec et le château de Maximilien transformé aujourd'hui en Musée national qui retrace « l'histoire politique tourmentée du pays, de la conquête espagnole à l'Indépendance, en 1821, de l'invasion américaine à l'exécution de Maximilien, en passant par la dictature de Porfirio Díaz et la Révolution mexicaine » (Jaladis, 2013 : 50) ; le musée d'Anthropologie ; les quartiers de Xochimilco, de San Ángel et de Coyoacán qui invitent à la détente et à la douceur de vivre. Stéphane Jaladis évoque également le site archéologique de Teotihuacán, situé à une cinquantaine de kilomètres au nord-est de la capitale, qui « laisse sans voix par sa taille, avec son allée des Morts (l'avenue centrale du site) longue de quatre kilomètres et ses trois gigantesques constructions pyramidales dédiées au serpent à plumes, Quetzalcoatl, au soleil et à la lune » (Jaladis, 2013 : 50). L'héritage précolombien est d'ailleurs l'un des aspects culturels sur lequel reviennent le plus les collaborateurs de *Têtu*.

Dans la notice consacrée à la Riviera Maya, Thierry Beaupère s'attarde ainsi sur certaines richesses mayas. L'auteur n'aborde pas les masques et autres parures de jade que les visiteurs de la Pinacothèque de Paris ont pu découvrir en 2012 (« Les mayas », 2012 : 44) mais s'attarde plutôt sur les pyramides et les édifices de cités comme Chichén Itzá, Tulum ou Nohoch Mul (2014 : 105-106). Par ailleurs, à côté des villes ultra-touristiques comme Cancún et ses « hôtels géants [qui] s'alignent sur vingt-six kilomètres, dans une ambiance qui oscille entre Miami et Las Vegas » (2014 : 103), ou Playa del Carmen, une « station balnéaire branchée » (2014 : 103), des îles comme Cozumel, « paradis pour les plongeurs » (2014 : 103) ou Isla Mujeres, « lieu de villégiature bohème » (2014 : 103), Thierry Beaupère n'oublie pas la beauté des paysages et, en particulier, de la forêt tropicale qualifiée d'« océan de verdure sans fin » (2014 : 103) où pousse une végétation dense et luxuriante composée d'agaves, de ficus, de cactus, de cocotiers et d'orchidées et qui abrite des milliers d'animaux (tortues, crocodiles, serpents, jaguars, oiseaux, etc.) (2014 : 104-106). Le journaliste présente également les beautés des villes coloniales comme Valladolid, Mérida ou Izamal et leurs places et rues bordées de palais et d'édifices religieux aux façades colorées (2014 : 106).

Julien Silk, Etienne Vaillot, Cyril Vergès et Anne Vigna. Sans que je puisse en connaître la raison, le quart des notices concernant le Mexique porte sur deux années, 2006 et 2007.

Peu connu des Français, la région de Basse Californie est présentée par Oscar Héliani dans un long article qui ressemble à un journal de voyage très personnel de La Paz à Cabo San Lucas, en passant par Balandra, Las Jarras, Todos Santos, Los Cabos et San José del Cabo. Pourtant, les richesses de cette longue péninsule au sud de Tijuana, ville frontalière prisée des Américains qui viennent y faire la fête (Jaladis, 2012 : 84), ne manquent pas : « des étendues désertiques, une mer turquoise et un des trop rares spots gays du pays » (Héliani, 2010 : 85). Des églises missionnaires aux magnifiques plages de sable blanc en passant par les jardins plantés de cactus et le spectacle des baleines grises, l'éventail des beautés de la région est rappelé. Mais le périple d'Oscar Héliani est aussi l'occasion de parler des bars et des clubs gays (Rainbow Bar, The Scoope Hotel, Supper Club) et, surtout de la gastronomie (poulpe à l'ail et à la tomate, tacos à la sauce mexicaine, *quesadillas*, *buñuelos*, etc.) (2010 : 85-88), finalement peu présente dans *Têtu* à l'exception de deux notices récentes d'Alexis Chenu sur la recette des Tacos de bœuf et du guacamole (Chenu, 2014 : 136) et d'un cocktail à base de tequila (Chenu, 2015 : 93).

La visite du Mexique se termine par la côte pacifique entre Puerto Vallarta au nord et Acapulco au sud, deux destinations bien connues des fans de la série *Agence Acapulco* dont *Têtu* évoque la rediffusion sur M6 en 1998 (« Agence Acapulco », 1998 : 63). Ces deux villes, à l'instar de Cancún, sont des *spots* du tourisme de masse mais aussi des hauts lieux du tourisme gay. Puerto Vallarta est ainsi qualifiée de « *Mecque gay mexicaine* » par Oscar Héliani (2010 : 88) tandis que le magazine fait la publicité d'une luxueuse guest-house gay d'Acapulco, la Villa Roqueta (« Villa Roqueta », 2007a : 33 ; 2007b : 59). Par ailleurs, de nombreuses croisières – dont certaines réservées aux lesbiennes et aux gays (« Croisières LGBT », 2011 : 14 ; « L.A. to Mexico Halloween Cruise », 2015 : 40) – sont organisées et déversent chaque jour dans ces deux villes du Pacifique des milliers de touristes. Tous ces articles touristiques sur le Mexique, outre les nombreux renseignements pratiques qu'ils offrent aux lecteurs (formalités, décalage horaire, météo, compagnies aériennes, hôtels, discothèques, bars, lectures, etc.) (Héliani, 2010 : 87 ; Jaladis, 2013, pp. 49-51 ; Beaupère, 2014 : 105/107), sont d'ailleurs l'occasion de découvrir l'existence de deux agences spécialisées dans le tourisme à destination des gays et des lesbiennes (Aaquetzalli ou Gay Tours Mexico) (Jaladis, 2013 : 50 ; Beaupère, 2014 : 107) ou d'une école de langues, Cetlalic, située à Cuernavaca qui propose « un séjour de trois semaines avec excursions, logement chez l'habitant – gay comme il se doit – et participation à la Lesbian and Gay Pride de Mexico » (Silberfeld, 1999b : 30).

Expressions artistiques et sportives

Si le Mexique en tant que destination touristique est peut-être la première idée qui vient à l'esprit du lecteur de *Têtu*, le magazine ne s'est pas enfermé dans cette représentation quelque peu réductrice mais a offert à ses lecteurs des notices sur la littérature et l'art (cinéma, musique, peinture, photographie, etc.) produits au Mexique. La littérature mexicaine n'est pas cependant la forme artistique la plus représentée dans le magazine. Seuls trois auteurs ont fait l'objet de notices depuis la création de la revue. Alberto Ruz-Sánchez se voit ainsi gratifié d'une recension pour son premier roman, *Les visages de l'air*, qui s'appesantit sur l'écriture « aérienne dans les premiers chapitres [puis] plus prosaïque, presque crue » (« *Les visages de l'air*, 1998 : 66). *Un après-midi avec Rock Hudson*, de Guillermo Fadanelli, est aussi brièvement recensé (Liger, 2006a : 157). Seul Mario Bellatin et son *Salon de beauté* bénéficient de plus d'attention, notamment grâce à un long article de l'écrivain français Christophe Donner (2000 : 16). Qualifié de « petit bijou » par Thomas Doustaly (2000b : 26), ce court roman raconte « l'histoire d'un type qui transforme son salon de beauté en mouiroir pour jeunes gens au dernier stade d'une maladie innommable » (Donner, 2000 : 16). Christophe Donner, impressionné par la « pince, genre clé anglaise » (2000 : 16) qui sert de bras droit à l'auteur mexicain, aborde longuement avec lui le statut propre à l'écrivain et au narrateur et relève le goût de Mario Bellatin pour les

histoires et les techniques narratives lui permettant de « se cacher [...] de disparaître derrière l'écriture » (2000 : 16). À côté de ces écrivains mexicains, *Têtu* évoque également trois romans d'auteurs français dont l'action se déroule au Mexique : *Ma vie tropicale*, de Christophe Donner, qui affectionne une conception « très anti-imaginaire de la littérature » (Thévenin, 1999 : 10) – contrairement à Mario Bellatin qu'il a interrogé – ; *Izta, la croisée des chemins*, de la sociologue Jules Falquet, qui aborde l'« étrange rencontre entre trois femmes [...] dont les destins passés et présents se croisent pour un voyage à la fois réel et onirique, jusqu'au mythique volcan Iztaccihuatl » (Silberfeld, 2003b : 111) ; et *Médor et Diego*, de Valérie Tordjman, un roman séduisant « par sa narration subtile et par quelques à-côtés inattendus, comme l'obsession de l'héroïne pour le dictionnaire » (Liger, 2006b : 141). Enfin, l'écrivain chilien Roberto Bolaño, qualifié de « Jack Kerouac latino-américain » (« Beat Generation mexicaine », 2012 : 44) en raison de son itinérance – il a longtemps vécu au Mexique –, apparaît lui-aussi à travers le bref-compte rendu d'un de ses recueils de poèmes, *Les chiens romantiques* (« Beat Generation mexicaine », 2012 : 44).

Le cinéma mexicain, en revanche, occupe une place de choix dans *Têtu* : Alejandro González Iñárritu (*Amours chiennes, 21 grammes, Babel*) (« Amours chiennes », 2000 : 12 ; Maury, 2003 : 115 ; Gonzalez, 2004a : 111 ; Maury, 2006a : 23 ; Gonzalez, 2006c : 144 ; Maury, 2009a : 182), Alfonso Cuarón (*Et ta mère aussi*) (Maury, 2004 : 124), Luis Carlos Carrera González (*Le crime du père Amaro*) (Gonzalez, 2003c : 137), Guillermo del Toro (*L'échine du diable*) (« *L'échine du diable*, de Guillermo del Toro », 2002 : 19), Carlos Reygadas (*Japon, Revolución*) (Gonzalez, 2003a : 110-111 ; Martin-Karl, 2012 : 44), Michel Franco (*Daniel & Ana*) (Charbon, 2010 : 31), Arturo Ripstein (Corbin, 2000 : 36) ou le « cinéaste expérimental » (« Téo Hernandez », 1997-1998 : 100) Téo Hernández à qui le Centre Pompidou consacre un hommage en décembre 1997, font l'objet d'une ou de plusieurs notices. Il en va de même pour le producteur Manuel Avila Camacho qui parle de ses amants célèbres dans les colonnes du mensuel *Milenio* (Silberfeld, 2003a : 38). Parmi les réalisateurs mexicains, *Têtu* privilégie néanmoins le jeune cinéaste Julián Hernández dès la sortie en 2003 de son premier long-métrage, *Mil nubes de paz cercan el cielo, amor, jamás acabarás de ser amor*. Ce film, présenté dans le cadre de la neuvième édition du festival de films gay et lesbiens de Paris (22-30 novembre 2003), est décrit comme un « road-movie cérébral sur le désespoir du jeune Gerardo, qui erre dans les bidonvilles pour oublier l'amant qui l'a quitté » (Gonzalez et Maury, 2003 : 26). Œuvre « intimiste » et touchante « par sa sincérité à fleur de peau » (Gonzalez et Maury, 2003 : 26), elle vaut au cinéaste un Teddy Award du meilleur film lors du festival LGBTQ de la Berlinade. Un deuxième prix identique lui est remis en 2009 pour sa troisième œuvre, *Rabioso Sol, Rabioso Cielo*. À cette occasion et, six mois plus tard lors de la sortie du DVD, Louis Maury rappelle qu'il s'agit d'un « travail quasi expérimental » (2010 : 46), « à l'abord exigeant » (2009b : 26) où des « amours impossibles [sont] magnifiées par un noir et blanc travaillé » (2010 : 46). Cette œuvre qui entre dans la catégorie des films cultes pour deux des sept « familles » homosexuelles dressées par Florent Ouhmedi – les « twink » et les « ethniques » (2011a : 104 ; 2011b : 122) –, ne doit pas faire oublier le second long-métrage de Julián Hernández, *El cielo dividido*, qui est le plus commenté dans le magazine, peut-être parce que *Têtu* en est partenaire... Y sont publiées l'affiche – dans le numéro 122 de mai 2007 (« El cielo dividido », 2007 : 109) – puis deux recensions au moment de la sortie en salles du film et du DVD, quelques mois plus tard. Pour Yann Gonzalez, « El Cielo dividido synthétise à sa façon la relation pédé lambda : euphorie amoureuse des premiers temps, déclin du désir, nouvelle rencontre, rupture, etc. » (2007 : 28). À l'instar de Louis Maury sur *Rabioso Sol, Rabioso Cielo* et lors de la sortie d'un coffret de trois DVD (Maury, 2011 : 21), le journaliste souligne également que la mise en scène est « sophistiquée [avec] de lents mouvements de caméra autour [des] protagonistes » (Gonzalez, 2007 : 28). De son côté, Bernard Achour s'étonne que le film

soit interdit aux moins de 16 ans car il n'y a, dans l'œuvre, « rien de vraiment hard » (2007: 208). Selon lui, il s'agit plutôt d' « un pur poème de sensualité, mis en scène en apesanteur, presque sans un mot » (2007 : 208). Plus récemment, Louis Maury rapporte que le dernier film de Julián Hernández, *Yo soy la felicidad de este mundo*, fait partie de la sélection du Festival du film lesbien, gay, bi, trans & ++++ de Paris (2014 : 39).

Têtu évoque également des réalisateurs non mexicains mais dont l'œuvre ou la vie est liée au Mexique. À côté de Gore Verbinsky (*The Mexican*) (« *The Mexican*, de Gore Verbinsky », 2001 : 18), Richard Glatzer et Wash Westmoreland (*Echo Park, L.A.*) (Maury, 2006b : 188), André Adair et Fay DuBois (*The Shaman*) (Silk, 2001 : 26), le magazine consacre quelques lignes à la période mexicaine de l'Espagnol Luis Buñuel, « la partie la plus importante et la plus féconde de son œuvre » (Corbin, 2000 : 36) et au réalisateur russe Sergueï Eisenstein à l'occasion de la sortie de deux ouvrages (un livre de dessins du cinéaste et une biographie de Dominique Fernandez) (Doustaly, 2000a : 12-13 ; Chauvin et Liger, 2004 : 72-74). On y apprend que le Mexique, où Sergueï Eisenstein tourna *Que viva Mexico !* en 1931-1932, lui permit de se libérer sexuellement, loin du « *carcan de l'URSS* » (Chauvin et Liger, 2004 : 73). Le réalisateur nord-américain Gus Van Sant reste cependant le plus cité dans *Têtu* avec son premier film autofinancé (Gonzalez, 2006b : 24 ; Burrel, 2013 : 33), *Mala noche* (1985), adaptation du roman éponyme de Walt Curtis, qui raconte l'histoire d' « une magnifique balade onirique, en noir et blanc, ou [un] amour impossible entre un jeune prolo et un immigré mexicain » (Gonzalez, 2006b : 24). Entre 2004 et 2013, pas moins de cinq notices sont consacrées à ce « film culte » pour la famille des « ethniques », selon la nomenclature élaborée par Florent Ouhmedi (2011b : 122). Dans la première brève, Yann Gonzalez et Louis Maury se félicitent de la prochaine sortie en salles de ce film jusqu'alors inédit (2004 : 63). Si le film doit être diffusé en France à l'été 2004, il faut attendre cependant le 11 octobre 2006 pour que ce soit finalement le cas. C'est l'occasion pour Yann Gonzalez de proposer une longue analyse de l'œuvre accompagnée de trois questions à Gus Van Sant. Le journaliste, lui-même réalisateur, s'appesantit sur la technique de *Mala Noche*, un film qui ressemble à « une suite de miniatures savamment agencées, de petits plans sensibles et furtifs, souvent à peine éclairés, qui disparaissent en un cut, très vite, sans qu'on ait le temps d'en saisir toute la beauté » (2006b : 24). Les personnages sont décrits comme « des garçons de l'éphémère, partout menacés d'exclusion, figures insaisissables qu'on croise au gré des rues et du hasard ; des corps dans le présent, mais qui, par leur fragilité même, appartiennent déjà au souvenir. Des garçons oniriques » (2006b : 24). Cette interprétation est également celle d'Elysa François qui parle de « losers magnifiques et une jeunesse qui disparaît aussi soudainement qu'elle est apparue » (2007 : 161). Des personnages très éloignés des acteurs du film, principalement dénichés « sur des chantiers » (2007 : 161), comme le révèle Gus Van Sant dans l'entretien avec Yann Gonzalez : Ray Monge (Pepper), boxeur à Los Angeles ; Doug Cooyate (Johnny), « petit banlieusard qui aimait écouter du Metallica » (2006b : 24) ; et Tim Streeter (Walt), acteur de théâtre « pas du tout gay » (2006b : 24).

Côté acteurs mexicains, *Têtu* ne semble connaître que la famille Bernal : Dario Yazbek Bernal, protagoniste de *Daniel & Ana*, de Michel Franco (Charbon, 2010 : 31), mais surtout son demi-frère, mondialement connu, Gael García Bernal, mis à l'honneur en 2011 par le cinéma MK2 Bibliothèque en marge du Festival Paris Cinéma (« Festival Paris Cinéma », 2011 : 21). L'acteur apparaît dans pas moins de 15 notices entre 2000 et 2015 et semble servir parfois de prétexte pour évoquer le cinéma de certains réalisateurs mexicains. Si, en 2000, alors qu'il était inconnu en France, le nom de Gael García Bernal est simplement mentionné lors de la sortie, le 1^{er} novembre, du premier long-métrage d'Alejandro González Iñárritu, *Amours chiennes* (« Amours chiennes », 2000 : 12), quelques années plus tard, après son rôle notamment dans *La mauvaise éducation* (2004) de Pedro Almodóvar (Lipinska, 2013 : 24), il est traité de « bombe » (Maury, 2003 : 115 ; Gonzalez, 2004b : 23) ou d'acteur « magnétique » (Maury, 2009a : 182) et « craquant »

(Maury, 2004 : 124). Son joli physique – « la bouche de Gael, ses yeux humides, son sourire d'ange inconscient de sa beauté », s'émeut Yann Gonzalez (2003c : 137), cependant qu'Elysabeth François se lamente que « la serviette de Gael ne tombe jamais dans making-of compris dans les bonus du DVD » de *La mauvaise éducation* (2005 : 161) – lui vaut d'ailleurs de belles photos dans le magazine (en pleine ou en demi-page), tantôt pour éclairer les films dans lesquels il joue (*Carnets de voyage, La mauvaise éducation*) (Santucci, 2009 : 108-109 ; Gonzalez, 2004c : 158) ; Doustaly, 2004 : 71), tantôt pour illustrer l'homme métrosexuel des années 2000 (Santucci, 2009 : 108-109) ou pour promouvoir un rasoir Gillette dans une publicité (« Masters of Style », 2012 : 43). Plus récemment, dans un des derniers numéros de *Têtu*, Jean-Paul Gaultier revient sur la robe dessinée pour *La mauvaise éducation* et révèle surtout que, à cette époque-là, l'acteur mexicain était en pleine dépression et ne souhaitait plus tourner de rôle d'homosexuels (Héliani, 2015 : 104).

De la musique électronique avec le groupe tijuanaense *Panoptica* (Thévenin, 2001 : 24) à Chavela Vargas, la star de la musique *ranchera*, présente à Toulouse en 2004 lors d'un festival consacré au Mexique (Gac, 2004b : 47), en passant par Lila Downs, « égérie d'une pop mexicaine traversée d'influences mixtèques » (« Lila Downs », 2012 : 44), toutes les musiques mexicaines sont présentes dans le magazine *Têtu*. Pierre Angel consacre cependant une plus longue notice à la chanteuse et performeuse Astrid Hadad, présente à Lyon en 2002 lors de la 10^{ème} édition de la Biennale de la danse. Amoureuse de la provocation, de la liberté et du travestissement, cette chanteuse à la voix « *rauque et puissante, sensuelle et cristalline* » (2002 : 11) est très appréciée de la communauté gay mexicaine qui aime particulièrement son audace, par la critique du pouvoir, de l'Église et de la police, ainsi que sa dérision à travers, notamment, les costumes que l'artiste confectionne elle-même (2002 : 11).

L'influence de la musique mexicaine se fait sentir également chez des artistes d'autres nationalités. C'est le cas du groupe nord-américain, d'origine mexicaine, Los Hermanos, qui, dans l'album *On Another Level*, mélange « machines, esprit funk et sonorités latines » (Thévenin, 2005 : 160). Le ténor péruvien Juan Diego Flórez s'inspire également, dans son album *Sentimiento latino*, de certains tubes du répertoire mexicain comme *México lindo* (Mirambeau, 2006b : 191), à l'instar d'Arielle Dombasle qui a grandi au Mexique et revisite dans son album *Amor, amor* (2004) quelques classiques de la chanson mexicaine : *Bésame mucho*, *Amor, amor* ou *Quizás*, autant de morceaux qui donnent « envie de prendre quelqu'un dans ses bras » (Guichard, 2004 : 34). C'est Luis Mariano, pourtant, qui est le plus cité dans le magazine : pas moins de sept notices, publiées principalement en 2006, lui sont consacrées de près ou de loin. La raison en est simple. Le Théâtre du Châtelet, avec son nouveau directeur Jean-Luc Choplin, a décidé de reprogrammer le spectacle *Le Chanteur de Mexico* pour la saison 2006-2007 (Mirambeau, 2006c : 38). Cet événement, dont l'affiche est signée du duo Pierre et Gilles (« Saison 2006-2007 », 2006 : 76) et qui est exposée à la galerie Jérôme de Noirmont (Nyeborg, 2006 : 22), entend renouer avec les grands shows typiques du Châtelet – ce fut d'ailleurs le plus grand succès du théâtre à l'époque de Luis Mariano (Mirambeau, 2006c : 38) –. Confié à Emilio Sagi, l'ancien directeur du Teatro de la Zarzuela à Madrid, *Le Chanteur de Mexico* est un spectacle chic et kitsch, très gay-friendly et délirant (Martet, 2006 : 7 ; Mirambeau, 2006c : 38) d'autant qu'il compte au casting sur la présence de Rossy de Palma (dans le double rôle d'Eva Marshall et de Tornada) à qui *Têtu* consacre un portrait. C'est l'occasion pour elle de parler de ses projets passés et à venir, toujours là où on ne l'attend pas, dans une sorte de schizophrénie artistique alliant chanson, musique, danse, comédie musicale mais aussi écriture et création de vêtements et de chapeaux (Mirambeau, 2006d : 50). Le spectacle et la publication d'une biographie (*Saint Luis* de Christophe Mirambeau) donnent aussi l'occasion à *Têtu* de revenir sur le parcours et l'homosexualité cachée de Luis Mariano qui aimait « sitôt quitté son costume de scène (poignets en dentelle et veste

courte), se détend[re] en peignoir rose avec mules de satin assorties » (Garcia, 2004 : 69) ou « parader sur les allées de Tourny [à Bordeaux], costumé en Mexicain ou en latino de charme » (Mirambeau, 2006a : 82).

En ce qui concerne la peinture mexicaine, Christophe Martet évoque brièvement en 2001 David Alfaro Siqueiros à l'occasion d'une exposition du Colombien Leo Matiz dont les photographies avaient servi lors de la création du mural *Cuauhtémoc contre le mythe* du peintre mexicain (2001 : 56). Ceci étant, la seule peintre mexicaine sur laquelle s'appesantit le magazine est Frida Kahlo dont la bisexualité est rappelée pas moins de cinq fois (Gonzalez, 2003b : 109 ; Silberfeld, 2005 : 7 ; « 1001 secrets de la culture gay », 2007 : 89 ; « Fusion », 2013 : 18 ; Jaladis, 2013 : 51). Son nom constitue d'ailleurs la première mention du Mexique dans l'histoire de *Têtu* : la notice signale la publication en France du journal de l'artiste, « témoignage sur les dix dernières années de la peintre mexicaine la plus admirée des surréalistes et héritière de l'imagerie et de la culture mexicaine, dont l'engagement politique a toujours été un des grands moteurs de son existence » (« Livres », 1995 : 52). Ce journal a inspiré un spectacle de Lupe Velez intitulé *Attention peinture fraîche* et joué en 2005 au Théâtre Déjazet à Paris. Judith Silberfeld souligne l'interprétation « bluffante de maîtrise » (2005 : 7) de la comédienne qui « se donne à fond, avec pour résultat un spectacle intense et exigeant » (2005 : 7). Paradoxalement, peu de notices abordent la peinture de Frida Kahlo. Si elle fait partie des grands noms cités dans la rubrique « Arts plastiques » du numéro 127 de novembre 2007 (« 1001 secrets de la culture gay », 2007 : 95), seules deux brèves références signalent des expositions de son œuvre : *Frida Kahlo y su mundo* au Palais des Beaux-Arts de Bruxelles du 16 janvier au 18 avril 2010 (« Expo. Frida Kahlo y su mundo », 2010 : 14) et *Frida Kahlo/Diego Rivera. L'art en fusion*, du 9 octobre 2013 au 13 janvier 2014 au Musée de l'Orangerie à Paris, où les autoportraits de l'artiste sont perçus comme « sublimes et violents » (« Fusion », 2013 : 18). Dans *Têtu*, le nom de Frida Kahlo est plus volontiers associé au cinéma. Yann Gonzalez recense le film *Frida* (2002) de Julia Taymor et critique le caractère « aseptisé » de ce biopic qui met de côté la vie tumultueuse de l'artiste pour privilégier une « carte postale arty » constituée d'« images polies, maniérées parfois [...], toujours dénuées d'enjeux » (2003b : 109). À l'opposé, se trouve *Frida, naturaleza viva* (1983) du Mexicain Paul Leduc, qualifié de « chef-d'œuvre » par Jérôme Gac qui signale le programme des 16^e Rencontres des Cinémas d'Amérique Latine de Toulouse en 2004 (2004a : 18). Il convient de remarquer également que Frida Kahlo apparaît sur les affiches françaises de l'opéra en deux actes *El Niño* de John Adams, créé en 2000 au théâtre du Châtelet à Paris (« El Niño, La Nativité. John Adams », 2000a : 27 ; 2000b : 5). La présence de l'artiste s'explique par le thème de la Nativité, très présent dans l'œuvre de Frida Kahlo, et par le fait que l'oratorio s'inspire notamment de textes d'écrivains mexicains comme Rosario Castellanos ou Sor Juana Inés de la Cruz. Enfin, dans sa présentation de Mexico, Stéphane Jaladis évoque la magnifique *Casa azul* de Coyoacán où vivait l'artiste (2013 : 51).

