

French Academy of Sciences and the new orthography

[L'Académie française et la « nouvelle orthographe »]

Michele Lenoble-Pinson

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.01

Abstract

Why do learners readily adopt the orthographic corrections from 1990? They eliminate inconsistencies and irregularities (*bonhomme* aligns with *bonhomme*). They rationalize the singular and the plural of the compound names of the type *porte-bagage*, the conjugation of the verbs in *-eler* and *-eter*, the writing of borrowed words (*weekend*, *désidérata*) as well as their plural (*des matchs*, *des whiskys*). They largely correspond to the natural evolution of pronunciation and spelling.

They touch 2,400 words. The *Petit Larousse* and the proofreaders take this into account. If we apply them all, less than one word per page is changed. Often, change only affects one accent (*allègement*, *connaitre*, *couter*).

Without necessarily being taught, the new spellings are widely used in Belgium, Quebec, Switzerland and France. Traditional spellings remain valid. Neither of the two spellings (neither the old nor the new) can be held to be at fault. The rectifications from 1990, which are orthographic variants, are recommended by the French Academy of science.

Key words: new spelling, rectifications, rationalization, evolution, use, variant, French Academy of science

Résumé

Pourquoi les apprenants adoptent-ils volontiers les rectifications orthographiques de 1990 ? Elles suppriment des incohérences et des irrégularités (*bonhomme* s'aligne sur *bonhomme*). Elles rationalisent le singulier et le pluriel des noms composés du type *porte-bagage*, la conjugaison des verbes en *-eler* et *-eter*, l'écriture des mots empruntés (*weekend*, *désidérata*) ainsi que leur pluriel (*des matchs*, *des whiskys*). Elles correspondent en grande partie à l'évolution naturelle de la prononciation et des graphies.

Elles touchent 2 400 mots. Le *Petit Larousse* et les correcteurs informatiques en tiennent compte. Si on les applique toutes, moins d'un mot par page est modifié. Souvent, le changement ne touche qu'un accent (*allègement*, *connaitre*, *couter*).

Sans être nécessairement enseignées, les nouvelles graphies se répandent dans l'usage en Belgique, au Québec, en Suisse et en France. Les graphies traditionnelles restent valables. Aucune des deux graphies (ni l'ancienne ni la nouvelle) ne peut être tenue pour fautive. Les rectifications de 1990, qui constituent des variantes orthographiques, sont recommandées par l'Académie française.

Mots-clés : nouvelle orthographe, rectifications, rationalisation, évolution, usage, variante, Académie française

L'orthographe française suscite les passions. Elle est quasi sacrée. Selon certains, l'on ne peut y toucher. Les difficultés orthographiques contribueraient à la beauté de la langue. Pourtant, les irrégularités de la norme orthographique pèsent sur l'apprentissage de l'écrit. Elles donnent du français une image de langue difficile. Dans l'article *orthographe* du *Grand dictionnaire universel du XIX^e siècle* (1874), Pierre Larousse constate : « nous passons une grande partie de notre vie à apprendre à

écrire en français, et [...] les plus instruits et les plus intelligents d'entre nous n'y parviennent qu'imparfaitement ». Des voix s'élèvent en faveur d'un *allègement*¹.

Peut-on toucher à l'orthographe sans nuire à la langue ?

Oui, on peut rationaliser l'orthographe sans nuire à la langue parce que l'orthographe n'est pas la langue. Beaucoup les confondent. L'orthographe est le vêtement de la langue. Depuis le XVI^e siècle, elle a beaucoup changé et elle changera encore. Même si, dans les livres qui paraissent actuellement, les graphies de Montaigne ou de Molière sont modernisées par les éditeurs, les textes de ces auteurs continuent d'appartenir à la langue et à la littérature françaises. L'orthographe des siècles antérieurs a évolué. Le nombre de changements est très élevé.

Si l'on compare une édition du XVII^e siècle avec une édition contemporaine d'une pièce de Molière, on compte une centaine de différences par page : sept, par exemple, dans deux vers de la dernière scène du *Misanthrope*, que l'on écrivait alors *Misanthrope*, sans *h*. Alceste s'adresse à Célimène :

« Et *quoy qu'*avec ardeur je *veuille* vous haïr,
Trouway-je un *Cœur* en *moy* tout *prest* à m'*obeïr* ? »
« Et, quoique avec ardeur je *veuille* vous haïr,
Trouvé-je un cœur en moi tout prêt à m'*obéïr* ? »

Si l'on suit les rectifications de 1990, seul un accent est à modifier : *trouvè-je*. En effet, la prononciation a évolué. Depuis longtemps, le son *é* s'est ouvert en *è* devant une syllabe contenant un *e* muet (*je*) ; mais l'orthographe est lente à se conformer à la phonétique. L'Académie française atteste : *père, règle, règne, zèle*, etc., en 1740 ; *collège, piège*, etc., en 1878. Quand il y a inversion du pronom *je*, les formes verbales *aimè-je, puissè-je, dussè-je*, etc., ne prenant pas place dans l'ordre alphabétique du *Dictionnaire de l'Académie*, se sont dérobées aux correcteurs des épreuves des éditions de 1740 et de 1878. L'oubli est réparé en 1990. Voir *infra*, n° B 4.

De toute façon, Molière reste Molière. Son texte est écrit en français, que l'orthographe de l'édition de son texte soit ancienne ou actuelle. Faire évoluer des graphies, en corriger certaines, rationaliser l'orthographe, ne signifient pas assassiner la langue, ni l'appauvrir, ni opérer un *nivèlement* par le bas puisque l'on ne touche pas à la langue, on ne touche qu'à son vêtement.

De plus, le français n'est pas une langue morte comme le latin, c'est une langue vivante. Il est donc normal que son usage évolue. Dans chaque édition de son *Dictionnaire*, l'Académie modifie l'orthographe de nombreux mots : plus de 6 000 sur 18 000 en 1740. Les modifications provoquent généralement des gémissements. *Poète* a perdu sa poésie avec son tréma, soupirait-on en 1878. Pourtant, « ce n'est pas *l'y* qui donne la grâce aux nymphes » (Apollinaire).