À côté de l'imagerie populaire mexicaine qui fait grand cas des représentations de la mort (cf. José Guadalupe Posada) (« Black movie », 2010 : 37 ; Escot, 2010 : 78), d'autres formes artistiques sont présentes dans *Têtu* comme les installations de la Mexicaine Teresa Margolles qui rendent hommage aux « victimes d'une barbarie humaine quotidienne » (« Teresa Margolles », 2005 : 26-27), l'artiste étant également « technicienne dans un centre médico-légal de Mexico » (« Teresa Margolles », 2005 : 26-27), ou bien la *Chambre d'ado* de Pablo León de la Barra qui, dans le cadre de l'exposition *De la représentation à l'action* (Paris, décembre 2002-février 2003), « propose une vision idéalisée de cet espace, réceptacle des mutations de l'enfance à la vie d'adulte » (Nyeborg, 2003 : 34). On doit à ce même Pablo León de la Barra un « fanzine poétique » traitant « d'art, d'architecture, de... mecs » dont Patrick Thévenin fait l'éloge (2006 : 74). *Têtu* se fait l'écho également de plusieurs expositions de photographies : *Viva México!* (Paris, novembre 2003), où le Mexique est à l'honneur (« Viva México! », 2003 : 22) ; les

Rencontres d'Arles de l'été 2011 durant lesquelles les visiteurs ont pu admirer « douze expos sur la photo chicano avec des vintages de la Révolution de 1910 et des clichés de Dulce Pinzón » (« Arles à l'heure mexicaine », 2011 : 20) ; et *América Latina 1960-2013* (Paris, 2014), exposition de la Fondation Cartier présentant notamment le travail de Miguel Calderón (« Le choc des photos », 2014 : 18). Etienne Vaillot, quant à lui, évoque le travail du photographe français Bernard Plossu qui publie *Le voyage mexicain, l'intégrale (1965-1966)*, « des images intimes et poétiques de jolis garçons fiers et mystérieux » (2012 : 122) prises lors de son premier séjour au Mexique. Enfin, la danse est mise deux fois à l'honneur dans le magazine. La première n'est qu'un clin d'œil à la culture mexicaine à travers le chapeau qui habille la tête des danseurs de *Sombrero* de Philippe Découfflé (Paris, mai-juin 2007) (Héliani, 2007 : 176). La seconde prend appui sur un long article concernant un danseur mexicain présent à la 10^{ème} Biennale de la Danse à Lyon en 2002. José Rivera, après avoir travaillé au sein du Ballet National du Mexique puis suivi des stages à New York, fonde en 1996 la compagnie ouvertement gay *La Cebra*, reconnue pour ses chorégraphies engagées et son sens artistique exubérant : « Tee-shirt de mousseline moulant un torse parfait aux tétons pourvus d'anneaux, sourire canaille et queue de cheval, pantalon de cuir ultramoulant et talons énormes : il y a en lui à la fois du supermacho et de la femelle roublarde. Et il l'assume, avec des déhanchements éloquentes et des murmures de coquine. Les pièces défilent, courtes, très travaillées, rigoureuses » (Angel, 2002 : 11). Pour José Rivera, le thème homo en danse, peu mis en avant au Mexique, permet de faire passer des messages comme, par exemple, « la violence homophobe des années 90 » (Angel, 2002 : 11).

Si l'art sous toutes ses formes est très présent dans le magazine, il n'en va pas de même du sport qui est quasiment absent des pages de *Têtu*, à l'exception de la photo de deux joueurs de football, Alberto García Aspe et Gerardo Torrado, à l'occasion de la Coupe du Monde 2002 (Paquin et Delaplanche, 2002 : 56-57), d'une brève mention aux Jeux Olympiques de Mexico de 1968 (Legrand, 1996 : 90) ou de la présentation de la *chia*, une graine d'origine mexicaine, particulièrement appréciée par les sportifs (Rambion, 2014 : 116). En revanche, le catch, appelé « lucha libre » au Mexique, est très apprécié et fait l'objet de nombreuses notices. Plus qu'un sport spectaculaire, il fait partie intégrante de la culture populaire et de nombreux photographes, cinéastes et artistes s'y sont intéressés ces dernières années. Deux belles photos de catcheurs, en noir et blanc et en pleines pages, accompagnent ainsi la présentation de l'ouvrage *Lutte* qui « rassemble les plus belles images du photographe australien Stephen Dupont » (« Étreintes ancestrales », 2003 : 102, 104-105). De même, le long article d'Anne Vigna sur le sujet offre au lecteur de *Têtu* quatre magnifiques photos de lutteurs gays aux noms évocateurs (Polvo de estrellas, May Flowers, Diva Salvaje, Miss Gaviota) (2011 : 96-99). Le magazine propose à ses lecteurs trois autres photos de lutteurs : une photo de la Mexicaine Lourdes Grobet qui illustre l'exposition *PhotoEspaña* (Madrid, juillet 2007) (Brocvielle, 2007 : 46) ; un photogramme, tiré du court-métrage « Este es mi reino », du réalisateur Carlos Reygadas, pour l'exposition *Resisting the Present*, présentée au Musée d'art moderne de la ville de Paris du 9 mars au 8 juillet 2012 (Martin-Karl, 2012 : 44) ; enfin, la couverture du mensuel *Colors* (décembre 2003-janvier 2004) consacré aux telenovelas mexicaines qui, selon un spécialiste de la question, « réactualisent une forme de passion qui n'est pas la passion amoureuse, mais la passion dans son acceptation chrétienne – la passion du Christ »... (Thévenin, 2004a : 52). Preuve de l'engouement pour la « lucha libre » au-delà des frontières mexicaines, peut-être en raison du kitsch du spectacle qui sied si bien à une certaine esthétique gay, le masque, élément inséparable du lutteur, dissimule sur quelques photos les visages de plusieurs personnalités, d'anonymes ou de collaborateurs du magazine. C'est le cas de Jean-Paul Cluzel, ancien président du groupe Radio France, pour un calendrier vendu au profit d'Act Up (« Sous le masque, Jean-Paul Cluzel », 2009 : 5), de Michel Gaubert, « metteur en scène sonore des défilés des plus grands stylistes » (Thévenin, 2007 : 97), de Mega, dessinateur et

collaborateur de différents magazines français et étrangers (« Mega », 2005 : 10) ou de Léo et de Jonathan qui participent à des soirées chroniquées par Oscar Héliani (2006b : 63 ; 2009 : 62).

Moins anecdotique, l'excellent article d'Anna Vigna, intitulé « Reines du ring », qui revient sur une réalité méconnue, pourtant apparue dès les années 70 dans l'État de Coahuila (nord du pays) : l'existence de lutteurs « ouvertement homos qui font souffler un vent de folie sur la lucha libre » (Vigna, 2011 : 96-99), à l'instar de « Super Gay » (en justaucorps rose !) qui, lui, apparaît dans *Super amigos*, un documentaire « projeté dans plusieurs festivals » et qui a connu « un vif succès » (« Super gay pour vous défendre », 2007 : 89). Anna Vigna revient sur la présence d'un public populaire qui, chaque week-end, se presse pour assister à ce spectacle, se divertir et se défouler car « le premier principe est de pouvoir copieusement insulter les lutteurs avant de les applaudir à tout rompre quand ils sont vainqueurs » (2011 : 96). Ce public très enthousiaste, pourtant plutôt macho (le public gay étant absent), sait pertinemment qu'il a payé pour « voir lutter des hommes ouvertement gays [...] maquillés dans des justaucorps moulants avec plumes et chapeau » (2011 : 96). Ce qui plaît à ce public, c'est précisément la mise en scène quelque peu comique – ce qui n'empêche pas la rudesse et la violence – de ces lutteurs qui « portent la perruque avec grâce, quittent leurs gants avec élégance et resserrent les lacets de leurs bottes en montrant ostensiblement leurs jambes avant le combat » (2011 : 96) et usent de stratégies de combat singulières : « Cela peut consister à embrasser, à taper sur les fesses, à gifler ou à caresser. Ton adversaire devient alors furax, se rue sur toi et commet une erreur, ou alors cela le déconcentre assez pour qu'il perde du temps. Surtout, le public raffole de nos combines et il nous aime parce qu'on ose le faire », commente un de ses lutteurs (2011 : 99).

Questions sociétales

Malgré l'évolution de sa ligne éditoriale, ce qui est bien normal pour un magazine ayant vécu vingt ans, *Têtu* n'a jamais cessé d'être militant et donc éminemment politique. On ne sera donc pas étonné de voir une grande partie des notices consacrées au *subcomandante* Marcos, à l'homophobie, au sida, à la transsexualité/transgénérisme ou au mariage homosexuel.

Têtu évoque ainsi dans deux notices l'action du *subcomandante* Marcos. Dans un texte de 1995, *Todos somos Marcos*, rappelé par Cecilia Riquelme, l'éditrice d'une revue lesbienne, le guérillero écrit déjà : « Marcos est gay à San Francisco, Marcos est juif en Allemagne, Marcos est toutes les minorités non tolérées qui résistent, Marcos est tous les exclus qui cherchent la parole, leur parole. Tout ce qui dérange le pouvoir et les bonnes consciences est Marcos » (Silberfeld, 2001b : 44). A l'occasion de la Gay Pride de 1999, l'Armée Zapatiste de Libération Nationale (EZLN) n'hésite pas non plus à poster un message à la communauté LGBTQ : « De tous les secteurs sociaux, des quatre coins du pays, de tous les centres de travail, d'étude, de lutte et de vie, s'élève une exigence humaine : celle du respect et de la reconnaissance des droits de la communauté lesbienne, gay, transgenre et bisexuelle [dans l'attente d']un lendemain distinct, c'est-à-dire plus juste et humain, pour tous ceux et toutes celles qui sont différents » (« Mexique », 1999 : 29). Ce soutien n'est pas resté sans lendemain dans la mesure où, deux ans plus tard (le 11 mars 2001), sur la place centrale de Mexico, Marcos prononce devant 200 000 personnes l'un de ses discours les plus célèbres qui commence ainsi : « Ville de Mexico, nous arrivons. Nous sommes ici. Frères. Sœurs. Indigènes. Ouvriers. Paysans. Maîtres. Étudiants. Maîtresses de maison. Employés. Chômeurs. Religieux. Homosexuels. lesbiennes. Transsexuels. Artistes. Intellectuels. Militants. Activistes. Sportifs. Hommes. Femmes. Enfants. Jeunes. Anciens. Nous ne devrions pas être ici » (Silberfeld, 2001b : 44). Ces quelques mots ont une grande importance aux yeux de Jorge, l'un des homosexuels venus écouter le guérillero, dans la mesure où le Mexique continue selon lui, aux plus hauts niveaux

(policiers, politiciens du PAN, religieux), de faire preuve d'une grande homophobie : « Ça ne paraît pas grand-chose, mais, ici, l'homophobie est presque une institution, et le simple fait de nous citer systématiquement nous inclut dans la normalité sociale » (Silberfeld, 2001b : 44).

Dans le domaine précis de l'homophobie au Mexique, *Têtu* dresse en effet un bilan plutôt mitigé. Les premiers articles sur le sujet, datés de la fin des années 90, évoquent les exactions de la police et de la justice : la fermeture « manu militari » d'un club gay où doit se dérouler la présentation d'une soirée-événement (Kretz, 1997 : 14), la fin des subventions à un festival souhaitant « promouvoir les arts, la culture, en particulier celle du Mexique ou des homos » (Kretz, 1997-1998 : 18) à San Antonio (aux États-Unis, cette fois-ci), la condamnation à 14 mois de prison ferme de l'avocat Jaime López Vela qui a défendu « un ancien directeur d'école, licencié pour avoir interprété la Zaza de La Cage aux folles lors d'[une] journée contre l'homophobie » (« Mexique », 2011c : 114), mais aussi, encore plus grave, les meurtres, entre 1991 et 1994, de « douze gays [...] dans la ville de Tuxtla Gutiérrez dans l'État du Chiapas » (Kretz, 1998 : 14). L'information, reprise d'un rapport d'Amnesty International, pointe du doigt les autorités locales et, en particulier, la police judiciaire qui serait à l'origine du meurtre d'au moins une des victimes, Neftali Ruiz Ramírez, un activiste qui a protesté contre les crimes précédents restés impunis (Kretz, 1998 : 14)¹. En 2007, le magazine rappelle que, en raison de la violence homophobe, « 400 homosexuels sont morts dans le pays » (« Nouvel assassinat d'un activiste », 2007 : 70) depuis 1997 parmi lesquels un autre activiste, José Ernesto Leal López, retrouvé égorgé chez lui, dans la ville de Matamoros (nord du Mexique). Concluant à « un crime passionnel, car l'agresseur s'est introduit sans forcer de porte » (« Nouvel assassinat d'un activiste », 2007 : 70), la police judiciaire a « balayé d'une main la piste du crime homophobe » (« Nouvel assassinat d'un activiste », 2007 : 70). Plus récemment, un long article de Raphaël Morán rapporte que, entre 1995 et 2009, une association de lutte contre le sida a répertorié « 705 assassinats à caractère homophobe, ce qui place le Mexique en deuxième position sur l'échelle des pays les plus violents à l'encontre des homosexuels en Amérique latine » (2012 : 24).

Cette violence est légitimée par les propos que tiennent les plus hauts responsables politiques, administratifs et religieux. Comment ne pas conforter l'opinion dans son homophobie quand on entend les propos suivants ? : un député centriste (Parti Révolutionnaire Institutionnel, PRI) – et non de droite comme le dit *Têtu* –, Alan Christian Vargas Sánchez, mieux connu sous le surnom de « dipuhoooligan » en raison de ses excès de colère et de violence, ose dire ainsi à la tribune de l'assemblée locale de Mexico en 2010 que « les homosexuels ont tendance à ne pas prendre soin des enfants et à les violer » (« Les homosexuels ont tendance à ne pas prendre soin des enfants et à les violer », 2010 : 129) ; la municipalité d'Aguascalientes (Parti d'Action Nationale, PAN, de droite) a interdit en 2000 l'accès du parc aquatique de Ojo Caliente « aux chiens et aux homosexuels » (« Le PAN contre les chiens et les homos », 2000 : 35) ; en 2007, le directeur du métro de Mexico affirme vouloir « nettoyer le métro des vendeurs ambulants et des homosexuels » (« Le directeur du métro de Mexico sommé de s'excuser », 2007 : 66) avant de s'excuser et de signer avec des organisations LGBTQ « un accord de travail et de volontés [pour] lutter contre l'homophobie et la discrimination au sein de l'entreprise » (« Un accord pour moins d'homophobie dans le métro », 2007 : 88). De son côté, l'État de Jalisco dans lequel se trouve la deuxième ville du pays, Guadalajara, subventionne en 2011 des « chemins de la chasteté » et autres « ateliers de guérison » pour les gays » (« Mexique, 2011a : 128) – il faut dire que le gouverneur, Emilio González Márquez, qualifie le mariage homosexuel de « dégueu » (Morán, 2012 : 24) –, une initiative qui doit réjouir les autorités religieuses du

¹ Analysant le rapport 2006 d'Amnesty International, Paul Parant rappelle que « des militants LGBT ont été assassinés au Mexique » (2006 : 72).

Vatican qui, en 2011, mènent une enquête sur l'évêque de Saltillo (Coahuila), José Raúl Vera López, « à cause de ses activités... LGBT-friendly » (« Mexique », 2011b : 117). Si ce dernier déclare qu'il travaille à « aider [les homosexuels] à retrouver leur dignité, car ils sont souvent attaqués chez eux et dans la société [et] traités comme des déchets » (« Mexique, 2011b : 117), de telles idées ne sont pas partagées par Gonzalo Miranda, professeur de bioéthique à l'université du Vatican qui, lors d'un voyage apostolique à Mexico, déclare que « les relations entre homosexuels, c'est comme prendre un café sans caféine, vous restez endormi... » (« Les relations entre homosexuels, c'est comme prendre un café sans caféine, vous restez endormi... », 2010 : 129). Raphaël Morán rapporte également les propos du porte-parole de l'archidiocèse mexicain, Hugo Valdemar, qui en 2010 estime que « le droit au mariage et à l'adoption pour les couples de même sexe, le changement de sexe et de genre sont des réformes qui font plus de mal que le narcotrafic » (2012 : 24).

Tout n'est pas noir au Mexique et *Têtu* se fait également l'écho d'avancées dans le domaine de la lutte contre l'homophobie. Judith Silberfeld, à qui l'on doit une recension de l'ouvrage essentiel de Marina Castañeda, *Comprendre l'homosexualité* (2001c : 33), rappelle en 1999 que la chambre des députés vient de « supprimer l'article du Code pénal qui considérait l'« homosexualisme comme un facteur aggravant en matière de détournement de mineur » (1999a : 32)¹³, un progrès souligné par Patria Jiménez, la première députée ouvertement lesbienne qui, en 2005, fait partie « des présélectionnées pour le prix Nobel de la paix [...] pour sa lutte pour les droits de la personne et des minorités » (« Une activiste lesbienne en lice pour le prix Nobel de la paix », 2005 : 73). De même, cette année-là, le gouvernement paniste, à travers deux de ses organismes, le Centre national pour la prévention et le contrôle du VIH-sida (Cencida) et le Conseil national de prévention des discriminations (Conapred), initie une campagne de sensibilisation à la lutte contre l'homophobie à travers deux spots radio (« Le gouvernement communique contre l'homophobie », 2005 : 70-71). Enfin, *Têtu* consacre une notice à un jeune militant, candidat gay aux élections municipales de Guadalajara de juillet 2009, le qualifiant, peut-être un peu rapidement de « nouveau héros digne d'Harvey Milk » (« Mexique », 2009 : 4). Le sida, quant à lui, n'est pratiquement jamais abordé en lien avec le Mexique. Dans le numéro 2 de *Têtu*, le pays est intégré dans l'ensemble « Amérique du Sud » d'une carte recensant le nombre de séropositifs. A cette époque, 1,5 million de séropositifs aurait été recensé dans cette zone (« Nombre de séropositifs », 1995 : 71). En 2007, *Têtu* rapporte les propos du ministre de la Santé du nouveau gouvernement de Felipe Calderón qui dit ne pas vouloir faire « l'apologie du préservatif ni de l'homosexualité » (« Les jeunes homos en marche », 2007 : 70), suscitant l'indignation de nombreuses associations et de jeunes gays (« Les jeunes homos en marche », 2007 : 70). En revanche, 2008-2009 voit la publication de quatre notices dans le magazine mais ce n'est que pour annoncer ou rappeler les résultats de la Conférence Internationale sur le sida qui s'est tenue dans la capitale mexicaine en août 2008 (Lestrade, 2008 : 164 ; Cosse, 2008a : 165 ; 2008b : 164 ; 2009 : 38). Le dessinateur Luz, avec l'humour mordant qui le caractérise, raille à cette occasion l'absence de la ministre de la Santé, Roselyne Bachelot, par le truchement de ses tenues colorées et excentriques. Le titre de la vignette indique « Encore un pari perdu par Bachelot » tandis que la ministre, vêtue d'un costume de cochon rose et de crocs – allusion à une de ses tenues –, déclare « J'avais parié que Act Up n'allait pas remarquer mon absence à la conférence internationale sur le sida à Mexico ! » (2008 : 98).

Par rapport à la problématique du sida, *Têtu* s'intéresse davantage aux questions liées à la transsexualité et au transgénérisme. Dans trois notices, le magazine aborde l'existence des *muxes* de Juchitán (isthme de Tehuantepec, Etat de Oaxaca). Similaires aux

¹ Dès 2001, sur une carte du monde établie par Judith Silberfeld et Jean-Philippe Renouard, le Mexique apparaît comme un pays où il n'y a « pas de discrimination légale » (2001 : 62).

mahus et aux *rae rae* de Polynésie, aux *fa'afafines* des îles Tonga, aux *hijras* en Inde (« 1001 secrets de la culture gay », 2007 : 112), les *muxes* désignent des « homosexuels masculins, travestis ou non, [qui] sont acceptés par la population comme un troisième sexe [et] bénéficient d'un statut social valorisé » (Thévenin, 2004b : 74). Héritiers des berdaches précolombiens qui « avai[en]t une place sociale et spirituelle au sein du groupe » et que l'on « consultait pour ses pouvoirs mystiques » (« 1001 secrets de la culture gay », 2007 : 112), les *muxes* jouent un « rôle de tampon entre une féminité agressive et un machisme latent » (Thévenin, 2004b : 74) et entendent préserver leur identité en organisant des fêtes et une semaine culturelle chaque année (Thévenin, 2004b : 74). Cyril Vergès signale à ce propos l'existence du documentaire *Muxe's* de Alejandra Islas Caro, présenté en 2006 lors du Festival des Cinémas et Cultures d'Amérique Latine de Biarritz (2006 : 20).

À l'instar de la question de l'homophobie, *Têtu* donne une vision contrastée des avancées concernant l'acceptation de la transsexualité et du transgénérisme. Si le magazine se fait l'écho de la nomination de Hazel Gloria Davenport, première transsexuelle à occuper « un poste de direction au sein de l'administration publique » (« Une transsexuelle à un poste de direction dans l'administration », 2006 : 66), concrètement « au sein du Centre national pour la prévention et le contrôle du VIH-sida (Censida) » (« Une transsexuelle à un poste de direction dans l'administration », 2006 : 66), Anne Vigna rapporte les problèmes rencontrés par Alberto Avila Vélez, plus connue sous le nom d'Alondra, une transgenre qui élevait sa fille Rosa depuis dix ans « jusqu'à ce qu'une assistance sociale et une institution religieuse partent en croisade contre cette mère d'un genre à part » (2009 : 97). Malgré « une enfance des plus classiques. Catéchisme, école, carnet de vaccination à jour » (2009 : 97), Rosa est placée dans une institution religieuse après son déménagement à Guadalajara suite à l'intervention d'une assistante sociale qui juge incorrecte la situation de l'enfant. La justice a beau donner raison à Alondra, s'appuyant notamment sur le rapport de Verónica Cervantes, chef du département de psychologie de Guadalajara, pour qui Alondra est une bonne mère, les services sociaux de Jalisco continuent de cacher Rosa. Cette histoire divise les médias mexicains : si la chaîne Televisa semble prendre fait et cause pour la soustraction de l'enfant, les quotidiens *El Universal* et *La Jornada*, en revanche, dénoncent les discriminations à l'égard des personnes transsexuelles ou transgenres (2009 : 97). En 2013, l'enfant lui est toujours retirée. De son côté, Raphaël Morán parle de Diana Marroquín Bayardo qui est candidate à la Chambre des députés de l'Etat d'Hidalgo pour le Parti de la Révolution Démocratique (PRD, de gauche) en 2012 et qui a doit affronter l'opposition au sein de son propre partie, des menaces et même un mitraillage de sa voiture en pleine campagne électorale. Malgré les pressions, son programme – « extension de l'éducation gratuite, développement économique local, sécurité et sensibilisation à la diversité sexuelle » (2012 : 22) – lui permet de récolter 20% des voix, « un score honorable dans une région dominée par le vieux Parti révolutionnaire institutionnel (PRI) » (2012 : 22).

Enfin, *Têtu* s'intéresse longuement à la question des unions et du mariage homosexuels au Mexique. Jusqu'à très récemment, le mariage homosexuel n'était autorisé que dans une poignée d'États, le pays étant régi par une organisation fédéraliste. Dans l'État de Mexico, grâce à l'action du chef du gouvernement de la capitale, Marcelo Ebrard, qui « s'est toujours montré à l'avant-garde sur les droits LGBT et ceux des femmes » (Morán, 2012 : 22), le mariage homosexuel est entré en vigueur le 4 mars 2010, une date rappelée par Gildas Le Dem dans une chronologie intitulée « Mariage des couples de même sexe : où et depuis quand ? » (2011 : 148). Cette loi, qui a nécessité une modification du Code Civil local (« Mexique », 2010a : 4) et a ouvert l'adoption homoparentale (« Mexique », 2010a : 4), est le résultat d'une campagne débutée au milieu des années 90. Espoirs et déceptions ont été au rendez-vous pour les militants des droits homosexuels. Ainsi, dans le premier – et long – article consacré au sujet (en février 2001), *Têtu*, par la voix d'Anthony Bellanger, revient sur « le grand cafouillage » (2001 : 44) suscité par l'initiative personnelle d'un

membre du PRD, Raúl Armando Quintero Martínez. Le 13 décembre 2000, ce dernier, député fédéral de Mexico, propose « l'adoption d'un contrat d'union solidaire, qui donnerait aux homosexuels les mêmes droits que les couples mariés, droit à l'adoption, droit de transmission et droits sociaux inclus » (Bellanger, 2001 : 44). La proposition, pour séduisante qu'elle puisse paraître, n'a cependant pas été préparée sérieusement. Non seulement le député n'a pas averti les membres de son groupe de la teneur de son intervention mais son dossier n'est composé que d'un « *mince résumé* » contenant « des coupures de presse et quelques informations sur les couples homosexuels et les lois qui s'appliquent dans d'autres pays » (Bellanger, 2001 : 44). Bref, si l'intention est louable, le manque de préparation d'un député, qualifié de « *carriériste* » (Bellanger, 2001 : 44), lui vaut la colère de tous : ses amis politiques mais aussi « la droite, les cathos et... les associations homosexuelles » (Bellanger, 2001 : 44).

À gauche, le député Emilio Serrano Jiménez clame ainsi haut et fort son opposition au projet (Bellanger, 2001 : 44) cependant que la presse de gauche comme *La Jornada* estime que cette initiative mal préparée « pourrait entraîner un recul de la tolérance vis-à-vis des homosexuels » (Bellanger, 2001 : 44) en donnant à la droite et aux secteurs les plus conservateurs l'occasion de se faire entendre avec virulence. Le quotidien libéral *Reforma* rapporte d'ailleurs l'opinion de l'avocat Ignacio Burgoa Orihuela pour qui « les députés qui proposent de telles idées devraient s'occuper des vrais problèmes nationaux, et non pas s'intéresser à des conneries [sic] de ce genre. Ils devraient avoir honte. Il n'y a que les dégénérés pour proposer de légaliser le lesbianisme et l'homosexualité. Cette réforme est immorale, antisociale, contre-nature, inhumaine. Elle est, en plus, inutile, parce qu'il n'existe aucune discrimination légale dans ce pays » (Bellanger, 2001 : 45). De son côté, le cardinal Norberto Rivera Carrera, depuis accusé d'avoir couvert les agissements de curés pédophiles, qualifie cette proposition d'« attaque contre la famille » (Bellanger, 2001 : 45). De tels propos jalonnent toute la décennie des années 2000. *Têtu* rapporte ainsi, en 2010, que « le maire de Mexico port[e] plainte contre le numéro 2 de l'Église catholique locale » car ce dernier a estimé que « les juges de la Cour suprême qui ont approuvé le mariage des homos dans la capitale ne [peuvent] être que corrompus » (« Mexique, 2010d : 128). Plus drôles ou, plus pathétiques, les propos du cardinal Javier Lozano Barragán pour qui « ouvrir le mariage aux couples du même sexe reviendrait à considérer les chats ou les cafards comme des membres de la famille » (« Un cardinal compare les homosexuels aux cafards », 2004 : 75). S'opposant en 2004 à l'ouverture du mariage homosexuel, il entend rejeter ainsi l'argument des militants LGBTQ consistant « à considérer toutes les personnes vivant ensemble comme une famille » (« Un cardinal compare les homosexuels aux cafards », 2004 : 75). De même, la députée du PAN, très engagée sur les questions familiales, Ana María Jiménez Ortiz déclare en 2013 qu'« un mariage ne devrait être envisagé que parmi les gens qui peuvent se regarder dans les yeux lors d'une pénétration » (« Up & Down », 2013 : 47). Globalement, toutes ces avancées en matière de droits des homosexuels suscitent l'opposition des religieux et du PAN, le parti des deux présidents mexicains qui se sont succédés au pouvoir entre 2000 et 2012, Vicente Fox (2000-2006) et Felipe Calderón (2006-2012) (Bourgeois, 2007 : 53 ; « Mexique », 2010d : 128).

La proposition de Raúl Armando Quintero Martínez est également perçue comme « un acte d'irresponsabilité politique » (Bellanger, 2001 : 45) par les associations homosexuelles qui « planch[ent] sur ce sujet depuis des mois » (Bellanger, 2001 : 45). Malgré des actions spectaculaires – « 200 couples homosexuels [...] mariés symboliquement à Mexico, le 14 février, jour de la Saint-Valentin » (Silberfeld, 2001a : 43) –, dans l'État de Mexico, il faut attendre novembre 2006 pour que soit votée la « Loi de société de coexistence », une sorte de PaCS qui « n'autorise pas à adopter un enfant et surtout ne concerne que les résidents de Mexico » (Bourgeois, 2007 : 53), y compris les prisonniers homosexuels (« Visites conjugales pour les prisonniers homosexuels », 2007 : 67). A l'instar de Mexico, l'État de Coahuila, dans le nord du Mexique, fait également voter

en janvier 2007 une loi similaire, ouvrant aux « couples non-mariés (qu'ils soient hétéros ou homos) » l'accès « à des avantages juridiques concernant l'héritage, l'administration des biens du conjoint et la pension alimentaire » (« Un deuxième État mexicain reconnaît les couples homos », 2007 : 70-71 ; Bourgeois, 2007 : 53)¹. Suite à la démission d'un fonctionnaire du registre civil le jour de l'entrée en vigueur de la loi et anticipant d'autres réactions identiques, les autorités locales se montrent très fermes sur la question et, par la voix d'Armando Luna Canales, secrétaire aux Affaires juridiques, déclarent que « tout manquement à la loi sur le pacte civil de solidarité sera sanctionné par la destitution à vie. Refuser un pacte civil entre deux personnes du même sexe, c'est renoncer à ses fonctions immédiatement et pour toujours » (« Les fonctionnaires ne peuvent pas refuser les pactes civils », 2007 : 66). Plusieurs autres États mexicains comme Colima, Campeche ou Jalisco ont voté des lois reconnaissant l'union des couples homosexuels et on peut s'étonner que Têtu n'en ait pas parlé, comme il n'a pas parlé non plus de l'entrée en vigueur du mariage homosexuel dans l'État de Coahuila et de Quintana Roo, se contentant d'évoquer, dans son numéro de mai 2010, le mariage de deux femmes le 11 mars à Mexico (« Mexique, 2010c : 128).

Pour donner corps à cette évolution de la loi et des mentalités, le magazine *Têtu* propose à deux occasions le témoignage de deux couples binationaux (français et mexicain) de lesbiennes. Ces témoignages, rapportés par Emmanuelle Cosse, aujourd'hui présidente du parti Europe Écologie-Les Verts (2005 : 108), et par Julie Lezzie (2006 : 140), sont l'occasion d'évoquer non seulement deux histoires d'amour mais également les difficultés notamment administratives engendrées par la non-reconnaissance juridique des couples homosexuels. Juliette, la Française, et Aleida, la Mexicaine, se sont rencontrées au Mexique, de même que les deux jeunes femmes du témoignage rapporté par Julie Lezzie. Si, dans le premier cas, le couple décide de s'installer en France, dans le second, le Mexique sert de toile de fond au récit. Dans une France de la fin des années 90, avant la promulgation du PaCS, Aleida doit enchaîner des visas touristiques pour rester en France, ce qui pose des problèmes financiers au couple car, comme le rappelle la jeune Mexicaine, « tous les trois mois, [elle sort] une semaine de l'espace Schengen, en Suisse, au Royaume-Uni, au Maghreb. Tout [leur] argent y pass[e] » (2005 : 108). L'instauration du PaCS, que les deux femmes contractent début 2000, ne résout pas la situation du couple dans la mesure où le document n'est qu'« un élément d'appréciation pour examiner la situation d'un étranger sans titre de séjour permanent » (2005 : 108) et que trois ans de vie commune sont nécessaires, à l'époque, pour obtenir une carte de séjour. Au terme d'un long parcours, de la constitution d'un dossier très intime essayant de montrer les liens affectifs unissant les deux jeunes femmes, Aleida peut obtenir enfin un permis de séjour de dix ans sur le territoire français (2005 : 108). L'article de Julie Lezzie, quant à lui, s'appesantit davantage sur les difficultés de la jeune femme mexicaine à s'accepter comme lesbienne dans une société profondément marquée par la religion catholique et la nécessaire maternité pour les femmes. Cette dernière craint, notamment, en dévoilant sa relation avec son amie française, de perdre ses amis et sa famille (2006 : 140).

Conclusion

Comme cette longue revue de presse a pu le montrer, le Mexique semble relativement bien représenté dans les pages du magazine avec une moyenne de 8,2 notices par an (en comptant les deux années tronquées, 1995 et 2015, pour une seule année). Il serait intéressant de comparer cette présence à celle d'autres pays d'Amérique Latine. Selon mes rapides estimations, seuls Cuba et l'Argentine peuvent rivaliser avec le Mexique en termes statistiques. Mais le plus intéressant de cette lecture des 164 notices mexicaines de

¹ Sur la carte du monde dressée par Philippe Mouche, le Mexique apparaît comme un pays qui accorde « quelques droits » aux homosexuels (2007: 128-129).

Têtu, c'est que le magazine ne donne pas une image caricaturale du pays. Si les clichés sont bien sûr présents – comme dans toute publication généraliste –, les journalistes et collaborateurs du magazine, tout au long de ses deux décennies d'existence, ne sont pas tombés dans la facilité et ont pu ouvrir l'horizon des lecteurs, en leur proposant des lectures, des expositions, des informations socio-politiques sur un pays et des réalités qu'ils méconnaissaient certainement. L'exemple du Mexique n'est sans doute pas un cas particulier.

Bibliographie

- « Nombres de séropositifs », 1995, *Têtu*, 2, septembre, p. 71.
- « Livres », 1995, *Têtu*, 3, octobre, p. 52.
- « Téó Hernandez », 1997-1998, *Têtu*, 20, décembre-janvier, p. 100.
- « *Les visages de l'air*, d'Alberto Ruz-Sánchez », 1998, *Têtu*, 22, mars, p. 66.
- « Agence Acapulco », 1998, *Têtu*, 24, mai, p. 63.
- « Mexique », 1999, *Têtu*, 37, septembre, p. 29.
- « Le PAN contre les chiens et les homos », 2000, *Têtu*, 49, octobre, p. 35.
- « Amours chiennes », 2000, *Têtu*, 50, novembre, p. 12.
- « El Niño, La Nativité. John Adams », 2000a, *Têtu*, 51, décembre, p. 27.
- « El Niño, La Nativité. John Adams », 2000b, L'agenda de *Têtu* n°2, *Têtu*, 51, décembre, p. 5.
- « *The Mexican*, de Gore Verbinsky », 2001, *Têtu*, 54, mars, p. 18.
- « *L'échine du diable*, de Guillermo del Toro », 2002, *Têtu*, 67, mai, p. 19.
- « Étreintes ancestrales », 2003, *Têtu*, 83, novembre, p. 102, 104-105.
- « Viva México ! », 2003, L'agenda de *Têtu* n°34, *Têtu*, 83, novembre, p. 22.
- « Un cardinal compare les homosexuels aux cafards », 2004, *Têtu*, 95, décembre, p. 75.
- « Mega », 2005, *Têtu*, 97, février, p. 10.
- « Le gouvernement communique contre l'homophobie », 2005, *Têtu*, 99, avril, p. 70-71.
- « Teresa Margolles », 2005, L'agenda de *Têtu* n°50, *Têtu*, 99, avril, p. 26-27.
- « Une activiste lesbienne en lice pour le prix Nobel de la paix », 2005, *Têtu*, 104, octobre, p. 73.
- « Une transsexuelle à un poste de direction dans l'administration », 2006, *Têtu*, 110, avril, p. 66.
- « Saison 2006-2007 », 2006, L'agenda de *Têtu*, Cahier n°2, *Têtu*, 110, avril, p. 76
- « Les fonctionnaires ne peuvent pas refuser les pactes civils », 2007, *Têtu*, 121, avril, p. 66.
- « Les jeunes homos en marche », 2007, *Têtu*, 120, mars, p. 70.
- « Nouvel assassinat d'un activiste », 2007, *Têtu*, 120, mars, p. 70.
- « Un deuxième État mexicain reconnaît les couples homos », 2007, *Têtu*, 120, mars, p. 70-71.
- « Villa Roqueta », 2007a, L'agenda de *Têtu*, Cahier 2, *Têtu*, 120, mars, p. 33.
- « Le directeur du métro de Mexico sommé de s'excuser », 2007, *Têtu*, 121, avril, p. 66.
- « Visites conjugales pour les prisonniers homosexuels », 2007, *Têtu*, 122, mai, p. 67.
- « El cielo dividido », 2007, *Têtu*, 122, mai, p. 109.
- « Un accord pour moins d'homophobie dans le métro », 2007, *Têtu*, 124, juillet-août, p. 88.
- « Super gay pour vous défendre », 2007, *Têtu*, 124, juillet-août, p. 89.
- « 1001 secrets de la culture gay », 2007, *Têtu*, 127, novembre, p. 88-89, 95, 112.
- « Villa Roqueta », 2007b, *Têtu Voyage*, 3, automne-hiver, p. 59.
- « Sous le masque, Jean-Paul Cluzel », 2009, *Têtu News*, Cahier n°2, *Têtu*, 142, mars, p. 5.
- « Mexique », 2009, *Têtu News*, Cahier n°2, *Têtu*, 144, mai, p. 4.
- « Expo. *Frida Kahlo y su mundo* », 2010, *Têtu*, 151, janvier, p. 14.
- « Mexique », 2010a, *Têtu News*, Cahier n°2, *Têtu*, 152, février, p. 4.
- « Black movie », 2010, *Têtu News*, Cahier n°2, *Têtu*, 152, février, p. 37.
- « Mexique », 2010b, *Têtu*, 154, avril, p. 128.
- « Mexique », 2010c, *Têtu*, 155, mai, p. 128.
- « Les homosexuels ont tendance à ne pas prendre soin des enfants et à les violer », 2010, *Têtu*, 155, mai, p. 129.
- « Mexique », 2010d, *Têtu*, 159, octobre, p. 128.
- « Les relations entre homosexuels, c'est comme prendre un café sans caféine, vous restez endormi... », 2010, *Têtu*, 160, novembre, p. 129.
- « Mexique », 2011a, *Têtu*, 162, janvier, p. 128.
- « Croisières LGBT », 2011, *Têtu Voyage*, 8, printemps-été, p. 14.
- « Arles à l'heure mexicaine », 2011, *Têtu*, 168, juillet-août, p. 20.

- « Festival Paris Cinéma », 2011, *Têtu*, 168, juillet-août, p. 21.
« Mexique », 2011b, *Têtu*, 170, octobre, p. 117.
« Mexique », 2011c, *Têtu*, 171, novembre, p. 114.
« Lila Downs », 2011, *Têtu*, 176, avril, p. 44.
« Beat Generation mexicaine », 2012, *Têtu*, 176, avril, p. 44.
« Les Mayas », 2012, *Têtu*, 176, avril, p. 44.
« Masters of Style », 2012, *Têtu*, 180, septembre, p. 43.
« Fusion », 2013, *Têtu*, 192, octobre, p. 18.
« Up & Down », 2013, *Têtu*, 192, octobre, p. 47.
« Le choc des photos », 2014, *Têtu*, 196, février, p. 18.
« L.A. to Mexico Halloween Cruise », 2015, *Têtu Voyage*, 12, avril, p. 40.
Achour, B., 2007, « El cielo dividido », *Têtu*, 128, décembre, p. 208.
Angel, P., 2002, « Terra latina », L'agenda de Têtu n°21, *Têtu*, 70, septembre, p. 11.
Beaupère, T., 2014, « Mexique : incursion en terre maya », *Têtu Voyage*, 11, printemps, p. 102-107.
Bellanger, A., 2001, « Le grand cafouillage », *Têtu*, 53, février, p. 44-45.
Bourgeois, C., 2007, « Mexico s'apprête à reconnaître les unions homosexuelles », *Têtu*, 118, janvier, p. 53.
Brocvielle, V., 2007, « PhotoEspaña », *Têtu*, 124, juillet-août, p. 46.
Burrel, R., 2013, « Gus Van Sant : J'ai une fascination pour les anti-héros », *Têtu*, 187, avril, p. 33.
Charbon, R., 2010, « Dario Yzбек Bernal », *Têtu*, 154, avril, p. 31.
Chaudey, D., 2007, « Chine, Maroc, New York, Mexique », *Têtu Voyage*, 3, automne-hiver, p. 121.
Chauvin, J.-S. et B. Liger, 2004, « Eisenstein sous l'œil de Dominique Fernandez », *Têtu*, 87, mars, p. 72-74.
Chenu, A., 2014, « La recette des Tacos de bœuf », *Têtu*, 202, septembre, p. 136.
Chenu, A., 2015, « ¡ Que Pedo Güey ! », *Têtu Cuisine*, 1, juin, p. 93.
Corbin, S., 2000, « D'une rive à l'autre », L'agenda de Têtu n°1, *Têtu*, 50, novembre, p. 36.
Cosse, E., 2005, « Juliette et Aleida, une détermination de fer », *Têtu*, 106, décembre, p. 108.
Cosse, E., 2008a, « Mexico : une conférence dans un climat tendu », *Têtu*, 136, septembre, p. 165.
Cosse, E., 2008b, « Thérapies : de nombreuses bonnes nouvelles », *Têtu*, 137, octobre, p. 164.
Cosse, E., 2009, « L'effet néfaste de la pénalisation », *Têtu News*, Cahier n°2, *Têtu*, 144, mai, p. 38.
Donner, C., 2000, « Mario Bellatin. Comme un poisson dans l'eau », *Têtu*, 50, novembre, p. 16.
Doustaly, T., 2000a, « Le cul racé d'Eisenstein », *Têtu*, 41, janvier, p. 12-13.
Doustaly, T., 2000b, « Mario Bellatin, Salon de beauté », *Têtu*, 48, septembre, p. 26.
Doustaly, T., 2004, « Le marketing honteux des cinéastes gay », *Têtu*, 89, mai, p. 71.
Escot, A., 2010, « Santa muerte », *Têtu*, 158, septembre, p. 78.
François, E., 2005, « La mauvaise éducation, de Pedro Almodovar », *Têtu*, 98, mars, p. 161.
François, E., 2007, « Johnny belle gueule », *Têtu*, 122, mai, p. 161.
Gac, J., 2004a, « Cinémas d'Amérique latine », L'agenda de Têtu n°39, *Têtu*, 88, avril, p. 18.
Gac, J., 2004b, « Chavela Vargas à l'honneur », L'agenda de Têtu n°42, *Têtu*, 91, juillet-août, p. 47.
Garcia, D., 2004, « Les secrets de Luis Mariano », *Têtu*, 94, novembre, p. 69.
Gonzalez, Y., 2003a, « Japon, de Carlos Reygadas », *Têtu*, 74, janvier, p. 110-111.
Gonzalez, Y., 2003b, « Frida, de Julia Taymor », *Têtu*, 77, avril, p. 109.
Gonzalez, Y., 2003c, « Le crime du père Amaro, de Carlos Carrera. Avril brisé, de Walter Salles », *Têtu*, 78, mai, p. 137.
Gonzalez, Y., 2004a, « 21 grammes, d'Alejandro Gonzalez Inarritu », *Têtu*, 86, février, p. 111.
Gonzalez, Y., 2004b, « La mauvaise éducation, de Pedro Almodovar », *Têtu*, 87, mars, p. 23.
Gonzalez, Y., 2004c, « Carnets de voyage, de Walter Salles », *Têtu*, 92, septembre, p. 158.
Gonzalez, Y., 2006a, « Dans la nuit de Buenos Aires », *Têtu*, 109, mars, p. 28.
Gonzalez, Y., 2006b, « Les garçons subliminaux de Gus », *Têtu*, 115, octobre, p. 24.
Gonzalez, Y., 2006c, « Babel, d'Alejandro González Iñárritu », *Têtu*, 116, novembre, p. 144.
Gonzalez, Y., 2007, « La relation des corps sensibles », *Têtu*, 123, juin, p. 28.
Gonzalez, Y. et L. Maury, 2003, « Les perles du festival », *Têtu*, 84, décembre, p. 26.
Gonzalez, Y. et L. Maury, 2004, « En bref... », *Têtu*, 85, janvier, p. 63.
Guichard, J., 2004, « Arielle Dombasle, enamorada », *Têtu*, 93, octobre, p. 34.
Héliani, O., 2006a, « Les escales du sexe », *Têtu*, 113, juillet-août, p. 144.
Héliani, O., 2006b, « La maison Jean Paul Gaultier fête ses 30 ans à l'Olympia », *Têtu*, 117, décembre, p. 63.
Héliani, O., 2007, « Il était une fois chez Découflé », *Têtu*, 123, juin, p. 176.

- Héliani, O., 2009, « Where's the Party ? », *Têtu*, 148, octobre, p. 62.
- Héliani, O., 2010, « Welcome to Baja California », *Têtu Voyage*, 7, printemps-été, p. 84-89.
- Héliani, O., 2015, « Gaultier raconte ses stars », *Têtu*, 209, avril, p. 100-105.
- Jaladis, S., 2012, « ¡ Bienvenidos a Tijuana ! », *Têtu Voyage*, 9, printemps, p. 84.
- Jaladis, S., 2013, « Mexico vire au rose », *Têtu Voyage*, 10, printemps, p. 39, 48-51.
- Kretz, G., 1997, « Clubbing », *Têtu*, 19, novembre, p. 14.
- Kretz, G., 1997-1998, « Antonio et Francisco sont dans un bateau », *Têtu*, 20, décembre-janvier, p. 18.
- Kretz, G., 1998, « Briser le silence », *Têtu*, 21, février, p. 14.
- Le Dem, G., 2011, « Un enjeu sur toute la planète », *Têtu*, 167, juin, p. 148.
- Legrand, C., 1996, « Euro Games 96 », *Têtu*, 5, juillet-août, p. 90.
- Lestrade, D., 2008, « Conférence au Mexique », *Têtu*, 133, mai, p. 164.
- Lezzie, J., 2006, « J'ai rencontré l'âme sœur au Mexique », *Têtu*, 116, novembre, p. 140.
- Liger, B., 2006a, « L'autre visage de Rock Hudson, de Guillermo Fadanelli », *Têtu*, 109, mars, p. 157.
- Liger, B., 2006b, « Médor et Diego, de Valérie Torjman », *Têtu*, 114, septembre, p. 141.
- Lipinska, C., 2013, « Pedro Almodóvar : C'est pourtant simple de comprendre l'homosexualité : elle existe depuis que l'homme est homme ! », *Têtu*, 187, avril, p. 24.
- Luz, 2008, « La vie en rose », *Têtu*, 137, octobre, p. 98.
- Martet, C., 2001, « Léo Matiz », L'agenda de Têtu n°9, *Têtu*, 58, juillet-août, p. 56.
- Martet, C., 2006, « Mexico, Mexi-iiii-co ! », L'agenda de Têtu, Cahier 2, *Têtu*, 115, octobre, p. 7.
- Martin-Karl, C., 2012, « L'autre Mexique », *Têtu*, 176, avril, p. 44.
- Maury, L., 2003, « Amours chiennes, d' Alejandro González Iñárritu », *Têtu*, 74, janvier, p. 115.
- Maury, L., 2004, « Et ta mère aussi, d' Alfonso Cuarón », *Têtu*, 85, janvier, p. 124.
- Maury, L., 2006a, « Cannes 2006 s'éclate en parallèle », *Têtu*, 113, juillet-août, p. 23.
- Maury, L., 2006b, « Echo Park, L.A., de Richard Glatzer et Wash Westmoreland », *Têtu*, 113, juillet-août, p. 188.
- Maury, L., 2009a, « Amours chiennes », *Têtu*, 140, janvier, p. 182.
- Maury, L., 2009b, « Les Teddy Awards retrouvent leur superbe », *Têtu*, 143, avril, p. 26.
- Maury, L., 2010, « Rabioso sol, rabioso cielo », *Têtu*, 159, octobre, p. 46.
- Maury, L., 2011, « Muy caliente », *Têtu*, 162, janvier, p. 21.
- Maury, L., 2014, « Chéries-Chéris, on a agrandi le festival ! », *Têtu*, 205, décembre, p. 39.
- Mirambeau, C., 2006a, « Luis Mariano, folle d'opérette », *Têtu*, 113, juillet-août, p. 82, 84.
- Mirambeau, C., 2006b, « Sentimiento latino, de Juan Diego Flórez », *Têtu*, 113, juillet-août, p. 191.
- Mirambeau, C., 2006c, « Jean-Luc Choplin, sur un air d'opérette », *Têtu*, 114, septembre, p. 38.
- Mirambeau, C., 2006d, « Rossy de Palma, l'enchanteuse de Mexico », *Têtu*, 115, octobre, p. 50.
- Morán, R., 2012, « Mexico. Bulle homo au pays des machos », *Têtu*, 180, septembre, p. 20-22, 24.
- Mouche, P., 2007, « Homosexualité. Droits et répression », *Têtu*, 122, mai, p. 128-129.
- Nyerborg, P.-E., 2003, « Corps encore », L'agenda de Têtu n°26, *Têtu*, 75, février, p. 34.
- Nyerborg, P.-E., 2006, « Les boys de Pierre et Gilles », L'agenda de Têtu, Cahier n°2, *Têtu*, 117, décembre, p. 22.
- Ouhmedi, F., 2011a, « Les twink », *Têtu*, 166, mai, p. 104.
- Ouhmedi, F., 2011b, « Les ethniques », *Têtu*, 168, juillet-août, p. 122.
- Paquin, P. et C. Delaplanche, 2002, « Couples du monde », *Têtu Plage*, 3, été, p. 56-57.
- Parant, P., 2006, « Les droits des homos toujours bafoués dans de nombreux pays », *Têtu*, 113, juillet-août, p. 72.
- Praï, F., 2004, « Où partir en 2004 ? », L'agenda de Têtu n°39, *Têtu*, 88, avril, p. 28.
- Rambion, M., 2014, « Le hit du mois », *Têtu*, 204, novembre, p. 116.
- Santucci, F.-M., 2009, « Histoire du beau gosse », *Têtu*, 144, mai, p. 108-109.
- Silberfeld, J., 1999a, « Mexique », *Têtu*, 32, mars, p. 32.
- Silberfeld, J., 1999b, « Mexique », *Têtu*, 34, mai, p. 30.
- Silberfeld, J., 2001a, « Mariage en série à Mexico », *Têtu*, 55, avril, p. 43.
- Silberfeld, J., 2001b, « Les sous-commandant Marcos tend la main aux gays », *Têtu*, 56, mai, p. 44.
- Silberfeld, J., 2001c, « Comprendre l'homosexualité, de Marina Castañeda », *Têtu*, 61, septembre, p. 33.
- Silberfeld, J., 2003a, « Infos », *Têtu*, 74, janvier, p. 38.
- Silberfeld, J., 2003b, « Ista, la croisée des chemins, de Jules Falquet », *Têtu*, 74, janvier, p. 111.
- Silberfeld, J., 2005, « Frida Kahlo mise en scène », L'agenda de Têtu n°54, *Têtu*, 103, septembre, p. 7.