La prononciation, le vocabulaire commun, les terminologies scientifiques et techniques, comme la féminisation des noms de professions, l'emploi de l'adjectif à la place de l'adverbe, évoluent. Les réformes orthographiques participent à cette évolution. Ainsi *Les rectifications de l'orthographe*, publiées le 6 décembre 1990, dans les *Documents administratifs* du *Journal officiel de la République française*, montrent-elles l'évolution de l'usage. Elles portent sur diverses anomalies

¹ Le présent article suit les rectifications orthographiques approuvées par l'Académie française en 1990. En plus des exemples, les mots de l'article touchés par les rectifications sont écrits en caractères italiques.

orthographiques, dont *nénufar*, les noms composés, le trait d'union, le tréma, la transcription de mots étrangers, les accents et le participe passé *laissé* suivi d'un infinitif.

Ces rectifications, dont beaucoup ont pour elles le simple bon sens, l'Académie française les a approuvées à l'unanimité le 3 mai 1990. Elles ont reçu l'aval d'instances officielles en France, au Québec, en Suisse romande et en Communauté française de Belgique. Le *Conseil international de la langue française* (CILF, Paris) a suivi l'Académie en les introduisant dès 1991 dans toutes ses publications sans que personne n'y ait trouvé à redire. Les *Championnats d'orthographe* de Belgique les admettent depuis 1991. André Goosse les signale, depuis 1993, dans *Le bon usage* de Grevisse, qu'il ne cesse de mettre à jour (2007, 2011, 2016). Depuis la rentrée scolaire de 2016, les rectifications sont enseignées en France et les éditeurs français de manuels, après les éditeurs belges, en tiennent compte.

Il s'agit de propositions ou de variantes. Elles se présentent, d'une part, sous la forme de modifications de graphies particulières (anomalies, soudure de mots composés et de mots étrangers); d'autre part, sous la forme de sept règles d'application générale.

Quels bénéfices les usagers retirent-ils de l'emploi des rectifications ?

A. 1) Les rectifications suppriment des incohérences et des irrégularités qui se sont accumulées au cours des siècles. La plupart résultent d'accidents de l'histoire de la langue. Avant 1990, on comptait plus de 5 000 mots répertoriés sous des graphies différentes selon les dictionnaires.

Les rectifications portent sur des familles désaccordées. *Chariot* trouve enfin sa place parmi les dérivés de *char*, comme *charrue*, *charrette*, *charretier*, qui s'écrivent avec deux *r*. *Chariot*, avec un *r*, est une irrégularité sans raison, qui complique inutilement l'orthographe. Désormais, *imbécilité* s'aligne sur *imbécile*; *bonhomme*, sur *bonhomme*; *cahutte*, sur *hutte*; *combattif* et *combattivité*, sur *combattre*; *innommé*, sur *nommer*, d'où il vient. *Innomé* écrit avec un seul *m* contient une erreur.

Les rectifications corrigent des anomalies. Dans *À la recherche du temps perdu*, lorsque Marcel Proust décrit les *nénufars* de la Vivonne, il écrit le mot avec *f*: « Bientôt le cours de la Vivonne s'obstrue de plantes d'eau. Il y en a d'abord d'isolées comme tel *nénufar* ». À l'époque, telle était l'orthographe de l'Académie française, dans la 7^e édition (1878) de son *Dictionnaire*, comme dans les éditions précédentes. Cependant, des étymologistes, ne connaissant pas l'arabe *nīnūfar*, ont cru que le mot français venait de *nymphaea*; d'où, la graphie avec *ph* introduite dans la 8^e édition (1932-1935). Or *nénufar* est emprunté, par l'intermédiaire de l'arabe, au persan *nīlūfar*. Ni en persan ni en arabe n'existe la graphie *ph*. La seule graphie conforme à l'étymologie est *nénufar* avec *f*, forme correcte que recommande l'Académie depuis 1990. Pourquoi tant d'oppositions ?

Les deux participes passés *absous* et *dissous* sont refaits, d'après leur féminin *absoute* et *dissoute*, en *absout* et *dissout*. Ils étaient les seuls mots français présentant l'alternance masculin en *-s*, féminin en *-te*.

Dans *levraut*, le suffixe *-aud* écrit *-aut* (forme unique), contient une valeur diminutive exceptionnelle. Aussi la graphie *levraut* est-elle remplacée par *levreau*, dont le suffixe *-eau* sert particulièrement à désigner le petit d'un animal, ce qui rapproche le mot de *chevreau*, *lapereau*, *renardeau*, etc.

Ces aménagements, modérés – il faut le reconnaître –, tendent vers une plus grande cohérence des graphies françaises. La liste complète des formes modifiées se

trouve sur le site du *Réseau pour la nouvelle orthographe du français* (RENOUVO) : <http://www.renouvo.org/liste>.

2) Les rectifications favorisent la soudure des éléments de mots composés parce qu'elle facilite l'application des marques du pluriel. La soudure, en effet, consiste à écrire en un seul mot, sans trait d'union ni espace, les éléments d'un mot composé, qui, dès lors, se présente comme un mot unique.

Pourquoi souder les éléments de mots composés ? Parce qu'ils ne sont pas ou ne sont plus analysables par l'utilisateur, soit que l'un d'eux ait cessé d'être en usage (*port* dans *passport*), soit que leur association ne soit plus, du point de vue syntaxique ou sémantique, compréhensible aujourd'hui. Une *chauvesouris* ne s'oppose pas à une souris chevelue. *Millepatte* peut s'écrire soudé comme *millefeuille*. Même s'il a beaucoup de pattes, l'insecte appelé *millepatte* n'en a pas mille, pas plus que la pâtisserie appelée *millefeuille* ne contient mille feuilles. En composition, *mille* a perdu son sens ; dès lors, le mot composé peut être soudé, considéré comme un mot unique et fonctionnant comme tel.

De même sont soudés divers noms, ancrés dans l'usage, devenus inanalysables pour l'utilisateur : *bassecour*, *chaussetrappe*, *croquemitaine*, *croquemort*, *fairepart*, *piquenie*, *quotepart*, *sagefemme*, *terreplein*, *vanupied*, *volteface*. Leur pluriel, régulier, se marque par un *s* à la finale du nom : *des chaussetrappes*, *des millepattes*.

Se soudent les noms composés, bien implantés dans l'usage, dont le second élément est *tout* ou *partout* : *brisetout*, *essuietout*, *faitout*, *fourretout*, *mangetout*, *mêletout*, *risquetout*, *passerpartout*, *vatout* ; ainsi que les noms composés dont le premier élément est *porte-* : *portecaté*, *portecrayon*, *portemine*, *portemonnaie*, *portevois*. S'ajoutent *tirebouchon* et *couvrepié*. Leur pluriel, régulier, se marque par un *s* à la finale du nom : *des faitouts*, *des portecaté*.