- Silberfeld, J. et J.-P. Renouard, 2001, « Un monde de contrastes », *Têtu*, 52, janvier, p. 62.
- Silk, J., 2001, « Coït mystique », *Têtu*, 62, décembre, p. 26.
- Thévenin, P., 1999, « Christophe Donner. *Ma vie tropicale* », *Têtu*, 34, mai, p. 10.
- Thévenin, P., 2001, « *Panoptica*, de Panoptica », *Têtu Plage*, 2, été, p. 24.
- Thévenin, P., 2004a, « Patate de canapé », *Têtu*, 86, février, p. 52.
- Thévenin, P., 2004b, « Creatures'Land », *Têtu*, 90, juin, p. 74.
- Thévenin, P., 2005, « *On Another Level*, de Los Hermanos », *Têtu*, 104, octobre, p. 160.
- Thévenin, P., 2006, « Archi gay », *Têtu*, 111, mai, p. 74.
- Thévenin, P., 2007, « Michel Gaubert. Pour un catwalk effréné en plein été », *Têtu Plage*, 8, été, p. 97.
- Vaillet, E., 2012, « Le voyage mexicain, l'intégrale (1965-1966) », *Têtu Voyage*, 9, printemps, p. 122.
- Vergès, C., 2006, « Cinémas et cultures d'Amérique Latine », L'agenda de Têtu, Cahier 2, *Têtu*, 115, octobre, p. 20.
- Vigna A., 2009, « La mère transgenre qui divise le Mexique », *Têtu*, 141, février, p. 97.
- Vigna A., 2011, « Reines du ring », *Têtu*, 164, mars, p. 96-99.

**RENCONTRE CULTURELLE ET SOLITUDE DANS RUE DES
TAMBOURINS DE TAOS AMROUCHE / CULTURAL ENCOUNTER
AND LONELINESS IN RUE DES TAMBOURINS OF TAOS
AMROUCHE / ÎNTALNIRI CULTURALE ȘI SINGURATATE IN RUE
DES TAMBOURINS DE TAOS AMROUCHE¹**

Résumé: Le présent article présente une tentative de l'application de l'approche interculturelle en littérature, avec des concepts empruntés à la psychologie interculturelle, l'œuvre de Taos Amrouche Rue des Tambourins sera lue en tant que texte portant à la fois une dimension interculturelle et multiculturelle.

Mots-clés: Rencontre culturelle, Taos Amrouche, Exil, Solitude

Abstract: This article presents an attempt to apply the intercultural approach in literature, with concepts that will be borrowed from intercultural psychology, the Taos Amrouche novel's Rue des Tambourins will be read as a text carrying both a dimension intercultural and multicultural.

Keywords: Cultural Encounter, Taos Amrouche, Exile, loneliness

Traiter de la littérature en tant que terrain propre à l'interculturel est de plus en plus prisé par les spécialistes, car la littérature qui porte sur le Soi et l'Autre est, comme le précisent M. Abdallah-Preteuille et L. Porcher, l'espace de l'homme et de son humanité, « elle rend compte à la fois de la réalité, du rêve, du passé et du présent, du matériel et du vécu » (1996 : 138), et elle reste « le lieu emblématique de l'interculturel » (Abdallah-Preteuille et Porcher 1996 : 162). Le texte littéraire peut éclairer les modèles culturels qui y sont intégrés (Collès, 1994), ainsi lire une œuvre littéraire peut présenter différentes cultures en présence, mais la question qui se pose, c'est de savoir quelles interactions existent entre ces cultures au sein d'un texte littéraire? Sont-elles en simple juxtaposition ou interagissent-elles entre elles? Et comment le personnage, cet être de fiction, vit-il cette rencontre culturelle?

Afin de répondre à ces questionnements, nous emprunterons des concepts de la psychologie interculturelle, notamment la conception de Mucchielli (1989) qui conçoit l'aliénation identitaire comme le résultat de l'intervention d'un système extérieur sur une identité constituée et qui tente de la modifier et les travaux de Carmel Camilleri, (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989) qui à travers l'analyse du concept du choc culturel et de l'interaction ou non entre les cultures, il a précisé certains concepts comme pour le multiculturalisme et l'interculturalisme.

Dans cette conception, le multiculturel suppose la présence des cultures, avec une juxtaposition, un alignement culturel avec une séparation nette. Tandis que l'interculturel, valorise plus l'idée d'une action volontaire tournée vers la décentration, le positionnement réflexif, l'empathie, la coopération, le dépassement des préjugés et stéréotypes et l'acceptation de l'Autre.

Marguerite-Taos Amrouche : entre deux univers

Notre analyse portera sur l'œuvre d'une auteure algérienne, qui a porté en elle les stigmates de la séparation et de l'exil, et qui durant toute sa vie, elle a essayé de retrouver une identité propre. Il s'agit de Marie-Louise dite Marguerite Taos Amrouche (1913-1976), qui est considérée par certains critiques comme étant la 1^{ère} auteure algérienne d'expression française avec *Jacinthe noire* publié en 1947.

Fille unique d'une fratrie nombreuse, Taos Amrouche est issue d'une famille algérienne, de confection catholique, qui, pour fuir la situation difficile vécue en Kabylie, a

¹ Samira Boubakour, Université Batna 2, Algérie, samira.boubakour@yahoo.fr

opté pour un exil volontaire en Tunisie, puis en France où tous les membres de la famille ont terminé leurs jours, à l'exception du père Antoine-Belkacem Amrouche, mort et enterré en Algérie.

La famille Amrouche compte en son sein de grands noms de la littérature algérienne d'expression française, avec Fadhma Ait Mansour et ses deux enfants Jean et Taos qui ont œuvré pour la sauvegarde du patrimoine culturel berbère, notamment à travers les chants et la poésie. Mais les membres de cette famille, surtout les femmes, ont souffert des blessures culturelles, ils « ont été confrontés à l'amertume du déracinement et du déchirement entre les deux cultures, berbère et française et les deux spiritualités : islam et christianisme. » (Drici, 2013 : 16)

Auteure d'une autobiographie intitulée *Histoire de ma vie* (1968), Fadma Ait Mansour y relate les souffrances qu'elle a vécues et le sentiment de solitude et d'exil qui l'ont accompagnés toute sa vie :

« j'étais toujours restée « la kabyle » : jamais, malgré les quarante ans que j'ai passés en Tunisie, malgré mon instructions foncièrement française, jamais je n'ai pu me lier intimement ni avec des Français, ni avec des Arabes. Je suis restée, toujours l'éternelle exilée, celle qui, ne s'est sentie chez elle nulle part » (Ait Mansour, 1968 : 195)

Ce sentiment de déracinement sera partagé par sa fille Taos Amrouche qui dans son œuvre romanesque présentera des personnages, à son image, déchirés entre deux mondes (algérien et français), deux ou plusieurs cultures (arabe, kabyle, française) et deux religions (Islam et Christianisme), que même l'amour n'a pu combler, dans son roman posthume, *Solitude ma mère*, (1995), la narratrice évoque l'incapacité de l'homme qu'elle aime à la comprendre

« Il ne comprenait rien à ma nature profonde, et notre drame le dépassait. Aussi me blessait constamment sans le vouloir. Nos racines étaient à nu ; c'étaient-elles qui demandaient à s'enraciner en un être qui me devienne l'équivalent du pays à jamais perdu et me fasse oublier le sentiment d'exil atroce que nous trainions partout » (Amrouche, 1995 : 38)

Dans la même œuvre, la narratrice Amena, alter ego de l'auteure, se présente comme un être hybride, qui vit une quête identitaire douloureuse et prisonnière d'un exil perpétuel, et face au conservatisme patriarcal, l'auteure se rebellera et affirmera son identité de femme qui la démarquera des autres auteures africaines.

« elle éprouve certainement très tôt le sentiment plus ou moins conscient mais toujours aigu d'un manque profond – manque d'appartenance qui se transforme en manque d'amour quand elle devient une adolescente et une femme. De sorte que cet orgueil qu'elle affiche [...] est à comprendre de sa part comme un refus de capituler, de se laisser aller aux effets visibles de la douleur et du désarroi. » (Brahimi, 2012 : 8)

Rue des Tambourins

Le livre sur lequel porte notre analyse s'intitule *Rue des Tambourins* (1960), il relate l'histoire de Marie-Corail (Kouka), fille de la famille Iakouren. Le roman débute en 1925, en Tunisie, Kouka a onze ans et narre les événements familiaux, jusqu'à l'âge adulte. Les Iakouren, obligés de quitter la Kabylie pour la Tunisie à cause des conditions de vie, sont une famille conservatrice et unie mais qui se désagrège petit à petit avec les départs successifs de ses membres. Cette famille est composée du père (Augustin), de la mère (Caroline dite Yemma), de la grand-mère paternelle (Gida) et des enfants (Marcel, Georges, Charles, Nicolas, Laurent, Luc, Marie Corail (Kouka) et la bru Emraude)

L'œuvre est composée de quatre parties titrées, la première (Tenzis où le règne de Gida : pp. début -125) porte sur la présentation de la culture traditionnelle d'origine, la deuxième (Asfar où le règne de Yemma : pp. 129-195) offre une conception plus moderne,

avec le départ de la belle-mère (Gida) et la vie selon les lois de la mère Caroline (Yemma). La troisième (Entre Noel et Bruno : pp. 199-289) porte plus sur la vie de Kouka jeune femme et ses premiers émois amoureux, et la dernière partie (Le dernier septembre : pp. 293- fin p.336) évoque les tourments de la jeune femme incapable d'aimer à cause de la perte de ses origines.

L'exil des Iakouren

A maintes reprises dans l'œuvre, il nous a dit que cette famille devait payer une rançon, et qu'elle devait vivre avec le sentiment d'avoir commis une faute, ils sont liés à l'exil en tant que rançon à payer.

« c'était le chemin de l'exil et de Tenzis qui s'ouvrait pour les Iakouren. Façonnés par une vie nouvelle, souffrant la douleur des déracinés, ils allaient devenir cette famille des merles blancs qui jamais ne réussirait à passer inaperçue » (Amrouche, 1996 : 84)

La conversion au christianisme du père et de la mère des Iakouren, qui nés Musulmans, ont préféré être catholiques, est considéré surtout par la mère d'augustin (Gida) comme une faute irréparable, ce changement de foi les a placé en conflit muet face aux leurs, et qui les a rendu étrangers par rapport à eux, la petite Kouka face à sa grand-mère musulmane ne pouvait lui dire

« que le christianisme nous avait arrachés à notre terre pour nous jeter dans l'aventure? Pouvait-elle avouer à l'aïeule qu'à tout prendre, mieux valait souffrir de la solitude en exil, que se sentir exilé dans son propre pays? Endurer l'incompréhension des étrangers passe, mais endurer celle de ses frères, quoi de plus cruel? » (Amrouche, 1996 :31)

Etrangère et seule

« Vous ne serez jamais heureuse! », cette sentence dès l'incipit condamne la petite Kouka au malheur. Marie-Corail et sa famille auront toujours le sentiment de se sentir « étrangers au Pays, étrangers à Tenzis et partout, tel sera notre lot » (Amrouche, 1996 : 34), et ce à plus d'un titre :

- Étrangers parmi les leurs dans le pays des origines à cause de la différence religieuse, « nous étions chassés de notre pays, séparés de nos frères » (Amrouche, 1996 :76)
- Etrangers en Tunisie par rapport aux Tunisiens, nommés comme arabes dans le texte et qui sont Musulmans
- Etrangers par rapport aux Français de souche, même s'ils sont Chrétiens comme eux.

« je connaissais déjà ce sentiment d'être exclue du cercle magique, j'éprouvais cette envie de courir me réfugier dans les jupes de Yemma. Pourquoi fallait-il que je fusse toujours « dépareillée »?...Que je me trouve au milieu de compagnes musulmanes ou françaises, j'étais seule dans mon espèce. Aussi loin que je remonte dans le souvenir, je découvre cette douleur inconsolable de ne pouvoir m'intégrer aux autres, d'être toujours en marge » (Amrouche, 1996 : 105)

Les femmes de cette petite famille partageaient le plus le sentiment de solitude et d'exil ; qui faisait d'elles des renégates et de leur famille « une race à part » (Amrouche, 1996 : 37). Face à cette détresse identitaire basée sur le sentiment de non-appartenance et de rejet des groupes sociaux environnants et vécue par Marie-Corail, il nous paraît intéressant de voir comment Taos Amrouche a articulé l'exil et les différentes cultures dans son œuvre *Rue des Tambourin* pour témoigner de la crise identitaire et de la rencontre culturelle vécues par la protagoniste Marie-Corail.

L'auteure a adopté différentes stratégies d'écriture pour peindre l'univers de Marie-Corail, qui évolue certes au fil des pages mais qui reste attachée à son enfance « qui représente la sécurité, l'innocence, la pureté. Ce besoin d'enfance n'est pas de l'infantilisme mais elle ne veut pas grandir par peur de l'avenir. » (Amhis-Ouksel, 2011 : 36)

Retour en arrière

La narratrice évoque toujours ses souvenirs, qui sont en relation avec des lieux comme pour Tenzis le pays de l'enfance ou la Kabylie qui est associée aux origines et aux ancêtres, ou à des êtres comme pour Gida la grand-mère paternelle la matriarche par excellence.

La mère de la narratrice insiste auprès de sa fille pour qu'elle sauvegarde ses souvenirs de la terre des ancêtres, ces souvenirs devront l'aider à garder le cap le jour où elle se sentira seule et exilée, comme elle, et qui dit à Marie-Corail :

« J'espère que tu n'oublieras jamais cette maison pleine d'ombre, ni ces êtres tissés de la même fibre que toi: la race, la langue maternelle, l'origine, il est bon que tu en découvres, même obscurément, le sens pour plus tard, quand tu te sentiras une éternelle exilée comme moi. Alors, tu te souviendras de cette odeur de fruit et d'étable bien tenue de la maison ancestrale car, chez nous, les bêtes vivent tout contre les gens, comme dans la crèche... » (Amrouche, 1996 : 122)

Entre deux mondes

Le texte nous offre une lecture anthropologique et historique de la Kabylie qui a connue une évangélisation d'une partie de sa population, « le pays avait été coupé en deux le jour où des missionnaires étaient venus l'évangéliser » (Amrouche, 1996 : 37). Ce pays est séparé en deux parties bien distinctes : musulmane et chrétienne.

« il y eut désormais deux villages: celui de toujours, sur les crêtes, façonné par les mains des ancêtres, et l'autre au bas de la colline, comme un petit nid construit hâtivement par la main blanche de la mission » (Amrouche, 1996 : 37)

Musulmans et Chrétiens vivaient dans le respect de l'Autre, les contacts sont très cadrés et les exogamies sont strictement interdites, ce positionnement se rapproche plus du multiculturalisme.

« Convertis et Musulmans vivaient en bonne intelligence, mais on eut dit que seuls leurs corps se rencontraient, ou mieux, leurs enveloppes, car l'essentiel ne pouvait être mis en commun. Il y avait donc deux clans face à face, bien distincts, et qui se défiaient » (Amrouche, 1996 : 38)

Mais ces deux clans partageaient certaines conceptions propres à la culture traditionnelle, comme pour

- La Montagne représente les origines, la gloire de la race, mais qui peut symboliser une entrave pour le développement, une prison pour ceux qui ont opté pour une autre conception de la vie, tel est le cas de Charles qui quitta femme et famille pour chercher la liberté loin des dogmes traditionnels à Paris
- La fierté associée à la race qui représente « le sens primitif de l'honneur » (Amrouche, 1996 : 16)
- Les femmes qui devront soutenir leurs époux quelles que soient les conditions, « le courage des femmes de chez nous qui voient leur époux partir pour des années » (Amrouche, 1996 : 17)

Du côté de Tenzis

La partie qui se passait à Tenzis est la plus riche dans l'évocation des éléments culturels traditionnels, et qui sont accentués par la domination de la grand-mère paternelle qui gouvernait la maison, « Yemma avait laissé à Gida la direction de la maison » (Amrouche, 1996 : 18), et le père distant prenait le côté de la grand-mère au risque de devenir violent vis-à-vis de ses enfants. Généralement la relation entre le père et la mère était basée sur le respect, la protection et la complicité, sauf l'épisode de la dispute qui a poussé Caroline à quitter momentanément le foyer conjugal.

Le personnage de Gida pratiquait librement les rites musulmans dans ce foyer chrétien, donnait son avis sur tout, et était respecté par tous les Yakouren, et nul n'a essayé de la convertir au catholicisme, ce qui peut être considéré comme un indice d'interculturel. Le respect de la différence était de mise dans cette famille hétéroclite :

« le père, portait une chéchia, la mère s'habillait à l'européenne [...] mais la grand-mère s'enveloppait d'une vieille couverture rayée en guise de haïk. le père, malgré sa chéchia, se rendait à la messe, tandis que Yemma s'obstinait à ne jamais l'accompagner, mais l'aïeule portait ostensiblement des offrandes aux marabouts » (Amrouche, 1996 : 29)

Le texte présente des éléments des us et coutumes kabyles : rôle des femmes/hommes, mariage, superstitions, endroits que les femmes ne pouvaient voir que la nuit, en l'absence des hommes (Amrouche, 1996 : 113), préférence pour la naissance des garçons, prestige des personnes lettrées, art culinaire traditionnel, etc.

Les lois traditionnelles patriarcales régissant le statut de la femme sont restrictives, elles tournent autour de la loi de la pudeur « qui ne devaient jamais transgresser les femmes » (Amrouche, 1996 : 25), des interdits vestimentaires et de la restriction des libertés avec le passage de l'enfance à l'âge adulte.

Cette conception est partagée entre Chrétiens et Musulmans, Taos Amrouche évoque dans son roman posthume *Solitude ma mère*, les caractéristiques de son père proches de celle d'Augustin « la pudeur et l'austérité étaient aussi les qualités dominantes de mon père qui, en dépit de son éducation chrétienne, subissait encore l'emprise de nos millénaires traditions kabyles. » (Amrouche, 1995 : 21)

Le destin de Kouka

La petite Marie-Corail (Kouka) est élevée à l'européenne, sa mère ne voulait pas qu'elle côtoie les Siens « j'étais promise à une autre vie : je n'étais là que de passage, je ne devais pas l'oublier [...] elle appréhendait de nous voir rester à mi-chemin » (Amrouche, 1996 : 46)

Cette éducation était en contradiction avec le conservatisme familial qui reproduisait les schémas ancestraux, « la surveillance jalouse à laquelle j'étais soumise m'irritait et me poussait à la rébellion » p.181 au risque de faire face au courroux du père. Kouka se conforma aux normes sociales et ce qu'on attendait d'une jeune femme pour faire plaisir à son père en se réfugiant dans « la solitude et le silence » (Amrouche, 1996 : 187) Marie-Corail vécut une phase de mysticisme à 16 ans qui la coupa du monde et de ses camarades, et qui rendait son père secrètement heureux.

« alors que mes compagnes recherchaient l'amusement et la facilité, j'essayais de m'élever dans la voie sévère pour laquelle je me croyais faite, dépensant dans mes adorations au pied des autels des trésors d'amour. N'ayant personne à qui offrir mon cœur exalté, je me mis nuit et jour à brûler comme un phosphore » (Amrouche, 1996 : 191).

Kouka reprendra goût à la vie grâce au soutien d'une enseignante qui lui donna goût pour le chant, voulant devenir artiste, elle rencontra le véto de son père qui choisira pour elle son métier, elle sera institutrice. Elle s'épanouira petit à petit avec la naissance d'une forte amitié avec Noel et ses fiançailles avec Bruno. Mais malgré l'amour et la stabilité financière, elle ne pouvait être heureuse, elle devint une femme nostalgique qui portera toujours en elle une profonde tristesse.

Conclusion

Même s'il y a respect de la différence, tolérance et compréhension de l'Autre, avec Kouka qui respectait la foi de sa grand-mère et de ses amies musulmanes, qui appréciait les us et coutumes des Musulmans du Pays et de la Tunisie, qui maîtrisait les codes culturels des différents univers (chrétien, musulman, arabe, français, etc.) et qui s'est liée amicalement et amoureusement avec des Français, elle reste toujours prisonnière d'une barrière invisible qui sépare les deux mondes et révèle sa solitude.

Dans ce sens *Rue des Tambourins* peut être lue en tant qu'œuvre de l'exil qui présente un personnage interculturel par excellence, qui ne peut s'affranchir des barrières imposées par la tendance multiculturelle de son entourage.

Bibliographie

- Abdallah-Preteceille, M. et Porcher, L., 1996, *Education et communication interculturelle*, Paris, PUF
- Ait Mansour, F. 1968, *Histoire de ma vie*, Paris, Maspero
- Amhis-Ouksel, D., 2011, *L'exil et la mémoire, une lecture des romans de Taos Amrouche*, Alger, Editions Casbah
- Amrouche, T. 1996, *Jacinthe noire*, Paris, Editions Joelle Losfeld [1947]
- Amrouche, T., 1996, *Rue des Tambourins*, Paris, Editions Joelle Losfeld [1960]
- Amrouche, T., 1995, *Solitude ma mère*, Paris, Editions Joelle Losfeld
- Brahimi, D., 2012, *Grandeur de Taos Amrouche*, Alger, Editions Chihab
- Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M., 1989, *Choc des cultures: concepts et enjeux de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan
- Collès, L., 1994, *Littérature comparée et reconnaissance interculturelle*, Bruxelles, De Boeck-Duculot
- Drici, K. 2013, *Marguerite-Taos Amrouche et l'œuvre de la moisson de l'exil*, Tizi-Ouzou (Algérie), La Pensée
- Mucchielli, A., 1986, *L'Identité*, Paris, PUF

RESURRECTING THE WORD. THE PHENOMENOLOGY OF THE GIFT IN NORMAN MAILER'S THE GOSPEL ACCORDING TO THE SON AND IN COLM TOIBIN'S THE TESTAMENT OF MARY / FAIRE REVIVRE LA PAROLE. LA PHÉNOMÉNOLOGIE DU DON DANS LES SCRIPTURES SELON LE FILS DE NORMAN MAILER ET LE TESTAMENT DE MARIE DE COLM TOIBIN / ÎNVIEREA CUVÂNTULUI. FENOMENOLOGIA DARULUI ÎN EVANGHELIA DUPĂ FIUL DE NORMAN MAILER ȘI TESTAMENTUL MARIEI DE COLM TOIBIN¹

Abstract: This paper investigates the phenomenology of the gift in Norman Mailer's *The Gospel According to the Son* and in Colm Toibin's *The Testament of Mary*. Both texts are contemporary reinterpretations of the Gospels and they are resurrecting the Word through the process of defamiliarization. In Mailer's text this takes the shape of a full-fledged narrative of the Gospels in which we are very sparingly given the author's insight on the events. In Toibin's novel we are assisting at a first-person narrative of Mary, the mother of Christ, who is telling her version of the events around Christ's death. Both texts present themselves as a necessary correction to the mistakes made by the apostles in writing the Gospels.

These novels will be interpreted through the lens of Jacques Derrida's and Jean-Luc Marion's theories on the gift. In *The Gift of Death* Derrida viewed God's gift to the world through the sacrifice of Christ as fraught with shortcomings. Norman Mailer's novel rediscusses some of these limitations and puts into a new light Christ's relationship with the Father. In his own analysis of the phenomenology of the gift, Jean-Luc Marion put forward the notion of "saturated reader" which entails the reader (understood in the large sense of the word) faced with the exceeding revelation of God. Colm Toibin's *The Testament of Mary* constructs such a reader and foregrounds in an original way the phenomenology of the gift.

Key words: resurrection, saturation, gift, reader, phenomenology

This paper discusses the phenomenology of gift in Norman Mailer's *The Gospel according to the Son* and in Colm Toibin's *The Testament of Mary*. I have chosen these two texts because they both rediscuss/rewrite the Gospels from original points of view. Mailer's novel, although it does not depart greatly from the Gospels, puts everything from the perspective of Jesus Christ and Toibin's book offers the point of view of Mary. What interests me in these texts is the phenomenology of revelation and the kinds of readers it creates. This will be discussed in terms of the gift of infinite love which appears in several stances in Mailer's text and of the constituted witness in Toibin's novel.

Derrida talked about the phenomenology of gift in his book *The Gift of Death* (*Donner la mort*). In it he proposes the idea that God's gift of death upon Jesus Christ is a gift of infinite love which could have been accomplished only in death which is the only one capable of overcoming the economy of gift:

"On the basis of the Gospel of Matthew we can ask "to give back" or "to pay back" means (thy Father which sees in secret shall reward thee). God decides *to give back*, to give back life, to give back the beloved son, once he is assured that a gift outside of any economy, the gift of death – and of the death of that which is priceless – has been accomplished without any hope of exchange, reward, circulation, or communication" (Derrida, 1995: 96)

Derrida constructs his arguments around Jan Patocka's writings.

¹ Ioana Cosma, University of Pitești, Romania, c_ioana05@yahoo.com

Jan Patocka relates the sacred to responsibility – he underlines the fact they are incongruous. To him, the loss of consciousness experienced in the sacred amounts to a loss of responsibility and is more akin to demonic rupture. (Derrida, 1995:1) Another intention of Patocka's text is, recounts Derrida, the attempt to distinguish religion from a "demonic form of sacralization" (Derrida, *op.cit.*: 2). In Patocka's view, religion is that which has surpassed the demonic and the orgiastic. Responsibility comes into play in the religious context to delimitate between the responsible (Christian) character and the unconscious for instance *nympholeptos* particular to the pre-Christian polytheism. This in turn amounts to acknowledging the *ethical* dimension of the religious man (Derrida, *op. cit.*: 3). In Patocka's view, the religious man is defined as responsible or ethical because initially the demonic was equated with irresponsibility (possibly the fallen angels' failure to observe God's words). Patocka's inquiry has larger implications such as the fact that Europe's ignorance of its origins and of the responsible character of its religion leads to the presence of historicity which is inherently forgetful of its religious sphere. The way Derrida sees it, responsibility has to remain external. On the other hand, Patocka states that historicity must remain problematic. This is what Derrida has to say about it: "History can be neither a decidable object nor a totality capable of being mastered precisely because it is tied to *responsibility, to faith, and to the gift*" (Derrida, *op. cit.*: 5). According to Patocka, the kernel of understanding consists in conjoining paradoxically faith and responsibility. The problem here is that this conjunction unites two heterogeneous lines of interpretation: one that identifies the religious character as inherently responsible and the other which defines the secret of pre-Christian orgiastic mystery that the responsible character has to disrupt. The passage from Platonism to Christianity implies the mutation from the perception of the self through the self to the perception of the self through the eyes of God via the *mysterium tremendum*. Derrida insists on the importance of the notion of *conversion* in Patocka's work. This process goes hand in hand with a process of repression: Christian mystery is that which will repress the orgiastic mystery (Derrida, *op. cit.*: 9). We should add to that the process of incorporation which Derrida defines in the following terms:

"This subordination therefore takes the form of an 'incorporation' whether that be understood in its psychoanalytic sense or in the wider sense of an integration that assimilates or retains within itself that which it exceeds, surpasses or supersedes [releve]. The incorporation of one mystery by the other also amounts to the incorporation of one immortality within another. This enveloping of immortality also corresponds to a transaction between two negations or two disavowals of death. And in what amounts to a significant trait in the genealogy of responsibility, it will be marked by an internalization, by an individualization or subjectification, the soul's relation to itself as it falls back on itself in the very movement of incorporation" (Derrida *op. cit.*: 11).

Derrida points out the similarities between Patocka and Heidegger. The notable difference, however, consists in the fact that Patocka takes into account an incorporation of an earlier mystery into the religious content. This signifies that the demonic does not go away, it is rather repressed and resurfaces at different times. This incorporation or concealing takes the shape of a *secret*, a secrecy which one becomes aware of in the moment of conversion. Thus, as Derrida says, the (orgiastic) mystery is never destroyed (Derrida, *op. cit.*: 21). Politically, it occurs for instance in the moments of revolutionary fervor. There are several stages of absolution: the first involves the redemption from orgiastic/demonic fever through Platonism; the second one implies the Christian conversion or reversal by escaping from Platonism (Derrida, *op. cit.*: 22).

The second attribute of Patocka's writing is, Derrida notes, that the fact that he reattributes to revelation the ontological content Heidegger had taken away from it. Thirdly, Patocka deplors the resilience of Platonism in the heart of Christianity.

In the second chapter entitled "Beyond. Giving for the Taking. Teaching and Learning to Give. Death", Derrida discusses other concepts encountered in Patocka's work. For instance the inauthenticity of the technological society indicates a relapse into the demonic and the orgiastic. There are affinities between boredom and the demonic, Derrida states. Patocka's considerations on modern technology and boredom can be related to what he calls a "metaphysics of force" (Derrida, *op. cit.*: 17), according to each modern man has become a sort of field for the deployment of force.

Furthermore, Derrida discusses the moments of conversion in relation to the idea of "gift of death":

"The first awakening to responsibility, in its Platonic form, corresponds, for Patocka, to a conversion with respect to the experience of death. Philosophy is born out of this form of responsibility, and in the same movement philosophy is born to its own responsibility. It comes into being *as such* at the moment when the soul is not only gathering itself in the preparation for death but when it is ready to receive death, giving it to itself even, in an acceptance which delivers it from the body, and at the same time delivers it from the demonic and the orgiastic. By means of the passage to death the soul attains its own freedom" (Derrida, *op. cit.*: 40).

Moreover, the entrance into the Christian paradigm involves the presence of the notion of *gift*, the introduction of the transcendent Other Who sees me but Whom I do not see and which has entered relation with me through the gift of infinite death enacted in the sacrifice of Jesus Christ.

This implies the gift of a goodness unaware of itself, a goodness that is given in secret, that bestows upon me all the benefits of this giving.

Norman Mailer's text is a novel written in the first person narrative by a character who identifies himself as Jesus Christ. In this we can see Norman Mailer's intentionality of writing a more authentic gospel, one that sets right the mistakes made by the apostles. This idea is stated in the beginning of the book when the narrator undermines the Gospels of Mark, Matthew, Luke and John by stating that they exaggerate in important respects. However, the novel does not depart greatly from the four gospels in the narration of events. For instance, the narrator acknowledges the influence of the gospel of Matthew in the narration of the three magi episode.

The book reiterates the miracles surrounding Jesus' birth and childhood. There are angelic presences accompanying these events which attest to the divine origin of Christ. Besides these disparate episodes, the narrator insists on the lay character of his early life, on his experience as a carpenter.

The first encounter with God is when Jesus goes to John to be baptized in the waters of Jordan. There, God speaks to him and bestows His gifts upon him: "And I felt as though His finger blessed my mouth the moment when the dove's beak touched my lips. His word descended in me as the burning fire in my bones when I was twelve and had suffered from fever" (Mailer, 2006: 41).

The epiphany occurs suddenly and it takes the form of a gift of the blessed word. It is resented by the receiver as an illness as something that burns him inside out. The encounter with God leaves the receiver in a somewhat passive stance, he simply receives the gift, without having the time or the possibility to deny or to accept it. It is resented as a tremendous, overwhelming presence which leaves no doubt on the origin of the gift. It is a descending movement which is epitomized by the dove's descent onto Christ. This gift has the power of conversion, it transforms the receiver into a new, better man: "Now I knew the

other man who had lived in the shell of my being and that man was better than me. I had become that man” (Mailer, *op. cit.*: 43).

Through the divine intervention, Christ has access to His higher self which will slowly replace His lay persona, the carpenter who had grown in His father’s shed. Significantly, the conversion takes place only when Joseph dies. It is at that time that Joseph great secret, the one concerning Christ’s birth, becomes relevant again and Christ is thus reminded of His divine origin and of His true Father: “Then His voice whispered in my ear: ‘These were my words to Ezekiel. But to you I say: You are My Son, thus you will be stronger than a prophet. Even stronger than prophet Ezechiel” (Mailer, *op. cit.*: 60).

Thus, God’s first gift to Christ is the gift of prophecy, the transmission of His Word to the children of Israel. This involves a displacement of the self, letting go of one’s words for the benefit of God’s words. Christ reemerges from the waters of Jordan as the son of God as well as His messenger. He is anointed as the one John had prophesized about, the Messiah. This implies giving up His earthly vocation and embracing the destiny God had in store for him. The gift of infinite love involves an act of co-participation in the aphaeretic letting go of the self and the emergence of the self as a servant of God. Mailer surprises very well these events in the life of Christ and, as compared to the Gospels, makes God more present for Christ, he creates the epiphany in that key moment in Christ’s life. Christ’s reaction to the epiphany is of fear mixed with uncertainty, He does not understand why God had chosen Him to transmit His word. To this God responds with another command: “Because you are still not strong, don’t go back home. Better go and climb the mountain in front of you. Go now. In that desert, fast among the cliffs. Drink water from underneath the cliffs. But do not eat anything. Before the sun sets at the end of the last day of fasting, you will know why I have chosen you” (Mailer, *op. cit.*: 45).

God speaks to Christ and shows Him the path to follow. Moreover, He shows Himself to Christ the moment of the baptism thus acknowledging the divine origin of Christ who is the only one able to see the face of God without dying. While in the desert, Christ hears again the words of God and has a dream which tells him how many days he has to fast and why he has to give his destiny for the salvation of the children of Israel. It is because they bowed to Baal that the children of Israel risk perdition. This motivation, together with that of the salvation of Jerusalem will help Christ reject Satan as he appears to Him on the fortieth day of fasting. As such Christ accepts His status as the intermediary of a gift from God to the people of Israel: “Thus I began to believe in my Father. I will work for Him. It won’t be long until he comes to rescue Jerusalem. He was the God of the Universe. I will work gladly. Through Him will descend the succor for those who are suffering, and the hungry will no longer starve and the lawless ones will be forgiven. (Mailer, *op. cit.*: 65).

Christ responds to the gift of God by offering his own life to the service of God and of the children of Israel. The motif of work, which also appears in the four Gospels, is reiterated in Mailer’s novel as the sign of a life in the service of God. Christ as a working man has been less emphasized in the literatures on this subject but Mailer stresses this function and uses it as a sign for Christ’s own gift to the Father. This gift creates a responsible character as Christ is gradually transformed by God’s grace. This gift of responsibility was also noted by Derrida: “The gift of death that puts me in relation to the transcendence of the other, with God as selfless goodness, and that gives me what it gives me through a new experience of death ... [...] the gift of death would be this marriage between responsibility and faith” (Derrida, *op. cit.*: 6).

But God’s is an ambivalent gift. The grace bestowed on Christ allows Him to perform tremendous miracles but it will endanger Him in the eyes of the enemies of God. The many miracles that Christ performs are ways of imparting God’s gift to the rest of the world, means by which Christ creates a connection between the people and God. It is in this context that we should understand the fact that Christ chooses to heal on a Sabbath day, despite the overt criticism of the Pharisees. As Derrida explains, responding to God’s gift

means sacrificing ethics: “As soon as I enter a relation with the other, with the gaze, look, request, love, command or call of the other, I know I can respond only by sacrificing ethics that is, by sacrificing whatever obliges me to also respond, in the same way, the same instant, to all the others.” (Derrida, *op. cit.*: 68).

God’s gift is limitless and it exceeds the human law; not only does it exceed it but renders it irrelevant. It is through the excess of the limitless gift of love that Christ works and His deeds are a testament to this gift. The human law, as Paul explained, is under the sign of a curse and it concerns sin; Christ’s existence is the abolition of the curse as well as of sin. This is why Christ’s works have very little to do with the religious law and enter conflict with it because the law was the result of anger and reason whereas Christ’s works and existence are the result of love. But the Christ of Mailer is a fearful Christ who shows His frailty in key moments such as the one of the encounter with Satan. Nevertheless, the gift of God entails the abandonment of all fears and of all human contingency. It is a gift demanding an exceeding self-annulment: the abandonment of the loved ones, of home and work. Mailer’s Gospel echoes closely the words of the Bible: “He who loves his father and mother more than he loves me is not worthy of me, just like the one who finds his soul has to lose it first. But he who shall lose his soul for me, he will find it” (Mailer, *op. cit.*: 118). This is a reminder that Christ’s own gift to humanity involves something that exceeds contingent existence and that contingency is an impediment in the way of salvation.

Mailer quotes from John to express the meaning of love and gift in his novel: “So much did God love the world, that He gave His One-born Son so that whoever believes in Him should not die, but have eternal life” (Mailer, *op. cit.*: 262). This gift had to take the form of self-sacrifice in order to express God’s infinite mercy towards the sins of mankind. As far as the relationship between Christ and God is concerned, Mailer concludes that God was not God with capital letter but one of the many gods and that Christ’s death shows His limitations. In the novel, Mailer focuses on the battle between God and Satan as epitomized in the battle for Christ’s soul. This becomes climactic in Christ’s last moments on the cross when He hears the words of both. When He asks “God, Why Hath Thou forsaken me?”, He gets no answer but He has the vision of Adam and Eve committing the originary sin. It is thus implied that this is the sin for which Christ has to give His life. This gift is an exacting one but it is the only one which can adequately respond to God’s gift of infinite love.

This phenomenology of the gift appears in Colm Toibin’s *The Testament of Mary*. In this text the focus is on the receiver rather than the giver. The narrator, Mary mother of Christ, retells her experience from the life and death of Christ and her ways of coping with the overwhelming events surrounding the presence of Christ in her life. She emerges, to use Jean-Luc Marion’s terminology, as a constituted witness, completely shaped by the revelations which are bestowed upon her. First, let us look at what Marion understands by constituted witness:

“Far from being able to constitute this phenomenon, the *I* experiences itself as constituted by it. Constituted and no longer constituting, because it no longer disposes of any viewpoint that would dominate the intuition that submerges it. [...]

Thus, the phenomenon is no longer reduced to the *I* that would be regarding it. Irregardable, it proves itself irreducible. [...] The pure event that occurs does not allow itself to be constituted in an object and leaves the lasting trace of its birth only in the *I/me* which finds itself, almost against itself, constituted by what it receives. The constituted witness follows the constituting subject. Constituted witness, the subject remains the worker of truth, but no longer its producer” (Marion, 2001: 44).

The constituted witness is the result of the phenomena of revelation or what Jean-Luc Marion called saturated phenomena. In this process or, rather, event, the reader or interpreter is no longer in control, the ego is annulled and the *I* becomes the scripture of history. The *I* will let itself be constituted and changed by the saturated phenomenon. Its

response is not a direct answer other than the one implied in the “Here I am” answer but the action that comes in the aftermath of the revelation. It is also a phenomenon of givenness and should be regarded as the same gift which was received by Mailer’s Christ. Only in Toibin’s novel the I is also the (helpless) spectator of the intercourse between God and Christ.

Toibin’s book is old Mary’s monologue on her current state and her memories. She has little to say about the key events in Christ’s life and the events that have concerned her also but she recalls her reactions to these events, the unspeakable suffering which she had gone through: “There was a time when I believed that I no longer had tears, that I had shed all of them. [...] I should feel relieved that I no longer need tears, but I am not seeking relief but only solitude and the bitter contentment that comes from the certainty that I shall never speak a lie” (Toibin, 2014: 9). Like Mailer’s narrator, Toibin’s Mary’s aim is to restore the truth and dissipate the falsity that has accompanied the accounts of Christ’s life. In her old age, Mary is constrained by her two protectors (both of whom are writing Gospels) to retell what had happened in the day of Christ’s crucifixion. But the only ways in which she can relate to the event is by calling it “what was happening on the hill”, “the horror” (Toibin, *op. cit.*: 13). The traumatizing event of the crucifixion is impossible to put into words; instead, Mary focuses attention on other events which, no matter how horrifying, are still easier to retell than the crucifixion of Christ. One such event is her being followed by a cruel man who was in charge of capturing Christ’s apostles and followers; another is the quite graphic image of the bird being fed rabbits. This last episode represents *en abyme*, the utmost cruelty and evil of Christ’s crucifixion. Mary avoids speaking about that event proper, although she is pressed to do so. But she cannot pronounce the name of Christ: “I cannot say his name, it won’t come to my lips, if I utter it my heart will break. So we call him “he”, “my son”, “our son”, “the one who was here”, “your friend”, “the one you care about”. Maybe before I die, I will say it or I will be able to whisper it one night, but I doubt it” (Toibin, *op. cit.*: 14). This unnamability of Christ corresponds to God’s own unnamability. The events of death and resurrection have relegated him to the sphere of the divine which is characterized by the inexpressible. This corresponds to Jean-Luc Marion’s definition of saturated given phenomena: Christ’s death is “incapable to look at according to modality” (Mation, *op. cit.*: 34).

Toibin’s Mary is not transfigured by Christ’s sacrifice; she is forever impressed by the traumatic event of his death. She lives her life in the realm of shadows and her memories always take her back to the moments when she saw her son tied to the cross and full of blood. There is no relief for her save perhaps the temporary succor she receives from the figure of the goddess Artemis. She is able however to relate some of Christ’s miracles such as the one on the resurrection of Lazarus. She relates this event in a matter-of-fact way, with distance not including any personal statements on this event. What she retains from this episode is the danger in which her son places himself due to the many miracles he is making. However, from these miracles and especially from people’s reaction to them Mary understands that she cannot convince her son to come back home with her to safety. Going to the marriage of Canaan, she meets a Christ who is adamant on continuing the path he has taken and refusing the safety proposed by his mother. Mary is completely helpless and deprived of agency in these instances, she cannot avoid being a mere witness and not a real influence in the life of Christ: “it was frightening to read in their eyes fear mixed with respect, so I looked down to the ground” (Toibin, *op. cit.*: 53). As she leaves Canaan to go back home, she expresses her desire to at least be close to Christ: “Maybe to be there to see what the others were seeing. Maybe to be around if they permitted me to be around. Not to ask any questions. To be witness. To know. There were things I couldn’t put into words” (TOIBIN, *op. cit.*: 64). Her elliptical speech shows her limitations in receiving the given divine events. She is incapable of putting into words the completeness of the experience

and she is also incapable of helping her son in any way. To conclude, gift appears in both Mailer's and Toibin's novel as the epiphany of the divine love.

Both characters are constituted by the gift of God's love and their lives become transformed in accordance with the specificity of the gift.

Bibliography

- Agamben, Giorgio, 1982, *Il linguaggio e la morte*, Torino, Einaudi.
- Alvis, Jason W, 2016, *Marion and Derrida on the Gift and Desire: Debating the Generosity of Things*, New York, Springer International Publishing.
- Bakhtin, Mikhail, 1990, *Art and Answerability*, Austin, University of Austin Press.
- Barthes, Roland, 1981, *L'analyse structurale du récit*, Paris, Editions du Seuil.
- Cozea, Angela, 1996, *La fidélité aux choses. Pour une perspective benjaminienne*, Montreal, Editions Balzac.
- Culbertson, Diana, 1989, *The Poetics of Revelation. Recognition and Poetic Tradition*, Macon, Mercer University Press.
- Derrida, Jacques, 1995, *The Gift of Death*, Chicago, University of Chicago Press.
- Eco, Umberto, 1990, *I limiti dell'interpretazione*, Milano, Bompiani.
- Eliade, Mircea, 1969, *Le mythe de l'éternel retour*, Paris, Gallimard.
- Giannone, Roberto, 1985, *Abitare la frontiera. Il moderno e lo spazio dei possibili*, Venezia, Cluva Editrice.
- Horner, Robyn, 2001, *Rethinking God as Gift. Marion, Derrida, and the Limits of Phenomenology*, New York, Fordham University Press.
- Hutcheon, Linda, 1988, *A Poetics of Postmodernism. History, Theory, Fiction*, New York: Routledge.
- Jenny, Laurent, 1982, *La terreur et les signes*, Paris, Gallimard.
- Levinas, Emmanuel, 1991, *Otherwise than Being, or, Beyond Essence*, Boston, Kluwer Academic Publishers.
- Mailer, Norman, 2006, *Evangelia dupa fiul*, Iasi, Polirom.
- Marin, Louis, 1994, *La représentation*, Paris, Gallimard.
- Marion, Jean-Luc, 2001, *De surcroît. Etude sur les phénomènes saturés*, Paris, Presses universitaires de France.
- Schrag, Calvin, O, 2002, *God Otherwise than Being. Toward a Semantic of the Gift*, Illinois, Northwestern University Press.
- Toibin, Colm, 2014, *Testamenul Mariei*, Iasi, Polirom.

**AUX CONFINS DU FANTASTIQUE ET DE LA SCIENCE-FICTION :
LE VAMPIRE DANS LE RÉCIT D'ALAIN DORÉMIEUX / ON THE
BORDERS OF THE FANTASTIC AND SCIENCE FICTION: THE
VAMPIRE IN ALAIN DORÉMIEUX'S SHORT STORIES / LA
GRANIȚA DINTRE FANTASTIC ȘI SCIENCE-FICTION: VAMPIRUL
ÎN NUVELELE LUI ALAIN DORÉMIEUX¹**

Abstract: Alain Dorémieux is one of the masters of the fantastic, the peculiar and science fiction in France. Even though all these genres belong to the imaginary, their internal logic and their poetics are antagonistic. However, most of the French writer's short stories and novels are characterized by the deletion of generic borders, a kind of generic porosity: in his oeuvre, Dorémieux unites and hybridizes these contradictory types of poetics. This article aims to analyze the phenomenon in question and focuses on a motif that is considered typically fantastic: the vampire. Dorémieux's approach to this element exceeds the clichés of the fantastic. The textual corpus includes two representative short stories: *L'Habitant des étoiles* and *Fugue*. The study is based on theoretical works of R. Bozzetto, R. Cailllois, L. Vax, J. Malrieu, N. Prince and other critics.

Keywords: imaginary, fantastic literature, science-fiction, motif, vampire.

Résumé: Alain Dorémieux demeure un des maîtres du fantastique, de l'insolite et de la science-fiction en France. Bien que tous ces genres appartiennent aux littératures de l'imaginaire, leurs logiques internes, leurs poétiques sont antagonistes. Pourtant, la majorité des récits et romans de l'écrivain français se caractérise par l'effacement des frontières génériques, par une sorte de porosité générique : dans son œuvre Dorémieux unit et hybride ces poétiques contradictoires. Dans notre article, nous analysons le phénomène en question en nous concentrant sur un motif qui passe pour typiquement fantastique, à savoir le vampire. Le traitement de ces motifs chez Dorémieux dépasse les clichés du fantastique. Le corpus textuel englobe deux représentatives nouvelles : *L'Habitant des étoiles* et *Fugue*. Dans notre analyse, nous nous appuyons sur les travaux théoriques de R. Bozzetto, R. Cailllois, L. Vax, J. Malrieu, N. Prince et d'autres critiques.

Mots-clés: littératures de l'imaginaire, fantastique, science-fiction, motif, vampire.

Introduction

La notion des littératures de l'imaginaire est floue et difficile à définir car, sous cette appellation, sont inclus les genres tels que le (néo)fantastique, l'horreur, la fantasy, la science-fiction ainsi que leurs nombreux sous-genres pour ne rappeler que le clinique, le (néo)gothique, les high et low fantasy, la dark fantasy, la fantasy urbaine, épique et héroïque, la hard science-fiction, la dystopie, l'uchronie, le steampunk, le cyberpunk, les space et time opera. Même cette énumération, si brève et incomplète qu'elle soit, met en évidence deux importants phénomènes liés aux littératures de l'imaginaire : tout d'abord, elles englobent les genres dont les logiques internes sont souvent éloignées pour ne pas dire contradictoires, antagonistes², ensuite ces genres constitutifs de l'imaginaire, se composant

¹ Katarzyna Gadomska, Université de Silésie, Pologne, kagadomska@gmail.com

² Rappelons que dans le (néo)fantastique et l'horreur l'intrusion du phénomène maléfique a toujours lieu dans le réel et constitue un choc, une faille, incompatibles avec les lois gouvernant habituellement la réalité. Tandis que le fantastique pur maintient jusqu'à la fin du récit l'hésitation quant à la nature du phénomène, l'horreur pure affirme son caractère surnaturel inexplicable à l'aide des lois connues. Cf. Roger Cailllois, préface de *Fantastique. Soixante récits de terreur*, Paris, Club français du livre, 1958, p. 8-12. Par contre, la science-fiction et la fantasy adoptent une logique complètement différente, héritée du conte merveilleux : l'apparition des phénomènes surnaturels, magiques ne contredit aucunement les lois gouvernant la diégèse, ne provoque pas non plus d'étonnement chez les personnages. Dans ces deux cas, l'extraordinaire est accepté facilement d'emblée et il est tout à fait explicable : dans la fantasy grâce à la magie, dans la science-fiction grâce à la science ou la parascience. Voir à ce propos : Katarzyna Gadomska, *Science-fiction et Fantasy comme merveilleux*

eux-mêmes de plusieurs sous-genres, sont hétérogènes et par cette diversité intrinsèque compliqués à délimiter. Qui plus est, l'hybridation et la porosité, l'effacement des frontières génériques caractérisent plusieurs productions littéraires contemporaines, ce qui augmente toujours plus les difficultés concernant leur appartenance générique. Dans notre étude, nous voudrions montrer la complexité du phénomène en question signalée ci-dessus à l'exemple de certaines particularités de l'œuvre d'Alain Dorémieux.