Se soudent les mots composés dont le premier élément est *contr(e)-* ou *entr(e)-*. Ils étaient déjà soudés dans bien des cas. Devant une voyelle, le *e* disparaît : *contre* + *attaque* = *contrattaque*. On peut écrire *contrechant* (comme *contrechamp*), à *contrecourant* (comme à *contresens*), *contrespionnage* (comme *contrescarpe*), *contrappel* (comme *contrordre*), *contrindiqué*, *controffensive* ; *s'entraîner* (comme *s'entraider*), *entrapercevoir*, *s'entrappeler*, *s'entredéchirer*, *s'entredévoré*, *s'entretuer* (comme *s'entremêlé*). La règle ne touche pas les mots composés de plusieurs éléments comme *entre-deux-guerres* ou *contre-la-montre*, dans lesquels *entre* et *contre* ne sont pas de simples préfixes.

Se soudent les mots composés dont le premier élément est *extra-*, *intra-*, *ultra-*, *infra-*, comme les composés de *co-*, *sur-*, *supra-*, qui sont déjà soudés. On écrit *extraconjugal* (comme *extraordinaire*), *extraterrestre*, *intraoculaire*, *intraveineuse*, *ultrason*, *ultraviolet*, *infrasonore*.

Le trait d'union est maintenu dans les mots où la soudure *entraînerait* une prononciation défectueuse, lorsque le *a* est suivi de *i* ou de *u* (pour éviter *ai*, *ain*, *au*) : *extra-institutionnel*, grossesse *extra-utérine*, vie *intra-utérine*.

Se soudent les nombreux mots composés d'éléments savants, en particulier en *-o*, déjà très souvent écrits sans trait d'union : *aéroclub*, *agroalimentaire*, *audiovisuel*, *autoévaluation*, *cardiovasculaire*, *électroménager*, *microéconomie*, *minijupe*, *néogothique*, *néozélandais*, *otorhinolaryngologiste* (même si l'Académie juge le trait d'union préférable dans les mots formés de plus de deux composantes), *radioactif*, *rhinopharyngite*, *socioculturel*, *téléfilm*, *vidéocassette*, etc.

Le trait d'union est maintenu lorsqu'il sert à marquer une relation de coordination entre deux termes désignant des noms propres ou géographiques : mythe *gréco-romain*, relations *franco-russes*, culture *finno-ougrienne*.

On conserve aussi le trait d'union dans les cas où la soudure *entraînerait* une prononciation défectueuse, lorsque le *a* ou le *o* est suivi de *i* ou de *u* (pour éviter *ai, ain, au, oi, oin, ou*) : *bio-industrie, hospitalo-universitaire*.

Se soudent également les mots empruntés, bien implantés dans l'usage et n'ayant pas valeur de citations, qu'ils soient d'origine étrangère : *baseball, basketball, blackout, bluejean, covergirl, cowboy, fairplay, globetrotteur, handball, hotdog, motocross, ossobuco, pipeline, striptease, volleyball, waterpolo, weekend* ; ou d'origine latine : *apriori* (nom), *exlibris, exvoto, statuquo*. On soude principalement les noms.

Les locutions adverbiales latines, écrites avec espace, même si elles sont francisées (avec des accents), ne sont pas soudées : *in extrémis, à priori, à postériori, travailler ex nihilo*. Dans les textes, il est d'usage d'écrire en italique les termes non francisés, pour montrer leur caractère étranger par rapport à la langue française.

Se soudent aussi les composés d'origine onomatopéique ou expressive, tels que *blabla, bouiboui, froufrou* (s'écrivait déjà soudé), *grigri, kifkif, mélémélo, pèlemêle, pingpong* (nom), *prêchprêcha, tamtam, tohubohu, traintrain, tsésé*.

B. Règles modifiées

1) Les noms composés avec trait d'union du type porte-avion (verbe + nom) ou après-ski (préposition + nom) forment leur singulier et leur pluriel comme s'ils étaient des noms simples : ils prennent la marque du pluriel seulement quand ils sont au pluriel et seul le second élément prend cette marque. Le verbe ne varie pas. Un porte-avion, deux porte-avions. Un compte-goutte, des compte-gouttes. Un essuie-main, des essuie-mains. Un ou une perce-neige, des perce-neiges. – Un ou une après-midi, des après-midis (l'invariabilité manquait de justification). Un hors-jeu, des hors-jeux. Un ou une sans-cœur, des sans-cœurs. Des sans-gènes. Des sans-patries. Des sans-papiers.

Dans *un sèche-cheveu* et *un tire-fesse, cheveu* et *fesse* peuvent correctement s'employer au singulier, avec une valeur collective, pour désigner l'ensemble des cheveux, la chevelure, et les deux fesses. Le personnel d'une société de produits capillaires, comme une esthéticienne en art capillaire, ne travaille pas dans les cheveux, mais travaille dans *le* cheveu. « Soins *du* cheveu » (Petit Robert). « Une jeunesse impersonnelle sauvait *la* fesse musclée » (Colette, *La chatte*). De même, on dit et on écrit : travailler dans *la* photo, dans *la* chaussure, dans *l'*automobile, etc.

Selon une vieille règle sans fondement, *garde* varie en nombre dans les composés qui désignent un être humain et reste invariable pour les choses : *des gardes-barrière* mais *des garde-fous, des gardes-côte(s)* (douaniers) mais *des garde-côtes* (bateaux). Or *garde* n'est pas un nom dans le premier cas, c'est un verbe, comme dans le second. Dès lors, suivant les rectifications de 1990, il convient d'appliquer la règle générale à tous les composés de *garde*.

Un ou une garde-barrière, des garde-barrières.

Quelques exceptions se justifient par la présence d'un article singulier ou d'un élément nominal écrit avec une majuscule. Ils empêchent la formation du pluriel : *des trompe-la-mort, des trompe-l'œil, des sans-le-sou ; des prie-Dieu* sont invariables.

2) Trait d'union dans les numéraux composés dont les éléments ne sont pas des noms. *Vingt-et-un. Vingt-et-unième. Vingt-deux* (inchangé). *Cent-un. Cent-*

deux. Deux-cents. Trois-mille-trois-cent-quatre-vingt-dix. La règle ne s'applique pas à *million* et à *milliard*, qui sont des noms. *Deux millions cent.* Toutefois, la règle propre à *vingt* et à *cent* multipliés et placés ou non à la fin du numéral reste d'application. *Quatre-vingts* (inchangé). *Quatre-cent-mille.*

Vingt et un tiers et *vingt-et-un tiers* correspondent à des valeurs différentes : $20 + 1/3$; $21/3$ (= $21 \times 1/3$).

Selon la règle traditionnelle, on ne met un trait d'union qu'entre deux numéraux inférieurs l'un et l'autre à *cent*, quand il n'y a pas de *et*. Comment justifier la différence entre *vingt-deux* et *cent deux* ou entre *quatre-vingts* et *quatre cents* ? La nouvelle règle est plus cohérente.

3) Le tréma se place sur la voyelle u qui doit être prononcée (et non sur une voyelle muette), dans les adjectifs féminins *aigüe, ambigüe, contigüe, exigüe, suraigüe*, et dans les noms *cigüe, ambigüité, contigüité, exigüité*. Une douleur *aigüe*. Des réponses *ambigües*.

De façon générale, le tréma interdit que l'on prononce deux lettres en un seul son : *maïs*. Afin d'éviter des prononciations irrégulières (*arguer* comme *narguer*, *gageure* comme *heure*), un tréma est ajouté sur le *u* à l'infinitif et dans les formes conjuguées du verbe *argüer* ainsi que dans les noms *gageüre, mangeüre, rongeüre, vergeüre*. Le tréma marque la lettre qui se prononce comme voyelle dans *ambigüe, nous argüons, quelle gageüre !* ou comme semi-voyelle dans *ambigüité*.

4) Souvent le changement ne touche qu'un accent grave

Le *è* avec accent grave remplace le *é* avec accent aigu dans quatre cas.

1° Au présent (de l'indicatif, du subjonctif et de l'impératif), au futur et au conditionnel de verbes qui ont un *é* à l'avant-dernière syllabe de l'infinitif, tels que *céder, interpréter, régler*, cet *é* se change en *è* devant une syllabe contenant un *e* muet, conformément à la prononciation : *je cède* (inchangé), *cède* (inchangé), *je céderai, je céderais*.

Jusqu'en 1990, le changement de *é* en *è* ne se faisait que devant une syllabe muette finale, ce qui excluait le futur simple et le conditionnel présent. Or, dans *je céderai*, conserver l'accent aigu constitue une contradiction inutile. D'ailleurs, les futurs et les conditionnels du type *céderai, céderais*, se rencontrent sous la plume des adversaires des rectifications.

2° Au présent (de l'indicatif, du subjonctif et de l'impératif), au futur et au conditionnel des verbes en *-eler* et *-eter*, le *e* muet de l'avant-dernière syllabe de l'infinitif se change en *è* devant une syllabe contenant un *e* muet.

Les verbes en *-eler* se conjuguent comme *peler*. Sur le modèle de *je pèle*, on écrit : *je démantèle, je harcèle, je ruissèle*. Cette dernière forme graphique était celle des trois premières éditions du *Dictionnaire de l'Académie française*. Le dérivé en *-ment* est touché également : *le ruissèlement*.

Les verbes en *-eter* se conjuguent comme *acheter*. Sur le modèle de *j'achète*, on écrit : *je décollète, j'époussète, j'étiqète*. Cette dernière forme était celle des 5^e, 6^e et 7^e éditions du *Dictionnaire de l'Académie*. Le dérivé en *-ment* est touché également : *le cliquètement*.

Désormais, l'accent grave remplace la double consonne qui suivait le *e* auparavant. Ainsi disparaissent nombre d'hésitations. La régularisation, en effet, touche environ *deux-cents* verbes, au sujet desquels les dictionnaires et les grammaires se contredisent dans vingt-cinq pour cent des cas.

Deux verbes, bien implantés dans l'usage, *appeler* et *jeter*, ainsi que leurs composés, conservent leur conjugaison traditionnelle avec double consonne devant le *e* muet, parce que les experts ont craint qu'en raison de leur haute fréquence, un

changement ne trouble trop les habitudes visuelles des lecteurs. *J'appelle, il rappellera, ils s'entrappelleront ; je jette, il rejetterait, ils projetteraient.*

3° Conformément à la prononciation, à la finale de la 1^{re} personne du singulier, dans la langue littéraire, on remplace le *é* par un *è* quand le pronom *je* est placé après le verbe : *puissè-je, dussè-je, eussè-je, fussè-je, trouvè-je* (voir *supra* : Molière), etc.

4° Dans les mots pour lesquels l'usage hésitait entre les graphies *é* ou *è*, on choisit *è*, conformément à la prononciation : *abrègement, allègement, crème* (comme *crème*), *évènement* (comme *avènement*), *règlementier, règlementation* (comme *règlement*), *sècheresse*. L'accent aigu (*abrègement, crème*...) ne correspond plus à la prononciation actuelle.

Restent inchangés en raison de leur prononciation « *é* » en syllabe initiale

- les préfixes *dé-* et *pré-* : *dégeler, démesuré ; prélever, prémonition, prévenir*, etc. ;

- les *é* à l'initiale de mots : *échelon, élever, émeraude, épeler, éperon*, etc. ;

- *médecin* et *médecine*.

5) Souvent le changement ne touche qu'un accent circonflexe sur *i* et *u*

D'une part, quand il n'a plus de fonction par rapport à l'oral ni par rapport à la grammaire de la langue, l'accent circonflexe peut être omis sur les lettres *i* et *u*, uniquement. Six mots seulement sont touchés sur les mille mots les plus fréquents : *boîte, couter, bruler, maitre, surement, aout*. Pour certaines de leurs formes, il faut ajouter les verbes *connaître, paraître, reconnaître, plaire* et *naitre*.

La suppression de l'accent circonflexe sur certains *i* et *u* a entraîné de vives réactions parmi les usagers attachés à ce petit « chapeau ». Pourtant, dans les écrits quotidiens, il n'est pas rare de rencontrer : *peinture fraîche, chaîne hifi, île*, etc.

En faveur du maintien de l'accent circonflexe, on avance que ce signe informe sur le remplacement d'un *s* disparu. C'est vrai pour quinze des cinquante-six mots avec *î* ou *û*, ce qui représente à peu près un mot sur quatre. L'accent circonflexe a eu beaucoup d'autres rôles qu'il serait trop long d'exposer ici. Dès lors, on peut créer de nouvelles habitudes visuelles chez les jeunes enfants qui n'auront pas à surcharger inutilement leur mémoire.