Alain Dorémieux (1933-1998) est un personnage éminent des littératures de l'imaginaire en France. Il est non seulement écrivain, mais aussi traducteur, critique, journaliste et rédacteur en chef de la revue *Fiction*¹. Rappelons que c'est Alain Dorémieux qui a traduit de l'anglais vers le français plusieurs chefs-d'œuvre du fantastique et de la science-fiction anglophones². En tant qu'auteur d'anthologies du nouveau fantastique³ et chef de *Fiction*, Dorémieux révèle au lectorat les ouvrages de Jean-Pierre Andrevon, Philippe Curval, Christine Renard, Gérard Klein et beaucoup d'autres auteurs, qui passent aujourd'hui pour les maîtres français des littératures de l'imaginaire.

Dorémieux - écrivain n'est pas prolifique. Son œuvre compte environ cinquante récits brefs écrits en soixante ans de sa carrière et quatre romans⁴. Tous ces textes représentent les littératures de l'imaginaire, notamment le fantastique, la science-fiction, l'horreur ou l'insolite. Fréquemment, Dorémieux publie ses ouvrages sous divers pseudonymes, dont les plus connus sont : Gilbert Atlante, Luc Vigan (avec Gérard Klein et André Ruellan), Monique Dorian (pseudonyme partagé avec son épouse Monique) C'est sa nouvelle *Vana* (1959) qui est son texte le plus fameux, traduit en anglais et inspirant les auteurs anglophones, comme par exemple Damon Knight. Cette nouvelle est emblématique de l'œuvre de Dorémieux, elle unit le thème purement fantastique, celui d'une créature séductrice et mortifère, d'un amour néfaste au cadre typiquement science-fictionnesque. Il faut souligner que cette porosité générique devient un trait caractéristique de productions de Dorémieux. Etant donné que c'est souvent l'appartenance générique qui influe sur la nature et le traitement d'un motif, nous voudrions montrer dans notre article l'influence de ce brouillage générique sur le motif du vampire, conçu comme typique du fantastique, dans deux récits représentatifs de Dorémieux, à savoir *Fugue* (1960) et *L'Habitant des étoiles* (1960).

Le vampire fantastique

Le motif des vampires, c'est-à-dire des créatures humaines qui reviennent après leur mort hanter les mortels pour sucer leur sang ou pour boire des fluides vitaux comme le sperme, la moelle épinière, les yeux⁵, est connu dans presque toutes les cultures⁶, possède

contemporain, Katowice, The University of Silesia Press, 2002, Anne Besson, *La Fantasy*, Paris, Klincksieck, 2007.

¹ *Fiction* (1953-2015) est une revue française publiant les textes francophones et anglophones de la science-fiction et de la fantasy.

² Par exemple: *À l'assaut de l'invisible*, de A. E. van Vogt, *La Vérité avant-dernière*, de Philip K. Dick, *Ubik*, de Philip K. Dick, *Carmilla*, de Joseph Sheridan Le Fanu

³ C'est lui qui dirige les neuf volumes de prestigieuses *Territoires de l'inquiétude* sortis entre 1991 – 1996.

⁴ *Mondes interdits*, Paris, Losfeld, 1967, *Promenades au bord du gouffre*, Paris, Denoël, Présence du futur, 1978

Couloirs sans issue, Paris, Denoël, Présence du futur, 1981, *Black Velvet*, Paris, Denoël, Présences, 1991

⁵ A propos de vampires, voir Claude Lecouteux, *Histoire des vampires*, Autopsie d'un mythe, Paris, Imago, 2002 ; Jacques Goimard, *Critique du fantastique et de l'insolite*, Paris, Agora Pocket, 2003 ; Jean Marigny, *La Fascination des vampires*, Paris, Klincksieck, 2009.

⁶ Les vampires existent dans la culture arabe (*ghules*), japonaise (*hannya*), dans la région malaysienne (*langsuir*), philippinienne (*mandurugo*), africaine (*dawa*) et européenne, surtout en Europe centrale (*wampir*, *nosferat*, *vourdalak*, *brucolaque*, *vrykolak*, *voukodlac* etc). En parle plus : Erberto Petoia,

une profondeur historique et est très en vogue dans le fantastique, le roman d'horreur, aussi bien classiques que modernes, et, dernièrement, dans la fantasy. Le roman de Bram Stoker - *Dracula* (1897) qui constitue une synthèse de tous les mythes et légendes de vampires de l'Europe centrale, a influencé le mythe vampirique littéraire et populaire au cinéma, dans le multimédia, les jeux de rôle, la BD¹ etc. Rappelons quelques traits d'un vampire typique fixés par l'imaginaire culturel, littéraire et populaire. Tout d'abord, son aspect physique exceptionnel attire l'attention : les vampires, aussi bien masculins que féminins, sont éternellement jeunes, beaux², séduisants et hypnotisants du point de vue sexuel. Leurs victimes ne sont pas capables de résister à l'attrait des vampires. Ensuite, ce personnage anxigène se distingue par plusieurs pouvoirs extraordinaires, dont la capacité de métamorphose, la possibilité de pénétrer dans des pièces closes, le don de télépathie et d'hypnose, le pouvoir de contaminer ses victimes de vampirisme etc. Finalement, le vampire traditionnel craint l'ail, l'argent, le crucifix et les hosties consacrées. Il est difficile de lutter contre lui et on ne peut le tuer qu'en transperçant son cœur avec un pieu de tremble et en lui coupant la tête. Cette figure du mal est donc fortement codifiée dans le fantastique classique.

Le thème du vampirisme est important dans la création littéraire de Dorémieux : ce motif parcourt toute son œuvre à plusieurs reprises et avec de nombreuses modifications.

Il faut souligner que *Fugue* et *L'Habitant des étoiles* révèlent plusieurs traits du fantastique classique en commençant par la construction des protagonistes typiques du genre en question. En caractérisant le héros du fantastique, Joël Malrieu évoque parmi ses traits distinctifs la propension à la solitude, à l'isolement et au rêve (1992 : 56-59). Les deux protagonistes de Dorémieux semblent accomplir ces critères.

Dans *Fugue*, Ilcar, un garçon de treize ans

semblait perpétuellement plongé dans un rêve. La solitude lui était chère. [...] Ilcar aimait le monde clos de sa chambre. Il pouvait y rester des heures sans bouger, à fixer un point invisible dans l'espace. [...] Ilcar ne se mêlait pas à ces jeux [enfantins – K.G.], et les autres le montraient du doigt quand il passait. Ilcar s'en souciait peu. Il ne voyait pas les garçons turbulents et ricaneurs. Il était séparé d'eux comme par un mur de verre. (Dorémieux, 1980 : 137-138)

Alimine, une adolescente de *L'Habitant des étoiles*, souligne : « [...] je ne suis pas comme les autres » (Dorémieux, 1980 : 159). Son copain la caractérise ainsi : « Il n'arrivait pas à la comprendre ; elle fuyait entre ses doigts. Mais il l'admirait telle qu'elle était, rêveuse, perverse, insondable. » (Dorémieux, 1980 : 160).

Vampiri e lupi mannari. Le origini, la storia, le leggende di due tra le più inquietanti figure demoniache, dall'antichità classica ai nostri giorni, Roma, Newton Compton, 2003.

¹ Parmi les textes littéraires emblématiques pour le motif en question il faut rappeler, entre autres : *The vampire* (1748) de H.A. Ossenfelder, *The Vampire* (1819) de J. Polidori, *La Morte amoureuse* (1836) de T. Gautier, *La famille du vourdalak* (1847) d'A. Tolstoi, *Carmilla* (1872) de J. S. Le Fanu, *I am Legend* (1954) de R. Matheson, *The Vampire Chronicles* (1970) d'A. Rice, *Twilight* (2005) de S. Meyers. S'il s'agit des productions cinématographiques et télévisées importantes pour le thème, il convient de citer : *Dracula* (1931) de T. Browning, la série *Dracula* (tourné par la Hammer 1950-1960) de T. Fisher, *Dracula* (1992) de F. F. Coppola, *Entretien avec un vampire* (1994) de N. Jordan, *Une nuit en enfer* (1996) de R. Rodriguez, la série télévisée *Buffy. The Vampire Slayer* (1997-2003), la trilogie *Blade* (1998-2004) de S. Norrington (I), G. del Toro (II), D. S. Goyer (III), la série cinématographique *Underworld* (2003-2017, cinq parties) inaugurée par L. Wisman.

² Les plus souvent, les vampires ont une chevelure noire, abondante contrastant avec un visage pâle. Leur pilosité est anormalement développée. Ils ont des dents pointues et des ongles longs. Le vampire ne produit aucun reflet dans un miroir. Jean Marigny, *La fascination des vampires*, p. 41-42.

L'existence quotidienne et assez monotone des deux protagonistes est du coup perturbée par l'intrusion du phénomène¹ qui révèle graduellement sa nature vampirique. Rappelons que ce schéma est emblématique du fantastique qui, comme le prétendent les plus éminents critiques du genre, « se caractérise par une intrusion brutale du mystère² » (Castex, 1992 : 8).

Dans les deux nouvelles, l'élément perturbateur (Tritter, 2001 : 51) de la diégèse possède certains caractéristiques canoniques attribués aux êtres vampiriques, dont le plus important : il se nourrit littéralement de sa victime, soit de son corps, de son énergie et de son esprit (*Fugue*), soit de son sang (*L'Habitant...*), ce qui répond respectivement à ce que nous appellerions « un vampire parasite » et à un vampire, plus traditionnel, « buveur de sang », d'après le terme goimardien (Goimard, 2003 : 350-351).³ Le monstre de *Fugue* est

tellement incrusté dans la chair [d'Illcar – K.G.] qu'il n'était plus qu'une excroissance du corps de l'enfant, une sorte de tumeur grotesque [...] En essayant de l'arracher à sa peau, Illcar constata qu'il s'y était incrusté en y enfonçant ses griffes fines comme des aiguilles. Autour de celles-ci, il y avait un peu de sang séché. [...] Il lui semblait que le zoni faisait partie de lui, que tous deux ne formaient qu'un. (Dorémieux, 1980 : 145)

Dans *L'Habitant...*, le comportement de la créature qui boit le sang d'Alimine semble typiquement vampirique :

L'être avait projeté vers la gorge d'Almine un de ses membres aux extrémités griffues, et elle s'écroula en avant, cinglée par une douleur violente. Elle sentit la proximité de l'être, son contact moite qui l'enveloppait. Elle fixa avec des yeux égarés, vit la bouche avide tendue vers sa gorge, venant y adhérer, et elle s'arracha à lui avec un cri. [...] La vue de son sang coulant sur sa poitrine [...] elle le regardait plutôt comme quelque chose d'extérieur à elle, comme s'il eût appartenu à quelqu'un d'autre. (Dorémieux, 1980 : 182-183)

Les protagonistes des deux textes, telles les victimes de vampires typiques, agissent comme possédés, guidés par une force supérieure ou bien comme des êtres hallucinés : leurs pensées et leurs actes sont influencés par les vampires qui leur communiquent leurs ordres par la télépathie. Illcar ne se révolte pas contre les désirs du vampire :

Et Illcar était conscient d'une présence à ses côtés [...] se manifestant sans paroles mais annihilant sa volonté. Il n'existait plus qu'en fonction de cette présence. [...] Illcar était donc désormais sous l'emprise du zoni. C'était ce dernier qui agissait par son entremise, en commandant à ses gestes. (Dorémieux, 1980 : 144)

Almine se soumet également à la volonté du vampire :

Mais elle ne désirait pas aller là-haut ! « Non, je ne veux pas », dit-elle de nouveau de toutes ses forces. Cependant elle savait déjà, ou plutôt une part d'elle-même, au tréfonds de son esprit, savait qu'elle irait. Une voix le lui disait, qu'elle tentait d'étouffer. Elle se haïssait d'avance pour cette lâcheté, pour cette complaisance, mais

¹ Voir à propos du phénomène : Joël Malrieu, *Le Fantastique*, Paris, Hachette, 1992, p. 80.

² D'autres critiques qui véhiculent une vision semblable du genre : Roger Caillois, *Au cœur du fantastique*, Paris, Gallimard, 1965 ; Louis Vax, *La Séduction de l'étrange*, Paris, PUF, 1965 ; Nathalie Prince, *Le Fantastique*, Paris, Armand Colin, 2008 ; Valérie Tritter, *Le Fantastique*, Paris, Ellipses, 2001 ; Gilbert Millet, Denis Labbé, *Le Fantastique*, Paris, Belin 2005 ; Nathalie Prince, *Le Fantastique*, Paris, Armand Colin, 2008

³ C'est Jacques Goimard qui distingue deux types de vampires: buveur de sang évoqué plus haut et vampire cannibale qui déchire et mange le corps de sa victime.

elle y consentait. Elle renonça à lutter. C'était doux de s'abandonner, de se laisser couler dans une eau. (Dorémieux, 1980 : 185)

Les deux protagonistes éprouvent un mélange d'attraction et de répulsion envers le phénomène maléfique et soulignons qu'une telle attitude ambiguë est récurrente dans le rapport personnage/phénomène (Malrieu, 1992 : 81)

Dans le fantastique, le contact avec le vampire finit toujours mal pour l'être vampirisé, ce qui est également visible dans les deux récits analysés. Séparé du vampire, Icar meurt, tandis qu'Almine perd successivement ses forces vitales, est exsangue et exténuée. Son esprit s'ébranle car dans la scène finale la fille met feu à sa maison où dort son père¹.

Le vampire science-fictionnesque

Malgré ces nombreux clichés du fantastique, l'appartenance générique des deux textes n'est pas évidente car Dorémieux s'éloigne plusieurs fois du fantastique et emprunte, avant tout, à la science-fiction. C'est le paratexte éditorial (Genette, 1987 : 7) du recueil qui renvoie d'emblée à la science-fiction car ces nouvelles font partie du *Livre d'or de la science-fiction*.

Soulignons que la poétique de la science-fiction diffère considérablement de celle du fantastique. Définir la S-F semble plus difficile que délimiter le fantastique. La S-F n'est pas un genre homogène, elle englobe plusieurs sous-genres² ayant des traits constitutifs très diversifiés, la majorité de ses définitions semble donc incomplète et partielle. Vu ces difficultés, rappelons seulement quelques particularités du genre sans vouloir le définir de manière exhaustive. L'action de la science-fiction se déroule souvent dans un autre monde : sur une autre planète ou sur la Terre dans un futur indéterminé. Comme dans le merveilleux classique, le protagoniste et le lecteur doivent accepter d'emblée les lois gouvernant ce monde, même si elles sont différentes de celles régissant le réel, autrement dit le protagoniste et le lecteur suspendent volontairement leur incrédulité³. Tandis que le lecteur et le personnage du fantastique souvent hésitent⁴ entre deux interprétations possibles, rationnelle et surnaturelle, du phénomène, dans la science-fiction c'est la science ou une parascience qui crédibilisent l'intrigue. Tout comme le fantastique qui se sert d'un catalogue fixe de motifs⁵, la S-F use de certains thèmes et personnages récurrents, comme par exemple des voyages dans le temps et l'espace, d'invasions ou de rencontres avec les extraterrestres, de mondes utopiques/dystopiques, d'univers parallèles, de mutants, robots etc.

Telle l'intrigue de la S-F, l'intrigue des deux textes se déroule sur la Terre futuriste. Dans *L'Habitant des étoiles*, les personnages évoquent comme un phénomène

¹ La fin de la nouvelle ressemble au dénouement de la seconde version du *Horla* de Maupassant.

² Voir à ce propos Gilbert Millet, Denis Labbé, *La Science-fiction*, Paris, Belin, 2002.

³ Cf. Nous y faisons allusion au terme « *willing suspension of disbelief* » (« suspension consentie de l'incrédulité ») proposé par Samuel T. Coleridge en 1817 et désignant l'attitude mentale du lecteur d'une œuvre de fiction, qui consiste à mettre de côté le temps de cette lecture, son scepticisme Cf. S. T. Coleridge *Biographia Literaria* (1817) : « [...] it was agreed, that my endeavours should be directed to persons and characters supernatural, or at least romantic, yet so as to transfer from our inward nature a human interest and a semblance of truth sufficient to procure for these shadows of imagination that willing suspension of disbelief for the moment, which constitutes poetic faith. » In: <http://www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/biographia.html>

⁴ Au sens du terme todorovien (1970: 29).

⁵ Par exemple Roger Caillois reconnaît douze principaux motifs du fantastique parmi lesquels il évoque : le pacte démoniaque, les vampires, les variantes thématiques du fantôme (l'âme en peine, le spectre, la femme-fantôme), la mort personnifiée, la chose indéfinissable, invisible et nuisible, l'animation de l'inanimé, la malédiction, les jeux du rêve et de la réalité, les distorsions spatio-temporelles. (1958 : 9)

ordinaire les voyages en astronefs sur d'autres planètes et l'existence des extraterrestres. Dans *Fugue* Dorémieux mentionne plusieurs détails qui permettent de situer l'action sur la Terre dans un futur éloigné et indéterminé, en commençant par les jeux enfantins sophistiqués du futur¹, par l'évocation de voyages galactiques et, finalement, par l'image d'un Zoo galactique. Ce lieu est mi-fantastique – il est situé « quelque part dans une zone imprécise, dans un espace entouré d'ombres » (Dorémieux, 1980 : 139), mi science-fictionnelle car il rassemble toutes les créatures des planètes explorées par les Terriens. Parmi les pensionnaires du Zoo, il y a ceux dont la morphologie est complètement étrangère par rapport à celle de la faune terrienne :

Il y avait là des animaux à l'aspect de cristaux, de bulles transparentes, de pierres d'un autre monde, parfois inanimés en apparence et vivant pourtant d'une vie sourde et mystérieuse sous leurs carapaces. Une section spéciale était réservée aux formes animales humanoïdes, qui étaient une rareté, un caprice du cosmos. On y voyait notamment quelques spécimens de vanas, la race maudite qui avait mis en péril l'existence de l'humanité mâle, une dizaine d'années auparavant. C'en était les derniers exemplaires vivants, depuis que leur planète natale avait été interdite au commerce galactique et mise en quarantaine. (Dorémieux, 1980 : 141-142)

Ce cadre science-fictionnel sert à dépayser le lecteur : d'un côté, cet habillage de type S-F met en valeur l'exotisme de la Terre futuriste, plonge le lecteur dans un autre monde, de l'autre côté il souligne la différence par rapport à la réalité en accentuant la perte des repères sur le plan culturel et mental. Le lecteur une fois dépaycé accepte plus facilement les lois nouvelles régissant ce monde, suspend son incrédulité et est prêt à l'intrusion du phénomène.

Dans les deux textes, l'origine du phénomène est cosmique, extraterrestre², ce qui renvoie à la S-F. Le zoni, l'être vampirique de *Fugue*, provient de la planète Stryx et il est prisonnier du Zoo galactique. Ilcar, hypnotisé par la créature, l'enlève du zoo, vit en symbiose corporelle avec lui en l'alimentant par son corps et fait tout pour lui faciliter le retour dans sa planète Stryx. Le monstre de *L'Habitant des étoiles* est un habitant d'une galaxie anonyme obligé d'atterrir à cause d'une catastrophe de son navire cosmique. Pour pouvoir survivre sur la Terre – milieu qui lui est hostile, il soumet Almine à sa volonté : la fille l'emmène en cachette chez elle et le nourrit de son propre sang.

Bien que ces créatures soient puissantes, capables d'hypnotiser leurs victimes et qu'elles s'alimentent comme les vampires classiques, leur aspect physique fait plutôt penser à des extraterrestres non humanoïdes ou bien des mutants qu'à des vampires typiques. Le zoni est « une bête minuscule, de la taille d'un écureuil, et dont l'apparence était celle d'un lémurien » (Dorémieux, 1980 : 143). Et l'habitant des étoiles est

une créature de taille moyenne [...]. Son corps mince et plat était comme entouré d'un cocon soyeux, ses membres étaient terminés par des sortes de serres. La tête, lisse et de forme allongée, était envahie par deux yeux immenses et blanchâtres. L'orifice d'une bouche était situé sous les yeux et cet orifice s'ouvrait et se refermait comme chez un poisson qui étouffe dans l'air. (Dorémieux, 1980 : 169)

¹ Dorémieux évoque trois types de jeux d'enfants pratiqués sur la Terre dans un futur : « Le jeu de la soucoupe, où l'on envoyait dans les airs des palets discoïdaux télécommandés, qui devaient s'entrechoquer pour se détruire mutuellement. Le jeu de l'arraché, qui était une joute entre deux concurrents montés sur des radeaux à air comprimé, planant à un mètre du sol. Le jeu de la blessure, qui se jouait avec des pistolets thermiques à faible rayonnement et des boucliers isolants, mais pouvait aller jusqu'à occasionner des brûlures au second degré. » (Dorémieux, 1980 : 137).

² Une telle solution n'est pas fréquente dans le fantastique. Parmi les exemples peu nombreux, il est possible de citer, entre autres, la première version du *Horla* de Maupassant, *La couleur tombée du ciel* de H.Ph. Lovecraft.

Le dénouement des deux textes est également différent de la fin schématique des récits fantastiques sur les vampires. Dans le fantastique c'est toujours le phénomène qui triomphe finalement du personnage, qui est tout-puissant et invincible. L'excipit de *Fugue* relate non seulement la mort d'Illcar (ce qui est conforme aux clichés du fantastique), mais aussi l'annihilation de l'être vampirique, ce qui constitue une rareté dans le fantastique et ce qui arrive pourtant dans la S-F :

Ils endormirent Illcar et le transportèrent dans une clinique. Ils avaient décidé de procéder à l'ablation du corps du zoni. L'opération prit une heure. Quand elle fut terminée, le zoni gisait dans une cuvette, à côté d'Illcar couché sur la table d'opération. Alors seulement, ils surent que c'était une symbiose qui les unissait. Car tous deux étaient morts. (Dorémieux, 1980 : 154)

L'habitant des étoiles raconte aussi la destruction finale du vampire par le père d'Almine : « Almine entra et, du premier coup d'œil, vit le cadavre de l'habitant des étoiles. Elle alla s'agenouiller devant lui. Il avait eu le crâne défoncé. » (Dorémieux, 1980 : 192) C'est le personnage – Almine qui survit et qui venge la mort du phénomène en tuant son oppresseur.

Ce dénouement peu traditionnel dans les deux textes est lié à un caractère spécifique des deux vampires : à l'instar des clichés fantastiques ces êtres vampiriques ne sont pas anxiogènes. Pourtant, dès l'origine de la S-F, cette tendance y est visible aussi bien dans des textes littéraires que dans le cinéma¹. Cette influence indubitable de la S-F rend ce motif, un peu usé, plus original et apporte un effet de surprise à l'excipit.

Conclusions

Comme en témoigne l'analyse ci-dessus, Dorémieux a réussi à jouer habilement avec les limites des genres réputés à la fois antagonistes (dans leur logique interne) et voisins (par leur appartenance aux littératures de l'imaginaire ainsi que par certains de leurs ingrédients structuraux). Grâce à l'apport rafraîchissant de la science-fiction, le motif du vampire, au premier abord, typiquement fantastique, peut revêtir toute autre dimension: de la figure codifiée du mal, il devient la figure de la fluctuation et de la porosité générique. Chez Dorémieux, le fantastique et la science-fiction se montrent comme des genres compatibles, qui adoptent de façon interchangeable certains de leurs éléments sans se dénaturer pourtant, sans perdre leur spécificité. Cette osmose générique devient possible grâce aux contours génériques vagues, grâce aux frontières floues des deux genres qui se heurtent sans cesse à leurs voisins. Ces jeux incessants du fantastique et de la science-fiction font naître des textes inclassables, des ouvrages d'entre-deux échappant à toute volonté réductrice d'une classification générique précise.

Bibliographie

- Besson, A., 2007, *La Fantasy*, Paris, Kilincksieck.
Caillois, R., 1958, préface de *Fantastique. Soixante récits de terreur*, Paris, Club français du livre.
Caillois, R., 1965, *Au cœur du fantastique*, Paris, Gallimard.
Castex, P.-G., 1992, *Le conte fantastique en France de Nodier à Maupassant*, Paris, José Corti.
Coleridge, S. T., 1817, *Biographia Literaria* chapter XIV, <http://www.english.upenn.edu/~mgamer/Etexts/biographia.html> (consulté le 13.06.2018).