D'autre part, lorsque sur *i* ou *u*, l'accent circonflexe remplit une réelle fonction, celle qui permet d'accéder à la reconnaissance visuelle immédiate d'un mot par rapport à l'écriture d'un autre mot prononcé de la même façon, il est, bien sûr, conservé. Il est maintenu dans deux cas.

1° Pour distinguer quelques mots qui sans l'accent seraient homographes : *je crois, elle crût* (du verbe *croître*) et *je crois, elle crut* (du verbe *croire*) ; payer son *dû* et manger *du* pain ; un fruit *mûr* et un *mur* de briques ; à coup *sûr* et *sur* le coup ; rompre *le jeûne* et un *jeune* garçon ; toutefois, certains estiment ce « luxe » inutile, le contexte du mot indiquant clairement de quoi il s'agit. Pour distinguer, dans les verbes dont l'infinitif n'est pas en *-er*, la 3^e personne du subjonctif imparfait (*eût, fût, fut*, etc.) et la 3^e personne du passé simple (*eut, fût, fut*, etc.).

2° Pour uniformiser les formes du passé simple (1^{re} et 2^e personne du pluriel), *nous vîmes, vous reçûtes* et *nous chantâmes, vous chantâtes*.

Les noms propres et les adjectifs issus de ces noms gardent leur accent circonflexe : *Benoît, l'Île-de-France, Nîmes, l'histoire nîmoise*.

Sur les lettres *i* et *u*, l'accent circonflexe n'a pas de portée phonétique. Comparez : *coup* et *coût*, *route* et *croûte*, *goutte* et *gôte*, *taït* et *plâit*, *prit* et *prît*, *chapitre* et *épitre*. Tandis que sur les lettres *a*, *e*, *o*, il joue parfois un rôle en indiquant une différence dans leur prononciation. Aussi l'accent circonflexe est-il maintenu sur les voyelles *a*, *e*, *o*.

6) Singulier et pluriel de mots empruntés

Les mots empruntés à d'autres langues, dont le latin, s'écrivent avec des accents conformes aux règles du français et forment régulièrement leur pluriel comme les mots français, avec un *s* non prononcé. *Braséro*, *diésel*, *édelweiss*, *pédigrée*, *pérestroïka*, *péso*, *piéta*, *pizzéria*, *révolver*, *sombréro*. *Des allégrettos*. *Des allégros*. *Les barmans*. *Des matchs*. *Deux pénaltys*. *Des sandwichs*. *Des scénarios*. *Deux whiskys*.

On choisit comme forme du singulier la forme la plus fréquente, même s'il s'agit d'un pluriel dans la langue d'emprunt du mot. *Un confetti*, *des confettis*. *Un graffiti*, *des graffitis*. *Un ravioli*, *des raviolis*. *Un zakouski*, *des zakouskis*.

Comme en français, les mots terminés par *-s*, *-x*, *-z* ne prennent pas de marque supplémentaire pour former leur pluriel. *Des boss*. *Des box*. *Des kibboutz*.

De plus, les noms composés étrangers sont soudés (cf. *supra*, A 2). *Des cowboys*. *Des hotdogs*. *Des exvotos*. *Des ossobucos*. *Deux weekends*. Cette règle vise à encourager l'intégration des mots étrangers au français.

Mots d'origine latine intégrés au vocabulaire français. *Artéfact*, *critérium*, *déléatur*, *désidérata*, *égo*, *exéat*, *facsimilé*, *memento*, *mémorandum*, *placébo*, *référendum*, *senior*, *vadémécum*, *véto*. *Des desideratas*. *Les médias*. *Des satisfécits*.

Toutefois, les mots ayant conservé une valeur de citation restent invariables parce que ce sont des extraits de phrases empruntés à une autre langue, en l'occurrence au latin. *Des mea culpa*. *Des Ave Maria*. *Des Te Deum*. Ce sont des noms de prières ou de chants religieux désignés par leur ou leurs premiers mots latins. On les écrit généralement en italique. *Des Pater* comme : *des Notre Père*. *Le Credo*. *Des confiteor*. *Des gloria*. *Des kyrie* ou *kyrié*. *Des magnificat*. *Des requiem*.

7) Le participe passé *laissé* suivi d'un infinitif ne varie pas. En effet, il joue devant l'infinitif un rôle d'auxiliaire analogue à celui du participe passé *fait* suivi d'un infinitif, qui est toujours invariable dans ce cas. Elle s'est *laissé mourir* (comme : elle s'est *fait maigrir*). Elle s'est *laissé séduire* (inchangé). Les oiseaux que tu as *laissé s'envoler* (comme : que tu as *fait s'envoler*). Littre reconnaissait déjà cette orthographe.

Bilan

Les rectifications ne constituent pas une révolution, ni une grande réforme, ni une remise en cause de tout le système graphique du français. Les linguistes parlent d'une réformette, affaiblie par des exceptions (parfois regrettables). Positivement, ces aménagements sont utiles parce que les rectifications de 1990 correspondent en grande partie à l'évolution naturelle de la prononciation et des graphies.

Elles touchent 2 400 mots, dont certains sont très rares dans l'usage (*embattre*, écrit avec deux *t*, comme *battre* ; la conjugaison d'*agneler*). Lorsqu'on les applique toutes, moins d'un mot par page est modifié. Et souvent, il ne s'agit que d'un accent. Sur les 2 400, 800 appartiennent à l'usage commun et 400, au milieu scolaire.

De plus en plus de personnes utilisent spontanément l'orthographe nouvelle. Elle se répand sans être enseignée. Comme elle va dans le sens d'une rationalisation du système, on eût pu souhaiter une mise en ordre plus ample.

Des variantes recommandées

Écrire en orthographe reste la norme. L'orthographe lexicale et l'orthographe grammaticale, qui manifeste une *maitrise* de la syntaxe, visent à faciliter la communication écrite et à contribuer à « la propreté du style » (Madame de Sévigné). Désormais, dans les textes, il convient d'accepter les rectifications de 1990. Cela ne signifie pas être obligé de les appliquer. Les graphies rectifiées ne sont pas imposées. Les usagers peuvent continuer, aussi longtemps qu'ils le souhaitent, à se servir des formes traditionnelles, fussent-elles absurdes ou désordonnées. Il est vrai que ce sont les formes qu'ils ont apprises, parfois péniblement. Toutefois, convient-il d'imposer aux jeunes ces absurdités et ce désordre ?

Les rectifications de 1990 sont, en fait, des variantes orthographiques recommandées par l'Académie française. Aux 3 000 variantes anciennes, lexicales – du type *clef* ou *clé* – et grammaticales – du type *il payera* ou *paiera* –, qui se trouvent dans les dictionnaires, s'ajoutent 2 400 variantes nouvelles. La nouvelle orthographe se résume à 2 400 variantes. Pour chaque variante, aucune des deux graphies, ni l'ancienne, ni la nouvelle, ne peut être tenue pour fautive.

Puisque les graphies anciennes restent valables, les deux orthographe auront à coexister pendant un temps indéterminé, jusqu'à ce que les nouvelles dominent dans l'usage. L'inquiétude n'est donc pas de mise. La langue elle-même n'est pas touchée. Seule son orthographe, son vêtement, s'adapte à l'usage de notre époque.

Les correcteurs orthographiques – comme *Antidote* (Druide) et *Cordial* (Synapse) – et les dictionnaires – comme le *Dictionnaire Hachette* (depuis 2005) et le *Petit Larousse illustré* (depuis 2012) – mentionnent toutes les rectifications.

Le *Conseil international de la langue française* (CILF) et la *Fédération internationale des professeurs de français* (F.I.P.F.) en recommandent l'emploi à tous les enseignants. En effet, il est « plus que temps de redonner à l'orthographe sa place, toute sa place mais rien que sa place, en cessant d'en faire cette institution immuable à laquelle on ne peut toucher sans courir le risque de voir s'effondrer notre langue et nos valeurs culturelles. L'orthographe doit redevenir ce qu'elle n'aurait jamais dû cesser d'être, un objet pratique au service d'une communication écrite accessible au plus grand nombre. » (J.-P. Jaffré, 2009.)

Bibliographic references

- DICTIONNAIRE DE L'ACADÉMIE FRANÇAISE. Paris : Imprimerie Nationale - Fayard ; 9^e édition, 1986, 2000 et 2011, 3 vol., et fascicules parus jusqu'à *sabésisme*, 28 décembre 2017.
- DUPRIEZ, D. 2009 et 2013. La nouvelle orthographe en pratique. Bruxelles : De Boeck-Duculot ; 2 tomes, 240 p. et 144 p.
- FAIRON, C. – SIMON, A.-C. 2018. Le Petit Bon usage de la langue française. Grammaire, d'après l'œuvre de Maurice Grevisse. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur, 576 p.
- GOOSSE, A. 1991. La « nouvelle » orthographe. Exposé et commentaires. Louvain-la-Neuve : Duculot, 136 p.
- GREVISSE, M. – GOOSSE, A. 2016. Le bon usage. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur ; 16^e édition, 1750 p.
- GREVISSE, M. – LENOBLE-PINSON, M. 2009. Le français correct. Guide pratique des difficultés. Bruxelles : De Boeck ; 6^e édition, 512 p.

JAFFRE, J.-P. 2009 « L'orthographe du français. Une histoire, des problèmes. »
Langage et pratiques, n° 43, juin, 10-18. Accessible en ligne.
LENOBLE-PINSON, M. 2019. Dire et écrire le droit en français correct. Au plaisir
des gens de robe. Bruxelles : Éditions Bruylant ; 2^e édition, 850 p.
LENOBLE-PINSON, M. 2017. Écrire sans faute. Dictées lues, commentées et
corrigées. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur ; 3^e édition, 205 p.

Deux sites

www.orthographe-recommandee.info

www.renouvo.org

Words: 4865

Characters : 31 683 (17,60 standard pages)

Michèle Lenoble-Pinson
University Saint-Louis, Brussels
Boulevard du Jardin botanique 43, 1000 Brussels
Belgium
michele.lenoble@skynet.be

Prosodic anticipatory clues and reference activation in simultaneous interpretation

[Les indices anticipatoires prosodiques et l'activation de la référence en interprétation simultanée]

Maria Palova – Eva Kiktova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.02

Abstract

Intonational patterns carry anticipation phenomena inherent to the utterers' productions. In perception, listeners learnt to exploit them with the sake to promptly and correctly retrieve the transmitted message. As far as the interpreter's performance is concerned, his/her capacity to make use of the aforementioned phenomena is of significant importance for the interpreting assignments. The tests conducted as part of our study demonstrate that it is possible to define and outline certain anticipatory prosodic strategies with a direct impact on (especially simultaneous) interpretation. They confirm that the structural information conveyed by an anticipatory clue identified by an interpreter helps to optimize his/her rendition. Multi-layered linguistic constraints of an interpreting task are thus transformed into a cognitive constraint. The segmentation/tying function performed a posteriori retains traces of all levels of constraints as evidenced by the results of our perceptual tests.

Key words: prosody, reference, anticipatory strategies, simultaneous and consecutive interpretation, perceptual tests

Résumé

Des patterns intonatifs sont porteurs de phénomènes anticipatoires prosodiques inhérents aux productions des locuteurs. En perception, les auditeurs les ont appris à exploiter pour une récupération rapide et appropriée du message transmis. La capacité de les utiliser lors de la tâche interprétative représente un facteur important de la performance de l'interprète. Les tests réalisés dans le cadre de notre étude démontrent qu'il est possible de définir et de délimiter certaines stratégies prosodiques anticipatoires ayant un impact direct notamment sur la tâche de l'interprétation simultanée. Ils confirment que l'information structurale véhiculée par un indice anticipatoire repéré par l'interprète lui permet d'optimiser son interprétation. Dans son travail, les contraintes relevant de tous les niveaux linguistiques se transforment en contrainte cognitive. La fonction de segmentation/liage réalisée a posteriori garde les traces de tous les niveaux de contrainte comme il en témoigne les résultats de nos tests perceptifs.

Mots-clés : prosodie, référence, stratégies anticipatoires, interprétation simultanée et consécutive, tests perceptifs

La présente étude s'inscrit dans un projet de recherche qui vise à dévoiler et à analyser des indices anticipatoires prosodiques, pour le français, exploitables lors d'une tâche d'interprétation simultanée du français vers le slovaque. Sensibilisé à ces schémas anticipatoires prosodiques, l'interprète, du français au slovaque, devrait être capable de les implémenter en prenant les décisions stratégiques convenables et rapides dans l'exécution de sa tâche d'interprétation simultanée et consécutive.