¹ Les vampires qui ne provoquent pas la peur apparaissent par exemple dans les textes-précurseurs de la S-F (Gustave Le Rouge *Le Prisonnier de la planète Mars* [1908], *La Guerre des vampires* [1909], J.H. Rosny Aîné *La Jeune vampire* [1911], dans les récits et romans modernes (Patric Duvic *Les Empreintes* [1980], Rémy Karnauch *Le Pourvoyeur* [1980], Pierre Pelot *Duz* [1997]) et dans le cinéma (le cycle de *Blade* [1998], le cycle *Twilight* [2008] basé sur la série romanesque de Stéphanie Meyers).

- Dorémieux, A., 1980, « Fugue » in *Livre d'or de la science-fiction*, Paris, Pocket, p.136-154
- Dorémieux, A., 1980, « L'Habitant des étoiles » in *Livre d'or de la science-fiction*, Paris, Pocket, p.155-195.
- Gadomska, K., 2002 *Science-fiction et Fantasy comme merveilleux contemporain*, Katowice, The University of Silesia Press.
- Genette, G., 1987, *Seuils*, Paris, Seuil.
- Goimard, J., 2003, *Critique du fantastique et de l'insolite*, Paris, Agora Pocket.
- Lecouteux, C., 2002, *Histoire des vampires. Autopsie d'un mythe*, Paris, Imago.
- Malrieu, J., 1992, *Le Fantastique*, Paris, Hachette.
- Marigny, J., 2009, *La Fascination des vampires*, Paris, Klincksieck.
- Millet, G., Labbé, D., 2002, *La Science-fiction*, Paris, Belin.
- Millet, G., Labbé, D., 2005, *Le Fantastique*, Paris, Belin.
- Petoia, E., 2003, *Vampiri e lupi mannari. Le origini, la storia, le leggende di due tra le più inquietanti figure demoniache, dall'antichità classica ai nostri giorni*, Roma, Newton Compton.
- Prince, N., 2008, *Le Fantastique*, Paris, Armand Colin.
- Todrov, Tz., 1970, *Introduction à la littérature fantastique*, Paris, Seuil.
- Tritter, V., 2001, *Le Fantastique*, Paris, Ellipses.
- Vax, L., 1965, *La Séduction de l'étrange*, Paris, PUF.

**FOUGERET DE MONBRON: AVVENTURIERO LIBERTINO NEL
SECOLO DEI LUMI / FOUGERET DE MONBRON: LIBERTINE
ADVENTURER IN THE ENLIGHTENMENT / FOUGERET DE
MONBRON: ADVENTURA LIBERTINĂ ÎN SECOLUL LUMINII¹**

Riassunto: La storia della letteratura francese ha lungamente analizzato l'importanza degli scrittori illuministi più celebri, osannati nel risveglio culturale che contraddistingue il Settecento. Oltre tali personalità, certamente eminenti, bisogna anche prendere in considerazione anche altri uomini di Lettere che sono stati ingiustamente dimenticati a causa della loro cattiva reputazione. Si tratta, in particolar modo, di autori libertini (Fougeret de Monbron, Nerciat e Chevrier), costretti a peregrinare in Europa non solo per lo scandalo, suscitato dai loro scritti, ma anche per la loro personalità che si scosta dalle convenzioni sociali dell'epoca.

Abbiamo, dunque, decidere di prendere in esame lo spirito avventuriero di Louis Charles Fougeret de Monbron (1706-1760). Nato a Péronne nel 1706 in una famiglia benestante, il giovane manifesta precocemente una spiccata intolleranza per le regole sociali. Successivamente, sceglie di provare una vita dissoluta, intesa come un'aperta sfida a tutte le forme di autorità vigenti. Dopo aver cercato la verità del mondo attraverso il contatto con le ragazze e i cattivi soggetti che vagano per Parigi, lo spirito viaggiatore spinge Fougeret de Monbron a partire nel 1742 alla volta dell'Inghilterra, prima tappa di una serie di lunghi viaggi che saranno una costante della sua vita. Lo scrittore libertino avrà, infatti, modo di visitare i Paesi-Bassi, l'attuale Turchia, l'Italia (Roma, Venezia, Bologna), la corte di Federico II a Berlino. Attraversa l'Europa dalla parte occidentale (Spagna e Portogallo) fino ai suoi confini orientali (Russia).

Parole chiave: Fougeret de Monbron, viaggiatore, autore libertino, diciottesimo secolo.

Abstract: French literary history has widely analyzed the importance of the most famous writers, celebrated in cultural awake characterizing the Eighteenth-Century. Besides those certainly relevant personalities, it is necessary considering other persons of letters who have been unfairly forgotten because of their bad reputation. There are, in particular, libertine authors (Fougeret de Monbron, Nerciat and Chevrier), obliged to wander in Europe not only because of scandal, caused by their works, but also because of their personality which differs from social conventions of the time.

So, we have decided to consider Louis Charles Fougeret de Monbron (1706-1760)'s adventurous spirit. Born in Péronne in 1706 in a rich family, the young man shows soon a strong intolerance face to social rules. Then, he chooses to try a dissolute life, considered like an open challenge to all forms of authorities. After have search for the world truth though the strict contact with bad girls and men wandering in Paris, his voyager spirit pushes Fougeret de Monbron to go in 1742 to England, the first stop-over in a series of long travels which will be a constant of his life. The libertine writer will have, in fact, the possibility to visit Netherlands, actual Turkey, Italy (Rome, Venice, Bologna), Frederic II's court in Berlin. He goes across Europe from Western sides (Spain and Portugal) to his Eastern borders (Russia).

Keywords: Fougeret de Monbron, voyager, libertin author, Eighteenth-century.

Luisa Messina è dottore di ricerca italiana. Ha lavorato all'Università di Palermo dal 2012 al 2015. I suoi diversi studi riguardano il romanzo francese libertino del Settecento e, in particolar modo, gli scritti di François-Antoine Chevrier.

Luisa Messina is an Italian PhD. She worked at University of Palermo from 2012 to 2015. Her several studies concern French libertine novel during eighteenth century and, especially, François-Antoine Chevrier's works (1721-1762).

Louis-Charles Fougeret de Monbron (1706-1760) è certamente uno degli autori libertini francesi più contestati del Settecento a causa della indole turbolenta che si esprime non solo nella sua vita frenetica, caratterizzata da molteplici viaggi in giro per l'Europa, ma anche nei suoi scritti la cui condanna ad opera della censura reale determina due arresti ed

¹ Luisa Messina, Università di Palermo, Italia, luisamess84@libero.it

numerosi espatri dello scrittore. Fin dalla giovinezza, Fougeret de Monbron sente il bisogno di evadere dalla Francia. Visto che il viaggio è il risultato di due opposte costanti (la denigrazione e la denigrazione di sé), Fougeret sperimenta al contempo queste due forme: come esecutore del viaggio, si fa carico delle sue avventure e disavventure mentre, come osservatore, approfitta di ogni occasione per lanciare le sue frecce satiriche (Angela, 1974: 123).

Questi viaggi gli permettono di riconciliarsi con la sua patria i cui difetti lo hanno disgustato: “Cet examen ne m’a pas été infructueux. Je haïssais ma patrie, toutes les impertinences des peuples divers parmi lesquels j’ai vécu m’ont réconcilié avec elle. Quand je n’aurais tiré d’autres bénéfice de mes voyages que celui-là, je n’en regretterais ni les frais ni les fatigues” (Fougeret de Monbron, 1753: 3-4).

Sarebbe impensabile, di conseguenza, scindere le opere letterarie di Fougeret de Monbron dagli avvenimenti pregnanti la sua intensa esistenza. Il nostro studio prenderà, dunque, in considerazione le fasi salienti caratterizzanti la vita e l’opera letteraria dello scrittore mettendo in evidenza un determinato momento biografico in cui sono pubblicate le opere principali nonché le loro conseguenze nella vita dello scrittore e nelle reazioni suscitate nei suoi contemporanei e nei critici odierni.

Louis-Charles Fougeret de Monbron nasce a Péronne il 19 dicembre 1706. Grazie ai sussidi del padre, arricchitosi a seguito delle speculazioni finanziarie favorite dal sistema Law, il ventenne Louis-Charles entra nelle Guardie del Corpo, stanziato a Parigi al seguito del duca de Noailles. Il suo carattere impetuoso lo spinge, tuttavia, ad abbandonare precocemente questo incarico: il giovane soldato lascia il servizio militare dopo appena quattro anni facendo perdere le sue tracce fino a quando il padre gli compra la carica di *valet de chambre ordinaire* del Re nel 1735. Neppure tale incarico finisce per soddisfare le ambizioni del trentenne Fougeret de Monbron che decide di vendere la sua carica nel 1739 per abbandonarsi alla vita mondana parigina fatta di attrici, case chiuse, caffè e accademie (Lasowski, 2000: 1244). Allora, Fougeret de Monbron inizia a frequentare assiduamente il mondo dell’Opéra. Durante uno spettacolo teatrale il futuro avventuriere libertino incontra Diderot che lascia un ritratto poco lusinghiero nella “*Satire première sur les caractères*”: Fougeret de Monbron possiede non solo un aspetto fisico poco avvenente (carnagione gialla, folte sopracciglia nere, sguardo feroce), ma una verve pungente che lo rende simile a una tigre. Motivo del diverbio è, infatti, uno scambio di battute tra Diderot, estasiato dalla musica di Lulli, e Fougeret de Monbron, insensibile a tale bellezza, così ricostruite dal celebre Illuminista:

Il y eut un temps où j’aimais le spectacle et surtout l’opéra. J’étais un jour à l’Opéra entre l’abbé de Canaye que vous connaissez, et un certain Montbron, auteur de quelques brochures où l’on trouve beaucoup de fiel, très peu, de talent. Je venais d’entendre un morceau pathétique, dont les paroles et la musique m’avaient transporté. Alors nous ne connaissions par Pergolèse ; et Lulli était un homme sublime pour nous. Dans le transport de mon ivresse, je saisis mon voisin Montbron par le bras et je lui dis : « Convenez monsieur, que cela est beau ». L’homme au teint jaune, aux sourcils noirs et touffus, à l’œil féroce et couvert, me répond :

- Je ne sens pas cela.
- Vous ne sentez pas cela ?
- Non, j’ai le cœur velu ...

Tutt’oggi questo episodio è al centro di numerose interpretazioni: una delle più plausibili mette il luce il fatto che Fougeret de Monbron rappresenta ogni occhi di Diderot una forma di inconseguenza morale dovuta a un uso sregolato della libertà di parola. Il romanziere libertino, pur consapevole della sua posizione marginale nel panorama letterario dell’epoca, scrive un’esigua produzione letteraria e gode di una totale indipendenza finanziaria che gli assicura la più grande autonomia (Boussuge, 2006: 71).

La vena satirica di Fougeret de Monbron compare ne *Le canapé couleur du feu* (1741), frequentemente paragonato al *Sopha* di Crébillon, che unisce componenti fiabesche

tradizionali ad elementi decisamente più trasgressivi¹. L'opera racconta le vicende rocambolesche del cavaliere Commode, trasformato in un *canapé* per aver rifiutato la corte della fata Crapaudine. Lo scrittore libertino vi mantiene le caratteristiche fiabesche consuete quali una coppia di innamorati, la concupiscenza di una fata invidiosa, la scena della foresta e la metamorfosi a cui si aggiungono, tuttavia, scene sadomasochiste di sculacciate e di flagellazioni, che sembrano quasi anticipare Sade (Robert, 2002: 37-38). *Le Canapé* suscita, comunque, la pubblica condanna non solo a causa del suo contenuto galante, ma soprattutto a causa della sua satira rivolta ai costumi dei religiosi cattolici e giansenisti dell'epoca. Nella primavera del 1742 Fougeret de Monbron lascia volontariamente Parigi alla volta dell'Inghilterra inaugurando il primo di una lunga serie di viaggi che, compiuti tra il 1742 e il 1748, saranno oggetto del *Cosmopolite ou Le citoyen du monde*, pubblicato nel 1750.

All'inizio del suo racconto autobiografico, Fougeret de Monbron spiega di essere andato in Inghilterra a causa dell'inadeguatezza della sua vita parigina: "Chassé autrefois de Paris par l'ennui et la préoccupation, je conçus le désir de visiter les habitants de la Grande-Bretagne, dont quelques bilingues enthousiastes m'avaient conté des merveilles. [...] Chaque Anglais était pour moi une divinité. Ses actions, ses démarches les plus indifférentes me semblaient toutes diriger par le bon sens et la droite raison" (Fougeret de Monbron, 1753: 4).

Sebbene attratto dalla tempra fiera e dalla ragionevolezza caratterizzanti il popolo inglese, il primo soggiorno a Londra dura appena sei settimane.

Prima di tornare a Parigi passa per i Paesi Bassi che lo deludono profondamente perché i suoi abitanti sono meramente animati dall'interesse economico e incapaci a costruire relazioni umane: "[...] car pour ce qui est des gens du Pays, ils sont si constamment attachés à leur commerce, qu'ils semblent avoir renoncé à toute société avec les humains: l'intérêt, dit-on, est leur dieu, le gain leur volupté, et l'épargne sordide leur vertu capitale" (Fougeret de Monbron, 1753: 5).

Una volta giunto a Parigi, la smania di viaggiare lo spinge a visitare Costantinopoli, dove resta stupido dalla severità del Ramadan e dal rispetto per gli animali caratterizzanti i Turchi (Fougeret de Monbron, 1753: 20-22) per poi far ritorno a Parigi all'inizio del 1743 quando eredita il patrimonio paterno che gli permette di viaggiare a suo piacimento (Lasowski, 2000: 1246-1247). Spinto dall'impulso irrefrenabile di partire, Fougeret de Monbron giunge in Italia nell'aprile 1745: visita Roma in estate, a Napoli in autunno, a Venezia in inverno e ritorna in Francia passando per Firenze, Livorno e Genova². Fougeret de Monbron decide di recarsi innanzitutto a Roma, punto di partenza per l'esplorazione dell'Italia, che considera una città dominata dalla Chiesa cattolica e, soprattutto, dal Papa. Neppure le bellezze artistiche suscitano l'ammirazione dello scrittore libertino: "Rien d'excellent et d'admirable. C'est un vrai pays de Cocagne. On y vit comme on veut; on s'y réjouit beaucoup [...]" (Fougeret de Monbron, 1753: 62-63).

Il romanziere è, invece, profondamente conquistato da Venezia il cui fascino lagunare è superiore a quello di Amsterdam: "On peut dire que cette ville est très belle et

¹ A tal proposito, J. É. Gastelier scrive il 14 dicembre 1741 una tremenda recensione sul racconto fiabesco di Fougeret de Monbron il quale non farebbe altro che una pallida parodia di un'opera di Crébillon a cui aggiunge toni grossolani privi di stile: "J'ai lu *Le Canapé*, ouvrage nouveau d'un auteur qui ne doit jamais se faire connaître s'il a quelque réputation d'esprit ou de mœurs à conserver. Il ne rachète par aucun trait de grossièreté qu'il débite ni la faiblesse de son style. Il a imaginé son sujet d'après un petit ouvrage de M. de Crébillon fils qui a pour titre : *Le Sopha couleur de rose*. Il est si éloigné de grâces et de la diction de son original qu'on ne peut le regarder que comme une plate et mauvaise parodie d'une excellente pièce. Ce nouvel auteur est inconnu et heureusement pour lui l'accueil qu'on a fait à sa production ne doit pas lui donner la démangeaison de se démasquer. Cependant cette drogue s'est vendue deux louis, et en huit ou dix jours il est tombé au petit écu. Encore ne s'en débite-il guère" (Gastelier, 1993: 673).

² "Je jetai la plume au vent pour savoir quel chemin je prendrai [...]. Le sort me mena en Italie" (Fougeret de Monbron, 1753: 40).

unique pour sa singularité: quoique bâtie au milieu des eaux comme celles de Hollande, elle ne leur ressemble pas plus qu'à celles de terre-ferme. Une de ses grandes commodités est de pouvoir en aborder toutes les maisons soit à pied ou en gondole” (Fougeret de Monbron, 1753: 96).

Le riflessioni del viaggiatore francese riguardano non solo la bellezza della città, ma anche i suoi costumi affermando, diversamente da molti suoi contemporanei, che Venezia ostenta costumi libertini tanto quanto altre città europee come Parigi e Londra¹.

Nel 1746 l'autore torna a Parigi per sbrigare alcuni affari prima di partire alla volta della corte di Federico II di Prussia, definito da Voltaire come il Salomone nordico: “[...] et la rage de courir me possédant plus que jamais, je dirigeai mes pas vers le Brandebourg. J'avais formé depuis longtemps le dessein de faire ce voyage. Il me tardait d'admirer le Salomon du Nord et de remonter, pour ainsi dire, à la source de toutes les merveilles que la renommée publiait de lui” (Fougeret de Monbron, 1753: 119-120).

Rientrato nuovamente a Parigi nel 1747, il viaggiatore smanioso intende visitare la penisola iberica spaziando dalla Spagna, che gode di una pessima reputazione², al Portogallo³. Dopo aver visitato Barcellona nel maggio 1747, lo scrittore francese è costretto a una sgradevole sosta di breve durata prima di giungere a Madrid, dove trova conferma della cattiva opinione sulla Nazione e sulla sua gente. Arrivato a Lisbona, vorrebbe invece prolungare il suo soggiorno (Broome, 1963: 194). Ma, a causa della guerra di successione austriaca, Fougeret de Monbron interrompe il suo viaggio ritornando a Londra dopo aver ottenuto l'autorizzazione necessaria nonostante la guerra in corso⁴. L'Inghilterra, tuttavia, non esercita più su di lui lo stesso fascino al punto da fargli sentire il desiderio di far ritorno in Patria.

Nel 1748 lo scrittore si trova a Parigi dov'è continuamente sorvegliato dalla polizia (Lasowski, 2000: 1248-1249). A ben vedere, Fougeret de Monbron avverte il malessere sociale che, esistente nella società francese d'*Ancien Régime*, esprime nell'immediatezza della satira e del realismo. Tale ricerca di veridicità lo spinge a pubblica nel 1748 il contestato romanzo libertino *Margot la ravaudeuse* (Michel, 2000: 174).

Come annotato dallo stesso Fougeret de Monbron, la sua opera è immediatamente considerata come “un libelle contre la religion et le gouvernement” (Fougeret de Monbron, 1753: 158). Fougeret de Monbron è dunque arrestato e incarcerato alla prigione di For-l'Évêque. Dopo l'interrogatorio e una lettera in cui Fougeret de Monbron chiede la sua liberazione, lo scrittore è scarcerato a patto che lascia immediatamente Parigi.

Costretto ad abbandonare la sua patria, Fougeret de Monbron non è affatto intimorito dall'esilio forzato che lo porta a Londra e, forse, lo condurrà fino ai confini della Russia. Intorno al novembre 1753 Fougeret de Monbron arriva in Russia, meta prediletta di molti francesi avventurieri e scontenti che vi cercano rifugio o distrazione, padrone di muoversi in Europa a suo piacimento:

¹ “C'est une opinion reçue depuis longtemps qu'à Venise on pousse à l'excès le libertinage, et que l'on s'y plonge dans les désordres les plus affreux. Je ne me suis pas aperçu qu'on y fût plus débauché qu'ailleurs. J'ai même trouvé qu'il s'en fallait beaucoup que le débordement y régnât à Paris et à Londres” (Fougeret de Monbron, 1753: 103).

² “Peu de temps après mon retour de Saxe, je résolu d'aller promener mes ennuis du côté de l'Espagne, voulant connaître par moi-même un pays dont j'avais ouï dire généralement tant de mal” (Fougeret de Monbron, 1753: 133).

³ “On peut dire que le Portugal est un paradis terrestre pour le clergé et les femmes” (Fougeret de Monbron, 1753: 149).

⁴ “Il [Monsieur de Chavigny, ambassadeur de France] me demanda si j'avais oublié que nous étions alors en guerre avec l'Angleterre. Je lui répondis que non; mais que j'étais habitant du monde, et que je gardais une exacte neutralité entre les puissances belligérantes” (Fougeret de Monbron, 1753: 152-153).

Maître absolu de mes volontés et souverainement indépendant, changeant de demeure, d'habitude, de climat selon mon caprice, je tiens à tout et ne tiens à rien. Aujourd'hui je suis à Londres, peut-être dans six-moi serai-je à Moscou, à Petersburg, que sais-je enfin ? ce ne serait pas miracle que je fusse un jour à Ispahan ou à Pékin (Fougeret de Monbron, 1753: 164).

L'esilio dalla Francia permette a Fougeret de Monbron di ultimare e pubblicare *Le cosmopolite ou Le citoyen du monde* (1750) in cui l'autore libertino ripercorre le sue esperienze di viaggio fino al momento del suo arresto¹. *Le cosmopolite* è immediatamente considerato come un oggetto letterario destabilizzante e la sua pubblicazione è quindi percepita come un atto di sfida, un conflitto personale che non resta certamente circoscritto (Boussuge, 2010: 261). Ad ogni modo, *Le cosmopolite* contraddistingue i tre punti focali della riflessione di Fougeret de Monbron: un violento anticlericalismo, una concezione deterministica della morale legata alla corrente libertina e il rapporto tra individuo e collettività da cui scaturiscono il tema della dissimulazione e dell'ipocrisia (Bienaimé, 1979: 316-317).

Nel 1753 Fougeret de Monbron si trova a Mosca dove la zarina Elisabetta viene avvertita che si tratta di una spia francese della corte, incaricata di concludere importanti questioni politiche. Lo scrittore francese è, allora, sorvegliato dai Russi per ordine del diffidente cancelliere russo Aleksej Petrovič Bestužev Rjumin e dai diplomatici inglesi che mandano in patria dispacci dettagliati. Benché si comprenda successivamente che non si tratti affatto di un agente segreto, Fougeret de Monbron è costretto a lasciare la Russia all'inizio del 1754 perché coinvolto in una disputa con un colonnello russo (Venturi, 1961: 106-107).

Lo scandalo suscitato dalla circolazione clandestina delle sue opere e le sue posizioni critiche nei confronti del re di Francia, tuttavia, determina l'arresto a Tolosa (14 marzo 1755) di Fougeret de Monbron che è detenuto alla prigione della Bastiglia dal 12 aprile fino al 25 settembre 1755. Scarcerato, lo scrittore si trattiene per due anni a Péronne che rappresenta una nuova Bastiglia perché qui il romanziere si sente soffocato dall'ambiente provinciale e non riesce a relazionarsi con i compaesani. Decide, allora, di rientrare qualche anno dopo a Parigi dove pubblica *La Capitale des Gaules ou la nouvelle Babylone* (1759), il cui moralismo ricorda quello del giovane Rousseau, in cui sfata il mito della Parigi universale allontanandosi dagli ambienti mondani frequentati in gioventù². Nel secondo numero dell'«*Observateur littéraire*» (19 aprile 1759) l'abate de La Porte attribuisce allo scrittore una personalità collerica e velenosa in questi termini: “Il y a des esprits qui prennent tout en mauvais part, et des yeux qui voient tout du mauvais côté, tels que ceux de l'auteur de cette brochure” (Abbé de la Porte, 1759 : 117)³.

¹ Nella sua introduzione a *Le cosmopolite ou Le citoyen du monde* datata al 1970, Trousson sostiene che tale opera di Fougeret de Monbron abbia contribuito a conferire una connotazione peggiorativa al termine *cosmopolitisme* in quanto quest'opera non è che una critica acerba talvolta velenosa: “Bref, *Le Cosmopolite* nous livre un tempérament, un caractère où bouillonnent la bile et le fiel. La critique de Fougeret de Monbron est toujours aiguisée, parfois venimeuse, mais souvent exprimée avec une indéniable force corrosive et une causticité toute voltairienne; un humour sombre de pince-sans-rire sous-tend cette œuvre bigarrée, vive, personnelle, incisive. Et surtout y domine l'amour de la liberté, l'horreur des contraintes; foncièrement asocial, Fougeret est un solitaire qui s'insurge naturellement contre l'ordre établie, un *outlaw*” (Trousson, 1970: 9).

² “Mais ce paradis terrestre [Paris] devient un lieu de supplice, d'autant plus cruel pour les infortunés, que l'abondance, les plaisirs, la joie et les fêtes dont ils sont témoins, et auxquels ils n'ont nulle part, leur retracent plus vivement l'image affreuse de leurs calamités et de leurs misères” (Fougeret de Monbron, 1760: 4).

³ Nel secondo volume della sua opera, Fougeret de Monbron contrattacca alle accuse mossegli dall'abate de La Porte dimostrandosi perfettamente consapevole che la sua critica a Parigi gli causa numerosi epiteti dispregiativi: “Parmi les épithètes qu'il me prodigue, celle d'un atrabilaire, d'un

Un anno dopo, Fougeret de Monbron si ammala: benché abbia appena cinquantaquattro anni, lo scrittore è ormai stanco, idropico e logorato, forse, dalla sua stessa bile. Muore il 16 settembre 1760 lasciando tutti i suoi beni alla sua domestica e appena dieci libbre alla sua famiglia (Trousson, 1970: 12).