Les corpus consistent en un enregistrement de 50 heures d'une série de discours politiques en français (France) (EP live - Parlement Européen), comprenant des voix féminines (10) et masculines (10). Les données acoustiques numérisées sont

XLinguae, Volume 12 Issue 1XL, January 2019, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X

en cours d'analyse à l'aide du logiciel Multi-Speech. L'évolution des paramètres prosodiques, suivis et extraits automatiquement (et corrigés manuellement), sont: la fréquence fondamentale (F0 en Hz), l'intensité (en dB) et la durée (en ms et en sec), avec une attention particulière accordée à la fréquence fondamentale, afin d'étudier la trajectoire des différents patterns de l'intonation. Les durées moyennes des groupes rythmiques, courts ou longs, sont mesurées. Il en va de même des pauses remplies et silencieuses. Les vitesses d'élocution et d'articulation sont également calculées.

Prises ensemble, ces mesures nous servent à définir des contraintes phonétiques généralisables pour la construction d'un modèle conceptuel, combinant les niveaux phonétique, syntaxique et sémantique, sous forme d'un «logiciel mental» pour une interprétation optimale.

Problématique

Les phénomènes phonétiques anticipatoires sont systématiquement présents en production de la parole. L'étendue de ces stratégies anticipatoires en parole va du niveau de la microstructure, c'est-à-dire celui des segments phonétiques (voyelles, consonnes et syllabes), au niveau de la macrostructure qui concerne les mots, les phrases et un discours entier. Ainsi, en parole, les gestes articulatoires anticipatoires sont compris, au niveau de la microstructure, comme l'expansion ou l'extension de certains gestes à des segments phonétiques adjacents ou environnants. Au niveau de la macrostructure, l'extension de ces phénomènes anticipatoires dépasse le domaine des segments et des syllabes ; ils sont généralement pris en charge par des caractéristiques prosodiques, en particulier par des patterns intonatifs, et leur domaine est au moins celui du mot, mais généralement s'étalent sur de longues chaînes de phrases.

En perception de la parole, les auditeurs ont appris à exploiter ces phénomènes anticipatoires inhérents aux productions des locuteurs pour reconstruire de façon adéquate et aussi optimale que possible le message linguistique. En d'autres termes, les auditeurs utilisent des indices précoces liés à ces éléments anticipatoires qui sont présents dans la chaîne parlée pour une récupération rapide et appropriée du message que le locuteur désire transmettre.

Hypothèse de recherche

Des tests perceptifs devraient permettre de confronter les trajectoires des schémas intonatifs avec les possibilités d'anticipation des interprètes. 1) Il est fort probable que plus la courbe mélodique prendra une allure ascendante et pentue pour signaler de façon anticipatoire un référent à venir dans le discours, plus la capacité des interprètes à anticiper et à interpréter correctement sera robuste. 2) Le degré de couplage entre les trajectoires des schémas intonatifs et les possibilités d'anticipation des interprètes sera évalué aussi par un procédé d'observation de perturbations liées à l'hyperprosodie ou l'hypoprosodie (les valeurs de la fréquence fondamentale (F0) trop élevées ou trop basses, accentuation prosodique trop fréquente ou manquante). Ce paradigme expérimental devrait représenter un facteur de dégradation de la performance de l'interprète. 3) Il serait possible aussi, grâce à ces tests perceptifs, de définir et de délimiter les stratégies prosodiques anticipatoires spécifiques au locuteur, et qui auraient un impact direct notamment sur la tâche de l'interprétation simultanée.

Il est bien entendu que l'examen de la relation entre les stratégies prosodiques et l'interprétation simultanée et consécutive sera contextualisé en termes de facteurs syntaxico-sémantiques et pragmatiques inhérents au discours.

Cadres théoriques

Notre recherche prend place parmi les études qui, dans une approche sensori-motrice de la parole, tentent de démontrer l'existence d'une interaction étroite entre la perception et la production de la parole, entre le sensoriel auditif et visuel, d'une part, et le moteur (articulatoire), d'autre part.

Ce travail s'inscrit également dans le cadre théorique de la perception auditive anticipatoire d'événements (*Anticipatory Perception based of Events (APE) hypothesis*). Selon ce modèle théorique, les auditeurs et les observateurs seraient capables d'exploiter des indices anticipatoires perceptibles localisés dans les signaux de la parole (Sock et al., 2011).

Nous tenons compte également de l'inventaire des fonctions assumées par la prosodie dans la communication orale présenté par Di Cristo (2013), notamment de la contribution de la prosodie à la segmentation du discours en unité hiérarchisées et à l'établissement des relations entre ces unités. En effet, les tests perceptifs réalisés lors de cette étude confirment que l'information structurale véhiculée par un indice anticipatoire repéré par l'interprète ainsi que son empan comptent parmi les plus importantes informations qui lui permettent d'optimiser son interprétation.

Notre réflexion est nourrie, pour une bonne part, par les modèles psycholinguistiques soutenant que le discours est généré de façon séquentielle permettant d'élaborer une séquence pendant que celle précédente est prononcée. De ce fait, la segmentation/liage refléterait la planification cognitive du locuteur et ferait appel à la compétence de l'auditeur/interprète de saisir son intention cognitive. Le rôle du dispositif cognitif consiste à superviser la production et la perception (Levelt, 1993). Le modèle de compétition (modèles connexionnistes) semble apporter une solution aux situations où l'hétérogénéité d'indices anticipatoires concurrents saisis par l'auditeur/interprète l'amène à choisir une interprétation parmi plusieurs possibles.

Dans le travail de l'auditeur/interprète, les contraintes relevant des niveaux syntaxique, sémantique, pragmatique, prosodique, etc. se transforment au moment des opérations de segmentation/liage en contrainte cognitive. La fonction de segmentation/liage réalisée a posteriori garde les traces de tous les niveaux de contrainte comme il en témoigne les résultats de nos tests perceptifs.

En résumant les études traductologiques portant sur la capacité de traitement individuelle de l'interprète, M. Guidère constate que « les déclencheurs de saturation chez l'interprète peuvent être classés en trois grandes catégories :

- 1) Le changement soudain dans le temps de traitement (ex. débit plus rapide, énumération).
- 2) La détérioration de la qualité du signal sonore (ex. mauvaise acoustique, discours mal accentué).
- 3) La mauvaise segmentation du discours ou l'apparition soudaine de segments difficiles à gérer (ex. grammaire inhabituelle, logique confuse. » (Guidère, 2011: 108 – 109)

Nos tests perceptifs répertorient toutes les trois catégories de difficultés.