Se il viaggio è uno dei topoi caratterizzante la letteratura europea settecentesca, i viaggi intrapresi da Fougeret de Monbron rispondono alla necessità di lasciare la Francia per gli scandali suscitati in patria¹. La sua indole di viaggiatore intrepido è perennemente accompagnata da una certa vena letteraria satirica e libertina. *Le canapé couleur de feu* (1741) critica gli eccessi commessi dai sovrani attraverso un'ambientazione apparentemente orientale mentre la pubblicazione del suo romanzo *Margot la ravaudeuse* (1748) gli costa non solo l'arresto immediato, ma anche l'interdizione dell'opera, rea di compromettere il buon costume. A seguito del suo primo arresto, lo scrittore è successivamente (1755) imprigionato alla Bastiglia per le stesse motivazioni. Sceglie, allora, di rifugiarsi in Inghilterra dove completa *Le cosmopolite* (1750), racconto di viaggio, e conclude, infine, la sua produzione letteraria con *La capitale des Gaules ou La nouvelle Babylone* (1759). Possiamo dunque concludere che i numerosi viaggi costituiscono un aspetto fondamentale nella vita e nelle opere di Fougeret de Monbron, obbligato ad abbandonare la propria patria a causa della sua vena satirica. Benché l'avventuriero libertino esplori l'Europa dai confini occidentali a quelli orientali, la sua indole tormentata gli impedisce di esprimere una preferenza per un determinato Paese piuttosto che per un altro².

Bibliografia

Opere

Diderot, D., 1875, *Œuvres complètes*, Tome VI, a cura di J. AssÉZAT, Paris, Garnier.

Fougeret De Monbron, L. C., 1753, *Le cosmopolite ou Le citoyen du monde* [1750], Londres.

Fougeret De Monbron, L. C., 1760, *La capitale des Gaules ou La nouvelle Babylone* [1759], Tome I, La Haye.

Fougeret De Monbron, 1759, L. C., *La capitale des Gaules ou La nouvelle Babylone*, Tome II, Bagdad.

Studi

Abbe De La Porte, 1759, « La capitale des Gaules ou La nouvelle Babylone », *Observateur littéraire*, III, pp. 117-121.

Angela, G., 1974, « Il cosmopolita », *Saggi e ricerche letteratura francese*, XIII, pp. 113-141.

BIENAIMÉ RIGO D., *Le cosmopolite de Fougeret nel materialismo dei Lumi*, in AA. VV., *Studi in onore di Franco Simone*, Genève, Slaktine, 1979, pp. 3-16.

Boussuge, E., 2006, *Fougeret de Monbron à la Bastille*, in «Revue d'Histoire littéraire de la France», CVI, pp. 157-160.

Boussuge, E., 2007, « L'homme au cœur velu. Autour d'une anecdote de la satire première », *Des sens au sens. Littérature morale de Molière à Voltaire*, a cura di J. Wagner, Louvain, Peeters, pp. 61-94.

Boussuge, E., *Situations de Fougeret de Monbron (1706-1760)*, Paris, Champion, 2010.

homme qui, dans les accès d'une noire mélancolie, se livre à toutes les saillies de sa mauvaise humeur, d'un furieux, d'un sauvage, ne me sont pas épargnées" (Fougeret de Monbron, 1760: 10-11).

¹ G. Angela osserva che i numerosi viaggi intrapresi da Fougeret de Monbron sono sia un antidoto alla noia e alle preoccupazioni sia un'incurabile dromomania. A causa del suo stato d'animo turbato, lo scrittore si reca in Inghilterra dove prova un sentimento di melanconia che lo spinge a cambiare clima spostandosi in Turchia (Angela, 1974: 132-133).

² Sebbene Fougeret de Monbron analizzi criticamente le luci e le ombre insite nei vari Paesi visitati, non esprime una predilezione particolare: "Tous les pays me sont égaux, pourvu que j'y jouisse en liberté de la clarté des cieux et que je puisse entretenir convenablement mon individu jusqu'à la fin de son terme" (Fougeret de Monbron, 1753: 164).

- Broome, J. H., 1963, « L'homme au cœur velu. The turbulent career of F. De Monbron », *Studies on Voltaire and Eighteenth-century*, XXIII, pp. 179-213.
- Gastelier, J. E., 1993, *Lettres sur les affaires du temps, 1738-1741*, lettre du 14 décembre 1741, a cura di H. Duraton, Tome I, Champion-Slatkine, Paris.
- Michel, L., 2000, « La polygraphie dans Le cosmopolite ou le citoyen du monde de Monbron de Fougere » , *Éloge de l'adresse*, a cura di A. Chamayou, Arras, Artois Presses Universitaires, pp. 171-189.
- Mortier, R., 1972, *Libertinage littéraire et tensions sociales dans la littérature d'Ancien Régime*, *Revue de littérature comparée*, XLVI, pp. 35-45.
- Robert, R., 2002, « Le canapé couleur de feu et la veine gauloise de la féerie », *Le conte merveilleux au XVIII^e siècle*, a cura di J.-F. Perrin, R. Jomand-Baudry, Paris, Kimé, pp. 229-242
- Trousson, R., 1970, « Introduction », L. C. Fougere De Monbron, *Le cosmopolite ou Le citoyen du monde suivi de La capitale des Gaule ou La nouvelle Babylone*, a cura di R. Trousson, Bordeaux, Ducros, pp. 7-29.
- Venturi, F., 1971, « Fougere de Monbron », ID., *L'Europe des Lumières. Recherches sur le XVIII^e siècle*, Paris-La Haye, Mouton-EHESS, pp. 91-114.
- Wald, Lasowski, P., 2000, *Fougere de Monbron*, in *Romanciers libertins du XVIII^e siècle*, Tome I, a cura di P. Wald, Lasowski, Paris, Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, pp. 1243-1254.

Gisèle Vanhese, *Lucașărul de Mihai Eminescu. Portrait d'un dieu obscur*, „Timpul”, Iași, 2014¹

Le livre de Gisèle Vanhese *Lucașărul de Mihai Eminescu. Portrait d'un dieu obscur* a l'intention d'inclure, d'une part, une sorte d'archéologie génétique textuelle sur la création d'Eminescu, et de l'autre, sa synchronisation valorique à travers la perspective du romantisme européen, mais de la direction des études culturelles liées spécifiquement aux études roumaines. L'auteure est, dès le début, fascinée par *Le regard d'Orphée*, le volume ayant, disons, une coloration abyssale, du point de vue de la psychanalyse bachelardienne, filtrée par ses propres considérations: « L'auto-portrait et le portrait s'appuient sur une conscience de la corporalité qui, de l'avis de Jean Starobinski, s'est insinuée au niveau de la conscience occidentale depuis l'âge moderne » (Vanhese, 2014 : 11). Sur cette dualité, mais aussi sur une modernité floue d'Eminescu (par rapport à Vigny, Lamartine, Lermontov), se base le déploiement de la digression critique, qui atteint ainsi les problèmes généralement connus, illustrés dans les sections *Contradiction romantique – l'ange et le démon*, et aussi *Le couple mythique et le coincidentia oppositorum*. Il est pertinent de noter que l'exégète surprend la nuance moins révélée, que l'ambivalence des poèmes d'Eminescu provient d'une manière non exprimée, de l'unité plotinienne; en d'autres termes, *l'idée du dualisme des ténèbres et de la lumière* dérive, à un certain moment, de la *nostalgie de la perte de l'unité*.

En analysant, étape par étape, les hypostases bien connues de *Lucașărul*, G. Vanhese insiste sur le concept de *polarité symbolique*, dans le sens de ce qu'elle appelle *une logique* révélatrice, qui énonce, en termes d'esthétique romantique, l'histoire étrange et fascinante d'une époque littéraire crépusculaire» (Călin Teuțișan, *Événement éditorial: Gisèle Vanhese, Lucașărul de Mihai Eminescu. Portrait d'un dieu obscur*, <https://centrulcle.wordpress.com/2011/08/15/eveniment-Editorial-gisele-Vanhese-Lucașarul-de-Mihai-Eminescu-portrait-dun-Dieu-obscur/>).

En conséquence, l'auteure considère que les métamorphoses de *Lucașărul* se trouvent à la fin d'un processus de réduction de la prémisse folklorique» (Vanhese, 2014 : 53) et qu'on assiste « à l'élimination progressive des situations météorologiques et à une accélération anthropomorphique de l'affaiblissement de l'être naturel » (idem). Préoccupée par les versions du macro-poème, elle suit d'une manière pertinente *l'idée des funérailles cosmiques*, les *territoires de l'Outre Monde*, et « la magie mortifiante », désignée justement par un syntagme francisé. En contradiction avec les considérations de T. Vianu sur le protagoniste du chef-d'œuvre d'Eminescu, un *daimon* par essence, l'enseignante italienne est particulièrement obsédée par la région « européenne » de l'herméneutique, rejetant d'habitude la signification gréco-latine « primordiale », et en déclarant, presque catégoriquement, dans le dit chapitre, que *Le démon n'est pas un Daimon*.

En même temps, la nostalgie de la culture européenne l'amène à visiter quelques visages romantiques moins connus de Hyperion (*Lutin de Argail* de Nachier; *Le Sylphe* d'Alexandre Dumas; *Zéphyre* de Denne-Baron; *À la vision* de Boucher de Perthes; *Le Sylphe* de Dovalle), surtout à insister, dans le sens positif du terme, sur les avatars de 1848, qui se trouvent dans *Silful* de C. Negruzzi, dans *Zburătorul la zebre* de Const. Stamati), tout en observant, de manière adéquate, la régression de la figure hyperionique de la version B, mais aussi, la descente dans les sombres vallées, qui se produit dans la version C du poème. Avec les nuances de rigueur, elle admet également que, par exemple, en ce qui concerne les insolitations de Negruzzi, « contrairement à ses successeurs, il conserve, en plus du nom, la

¹ Amalia Drăgulănescu, Institut de Philologie Roumaine „A. Philippide” Iași, amalisa15@outlook.com

nature de l'air du sylphe, même en essayant de l'accentuer par rapport à l'original de V. Hugo » (Vanhese, 2014 : 98). L'hypothèse la plus controversée du livre s'appuie, nous citons, sur *L'intérêt d'Eminescu pour ce texte intermédiaire*, plus spécifiquement pour la poésie de l'origine folklorique *Peste codri sta cetatea*, en ce qui concerne l'auteure, pour augmenter l'importance et l'influence de cette pièce sur le poème fondamental, *Luceafărul*. En fait, il s'agit d'un véritable chaos générique (qui configurera beaucoup plus tard d'autres poèmes tels que *Povestea teiului*, *Peste vârfuri*, moins le poème en question) versus l'inédit particulier, personnalisé, sous la forme de "Luceafăr". On a observé, jusqu'à présent, dans une moindre mesure, qu'Eminescu lui-même oscille entre le *Luceafăr* de Catalina (plus folklorisé) et son propre *Hyperion* (beaucoup plus... philosophique), ce détour de la sélection stricte prouvant aussi le génie d'Eminescu. On se rappelle que dans l'« avanttexte » invoqué, il utilise une forme ambiguë de pluriel avec le sens de singulier, dans le vers éloquent, « Astfel iese zburători », pour accentuer le mystère, l'indétermination. En d'autres termes, l'herméneute souligne, dans un autre contexte, « Pour cela l'*androgyné* fonctionne comme l'une des expressions les plus archaïques et les plus universelles », comme dans les proses.

Une autre section, plus spéciale, est celle intitulée *Mihai Eminescu et le fils de la nuit*, dans laquelle la tendance métaphorisante prend toute sa dimension. « Publié en 1883, *Luceafărul* écrit par Eminescu semble, à notre avis, être un accomplissement de la réflexion romantique sur la typologie du fils de la nuit. Le mytheme central du poème est représenté par la séduction de la jeune terrienne par un être surnaturel, l'astre Lucifer » (Vanhese, 2014 : 149). Cependant, le paradigme de transmutation, que G. Vanhese détache des couches imaginaires de l'apparition du personnage principal, est particulièrement approprié, « ainsi que l'observation subtile que « Eminescu n'a pas fait de Cătălina une victime du démon séduisant », revenant donc aux considérations initiales. Il est vrai que l'auteur a été surtout séduit par l'image du *Luceafăr*, négligeant quelque peu les autres actants du poème, Demiourgos, ou Cătălina, dans laquelle Ioan Buduca reconnaît un véritable *Luceafăr* féminin.

La partie insolite du volume est celle dans laquelle l'auteure aborde certains liens comparatifs, parfois difficiles, déplacés, entre le vaste poème d'Eminescu et le contenu du roman *Malina* par Ingeborg Bachmann, par exemple; bien que les espèces soient différentes, dans la prose mentionnée, les relations sont beaucoup plus compliquées, et leur multiplication dépasse, bien sûr, le schéma de *Luceafărul* (dans le « triangle » de cette prose, deux des personnes impliquées sont en réalité une seule et même personne, chacune étant, à son tour, le double de l'autre...). Il semble également un peu exagéré le titre *Portrait de Paul Celan à Luceafăr ou L'étoile déportée*, parce que, bien sûr, il n'y a pas la moindre nuance de politisation dans la poésie de Eminescu. Le professeur G. Vanhese est affecté, dans l'appréciation critique, de ce qui est nommé *effet d'ordre*, et tend à considérer le magistral *Luceafărul* comme un simple *hypotexte* trouvé dans les écrits de P. Celan. En conséquence, certaines opinions comme „À son tour, le roman imagine dans le registre symbolique l'amour écrit en lettres de feu dans le "palimpseste du cœur" de la femme amoureuse, une pauvre juive déportée en Sibérie sur laquelle l'amant-Luceafăr dresse enfin, comme un démon sublime, son manteau sidéral" (A. Patraș, « Eminescu, poète de la nuit. Lectures en palimpseste », *Débats Littéraires*, 2015, nr. 2, février) ne peuvent que rester marginales.

En outre, la considération du livre à partir de laquelle nous avons commencé reste justifiée, la considération selon laquelle il s'impose au « romantique tardif » la poursuite du *texte-Phoenix*, dans le sens suivant: « si l'avanttexte du poème d'Eminescu faisait l'objet de l'exploration de la philologie, le destin de ses lectures successives n'a pas encore suscité l'intérêt qu'il mérite » (Vanhese, 2014 : 206). Dans le même sens, on doit interpréter l'affirmation forte que *Călin – file din poveste* fait partie de la large « constellation » de *Luceafărul*. En effet, l'image roumaine spécifique du « zburător » se rencontre, en grande

partie, mais pas tout à fait parfaitement, avec la figure du démon romantique, par une hybridation pertinente, d'une manière originale surprenante à Eminescu. A un seul endroit, l'historien littéraire est plus explicite: « Notre interprétation va tenter de révéler le sens en pénétrant la sédimentation des isotopes et la stratification des symboles, de sorte que finalement la profondeur insondable du substrat ontologique soutenant le poème d'Eminescu soit révélée pleinement » (Vanhese, 2014 : 216). En outre, la ligne comparative relative au *Serpent* de M. Eliade est séduisante, et elle est reflétée dans la section *Une Hierogamie caché de Luceafărul*. Il y a aussi quelques modifications inhérentes, qui se rapportent à la dimension ethno-folklorique, mais sans être le tour de force de l'exégète de Calabre, car le mort-vivant d'Eliade ne s'identifie pas au *zburător...* de Heliade (!). En effet, la multitude des divinités anciennes qui se trouvent à l'origine des significations hyperioniques (Tammuz, Adonis, Osiris, Zagreus, Dyonissos), rappelées par l'auteure, convergent vers Andronic, le symbole de l'homme suprême. Elle conclut ensuite avec un certain aplomb critique: « Diffusant dans son roman entier les allusions intertextuelles liées au poème *Luceafărul*, Eliade parvient à révéler le côté obscur, éliminé par le poète du chef-d'œuvre publié en 1883, qui peut être restitué seulement à l'aide d'une analyse génétique (...) » (Vanhese, 2014 : 185). Vers la fin du volume, l'écrivain cherche à propager ses hypothèses critiques sur la ballade *Miorița*, ou créer des liens intertextuels avec les vers de Veronica Micle, pas toujours avec succès. D'autre part, l'étude révèle la beauté absolue du *zburător*, comme une empreinte indubitable du poème d'Eminescu, mais aussi la perpétuation d'un mythique âge d'or, également identifiable dans l'île d'Euthanasius. En ce sens, presque circulaire, on met fin aux interprétations subtiles et parfois alambiquées de l'interprète italienne G. Vanhese: « Le fil des idées qui donne importance au volume que nous analysons est lié à la reconfiguration de la série des portraits masculins d'Eminescu comme une forme narcissique de découverte (à la rigueur, la découverte automatique) de l'identité virile assumée, dans la plupart de cas, ainsi transférée à l'auto-portrait ». (Livia Iacob, « Une perspective sans précédent sur la création d'Eminescu », *Etudes sur Eminescu*, nr. 17, 2015 : 215). A part le fait que *Luceafărul de Mihai Eminescu. Le portrait un dieu obscur* déborde d'esthétisme, qui distille quelques nuances moins connues jusqu'à présent, l'étude souffre d'un certain *atticisme*, comme disait Eminescu, au sens où parfois le raffinement pour l'amour du raffinement se substitue à la qualité académique d'une science humaniste. Mais, dans son ensemble, cependant le livre offre une lecture agréable, qui incite à la formulation d'opinions diverses à propos des études sur Eminescu.

M. Polanyi, The Tacit Dimension: Chapter 1. (1966)¹

The Tacit Dimension is a combination of three chapters, which were in-turn formed from 3 *Terry* lectures that Michael Polanyi gave in 1962. The first and second chapters remain unchanged and with only minor updates to the third from his original lecture text.

Beginning with his assertion that “*we know more than we can tell*”; in the first chapter we are taken through various explanations of how we knowingly and unknowingly use our tacit powers of knowing. This includes our capacity for problem solving, intuition, physiognomies skills, the use of tools, the translation of signs to their meanings and even the very fundamental process by which we are aware of external objects and forces through our bodies.

¹ Michael Peel, Regent's University London, peelm@regents.ac.uk

Many of the concepts seem somewhat abstract and are, by their nature, difficult to grasp or clearly define. A variety of examples help to guide us through Polanyi's thinking. Face perception/recognition is our introduction to the concept of tacit knowledge. We can recognize the face of someone we know from hundreds or thousands of others, but we would struggle to sufficiently explain the features of that face to another person, so that *they* might recognize them.

Here Polanyi's defines and labels the terms he'll later use as footings to form his argument. The first, or proximal, term is that which we have knowledge of, but we cannot tell. The Second, or distal, term is that to which we '*attend*' to, from the first. We attend *from* the first term *to* the second. We attend from the features to the face. This he defines as the **functional structure** of tacit knowledge.

Next he defined the **phenomenal & semantic structures** of tacit knowing.

"we are aware of the proximal term, in the appearance of its distal term; we are aware of that from which we are attending to another thing, in the appearance of that thing. We may call this the phenomenal structure of tacit knowing."

There is a separation of *a thing* that has meaning and the meaning. The *meaning* within the physiognomy example is perhaps lost to us here, as the two terms (features and face) are so closely linked, so we are given another example.

'The use of a walking stick in the dark' as an illustration allows us to more easily distance the two terms. In this example the proximal term, *the feeling of the stick in our hand*, has meaning. It informs us about the distal term, *the condition of the ground in front of us*. We attend from the impact of the stick in our hand to *the meaning* of the feeling in our hand. This according to Polanyi is the **semantic structure** of tacit knowing.

As we use the stick more and more we will slowly forget the stick, or attend from it to the nature of the surface it touches. We will sense the ground through the stick, eventually disregarding the stick entirely.

It's here that Polanyi extends the scope of his work to look at the neural traces in the nervous system. Though we do not normally consider our bodies as external objects, we are asked to consider *our bodies* as we have considered the walking stick.

"in all our waking moments we are relying on our awareness of contacts of our body with things outside for attending to these things."

"Our body is the only thing in the world which we normally never experience as an object, but experience always in terms of the world to which we are attending from our body".

Polanyi borrows language from Samuel Butler, to regard the prolonged use of the stick (or other tools) as a '*sentient extension of our body*'.

"when we make a thing function as a proximal term, we incorporate it into our body, so that we come to dwell in it."

Polanyi expands the scope of tacit knowledge once again, by incorporating the work of Dilthey [1936] and Lipps [1903], who concluded that indwelling or empathy is the only real way of 'knowing man and the humanities'. They postulated that you can dwell in the consciousness of an artistic creator by aesthetic appreciation and reliving their workings.

However Polanyi is not content with this *dwelling phenomenon* being limited to the humanities subjects. He is quick to widen the potential latitude of this phenomenon to include the natural sciences, scientific research & discovery. ¹ He finds himself in strict contradiction to 'the declared aim of modern science'; to establish a strictly detached, objective knowledge.

¹ He even goes so far as to hint that tacit knowing encompasses our mutual *general* acceptance of moral teachings.

He goes on to use this *dwelling* for his argument against the idea that ‘*as particulars are more tangible their knowledge offers a true conception of things*’. This seems to be one of his primary conclusions; that over concentrating and analysis of the particulars (facts) can destroy their meaning to us. An overly repeated word will begin to lose meaning to us. A pianist who focuses too hard on the sensation in his fingers as he touches the keys will temporarily paralyze his movement, losing the rhythm of a song.

“this is why mathematical theory can be learned only by practicing its application: it’s true knowledge lies in our ability to use it.”

There joint meaning and our ultimate understanding of them, only gained by indwelling or empathizing, relieves greater truth and deeper meaning.

He argues that for any scientific discovery to take place the scientist must know, at some level, what they are looking for or that something is there to be found. He cites Plato’s argument/contradiction that the search for unknown facts is self-contradictory, as we must know something is there if we are looking for it. Polanyi takes the view that we know what we seek but that we cannot yet explicitly define it. There exists another kind of knowledge, another kind of knowing.

Before one can impartially place the work and issues raised in *The Tacit Dimension* within the wider field of study in this area, it benefits to detail the professional background of its author. Polanyi pursued studies in economics and social sciences but was primarily known for his research in physical chemistry.

His most well-known notion that “*We know more than we can tell*” is merely this book’s starting point, not its conclusion. If we wish to approach this work objectively it’s also important to place it in the context of the time (and political situation) that it was written.

The writing of this book and other works were primarily motivated by the political situation in both the Soviet Union and Germany. Polanyi resigned from the Kaiser – Wilhelm Institute in Germany in 1933 to avoid the growing Nazi agenda of that time. The issues in this book are framed as a response to the Soviet Union’s (or the communist view) that scientific research and exploration should *not* be pursued for their own sake. He hoped to discredit that claim. The traces of his previous interests are apparent throughout this book, not least his enduring admiration for those working towards scientific discoveries.

“This shaping or integrating I hold to be the great and indispensable power by which all knowledge is discovered, the highest form of integration loom largest now. These are manifested in the tacit power of scientific and artistic genius”.

Polanyi claims for tacit knowledge are not modest in their reach. He covers a broad range of themes, from the micro to macro: From arguing that our tacit knowing help us in the search for hidden truths, to the *majority* of all human knowledge being passed on tacitly from one generation to the next. He even hints that society’s acceptance of moral truth is a result of our collective tacit powers.

My own introduction to Polanyi came from an educational research so it was a surprise to me to find that education is not the book’s predominant topic. Scientific discovery is his focus. In fact there are only fleeting *direct* references to education. However I feel many of his insights have huge bearing on learning, education and the teacher student relationship.

“The answer is we can do so by relying on the pupil’s intelligent co-operation for the catching the meaning of the demonstration.”

If Polanyi’s claims for our tacit powers are to be believed then it would reinforce the need for student involvement. It would strongly imply that students are losing a wealth of small and personal discoveries when teachers have failed to engage them. It would also encourage teachers not to overly concentrate on the dissemination of explicit facts but to consider their approach and facilitate learning rather than ‘*teach*’.

It is often difficult to wrap ones head around the tautology of some of his arguments. We are occasionally helped with examples, without which we might be completely lost.

Once we get use to the rather rapid fire sequences of insights it's apparent that the book is very much an exploration of the topic, almost a one man conversation. Because of this, little time is spent exploring counter arguments or different explanations. What Polanyi *does* establish is a language to talk about and around the subject.

Tacit knowledge and leaning is not something to be underestimated by any teacher. We must better understand not necessarily what students think but *how* they think and that not everything can be formalized. A list of facts has only limited use. Something that educators have known (or rather suspected) is that there is something in the *manner* of teaching and the atmosphere that makes for successful deep learning. Above all we must have the emotional co-operation of the student.

"Its reception [the lesson] must rely on that the person addressed will discover that which we have been unable to communicate."

It should be noted that Polanyi *himself* described this book as an *Interim Report*. He was acutely aware he might be corrected at the next turn and thus this book, although containing many of the hallmarks of an objective scientific approach; ultimately rejects the typical standard format of philosophical debate of the time. It positions itself as more of a collection of insights that stimulate discussion. The reality is that it doesn't sit within the commonly accepted theory. It sits between yet outside the existing fields of study in the area.

He swings from referencing scientific research projects to unsubstantiated claims on the nature of knowledge. It is left to the reader to decide if these points are meant as conjecture or solid theory. He leaves his work full of missing or loose connections in the hope that we might fill in the empty space. He leaps from '*dwelling in tools as extensions of our bodies*' to '*empathic understanding of creative minds*'.

To summarize he stimulates debate and lays down the language for discussion in the topic, but if we are being objective he does not lay the solid foundation for a definitive theory or consensus to be established. The reader is left intrigued but ultimately we sense the missing something in the gaps between his assertions, knowing that there is something there as yet unexplained. This provides us with possibly the most personal and eloquent *example* of tacit knowledge, which *perhaps* was his aim in the first place.