Tests perceptifs

L'anticipation est un concept reconnu notamment par les interprètes qui le caractérisent comme une suite d'indices (moments) anticipatoires qui leur permet d'interpréter correctement, sans omissions et de garder, en même temps, le contrôle de leur propre production. La forme que saisit l'oreille de l'interprète (réception) présente non seulement une morphologie mais elle contient aussi la dynamique de sa création: elle matérialise le premier niveau auquel il est possible d'attribuer un sens (perception). De ce fait, elle est une manifestation praxologique de l'anticipation. L'émergence progressive des formes (naissance et formations des formes) est un processus de microgenèse, de modulation permanente en fonction du champ thématique qui ne détermine point où le processus de sa stabilisation doit s'arrêter ; celle-ci n'est que relative et temporaire. Ce processus continu et perpétuellement inachevé de production de formes permet de comprendre que chaque forme naissante est porteuse de sens. (Rosenthal, 2004)

Quatre auditeurs/interprètes sont soumis à l'écoute des phrases isolées, découpées du corpus décrit à l'introduction de notre article.

L'unité minimale de test est une proposition-énoncé composée d'au moins deux groupes rythmiques, terminée par le pattern intonatif conclusif, appelée phrase.

Parmi plusieurs définitions du groupe rythmique, nous choisissons celle de Di Cristo :

« Le rythme linguistique peut être regardé comme la récurrence de groupements fondé sur une organisation hiérarchique des niveaux de prééminence syllabique (ou des niveaux d'accentuation). La production et la perception du rythme impliquent, en effet, l'émergence de groupements (ou plus précisément de groupes accentuels), que l'on appelle généralement des groupes rythmiques. D'autre part, le rythme est une structure hiérarchique, ce qui signifie qu'il participe d'une organisation formée de plusieurs niveaux relatifs de groupement, ces niveaux étant corrélés aux degrés de force de prééminences syllabiques qui contribuent à la formation de ces groupements. » (Di Cristo, 2013: 12)

La tâche des auditeurs/interprètes consiste à indiquer sur l'oscillogramme le moment de repérage d'un indice anticipatoire (donnée temporelle) et la « nature » de l'information saisie. Une analyse des résultats obtenus pour les trois cent premières phrases écoutées par quatre auditeurs/interprètes (en pré-test) nous a permis d'élaborer un répertoire d'informations anticipées liées aux données temporelles marquant l'indice anticipatoire. Le répertoire actuel, issu d'une synthèse d'informations anticipées contient actuellement 12 informations types anticipées.

1. information clef > nouvelle information > **rhème**
2. changement thématique > suspension thématique > digression > **thème**
3. tous les types de **syntagme déterminatif**
4. tous les types de **syntagme prédicatif**
5. **précision** > élargissement > réduction > explication > illustration
6. contraste > **opposition**
7. gradation > **intensification**
8. **énumération**
9. mise en relief > autre **focus**
10. **parallèles** > lexicales > phrastique > logique
11. **conclusion**
12. **coordination**

Figure 1 : 12 informations types anticipées

Cette réduction s'est montrée nécessaire et très opérationnelle lors de tests suivants réalisés au total actuel de mille phrases de corpus. Les tests ont montré que souvent à un indice anticipatoire correspondent plusieurs types d'informations anticipées et que leur configuration peut varier d'un auditeur/interprète à l'autre.

Par contre, le moment de repérage d'un indice anticipatoire sur le continuum linéaire de la phrase écoutée ne présente que très peu de variations : les quatre auditeurs/interprètes le placent sur le pic de F0 suivi d'une pause des groupes rythmiques formant des patterns intonatifs continuatifs. La plus grande quantité d'informations extraites provient des pics de F0 des deux premiers groupes rythmiques identifiés sur l'oscillogramme par les quatre auditeurs/interprètes à quelques millisecondes près (différence de rapidité d'exécution du marquage). L'empan de ces informations est long, dans certain cas cette information doit être retenue jusqu'au dernier groupe rythmique. Une variation plus importante est constatée pour les autres groupes rythmiques formant la phrase. Il arrive que les quatre auditeurs/interprètes ne s'accordent pas sur le nombre de groupes rythmiques suivants (différence produite au cours de la phase de segmentation/liage) ce qui

explique (partiellement) la différence du nombre d'indices anticipatoires repérés par chacun d'entre eux.

Fichier	Groupes rythmiques							Temps indice anticipatoire				Nb des GR				Écart	
	T1	f0 (Hz)	I (dB)	T2	f0 (Hz)	I (dB)	T3 pause	T4 fin	A1	A2	A3	A4	A1	A2	A3		A4
47-6f	1,387	250	-16,8	1,628	335	-7	0,188	1,9	2,012	1,836	1,829	1,833	7	8	9	10	85
53-4m	0,976	140	-7,7	1,33	182	-15	0,439	1,826	1,248	1,392	1,390	1,390	6	7	8	9	42
56-8m	17,46	170	-7	17,69	228	-9,7	0,826	18,78	1,712	1,652	1,640	1,642	4	14	13	12	58
Anticipation type																	
32-29m	0,547	212	-2	0,718	303	0	0,320	1,256	0,715	0,700	1,298	1,698	4	4	1	9	91
36-18f	1,781	299	-3,5	2,01	321	-4,5	0,463	2,749	3,384	2,023	2,011	2,000	8	1,4	1	9	22
12-57m	0,922	147	-2,4	1,14	168	-7,3	0,171	1,544		1,678	1,921	1,872	N	1,3,5	3,5	3,5	21
9-3f	7,883	202	-7,7	8,353	237	-6	0,927	9,379	8,275	7,122			3	3	N	N	35
89-9f	sans pauses																
									3,576	4,100			1	1	N	N	0

Figure 2 : Quatre perceptions d'une même phrase

Les données fournies par les auditeurs/interprètes sont dès lors soumises à l'analyse prosodique. Pour discerner la variation de F0 formant le pic d'un groupe rythmique, deux valeurs de F0 sont comparées – celles des noyaux sonnantiques de l'avant dernière et de la dernière syllabe. Ce procédé nous permet également de rendre compte de la différence entre les voix masculines et féminines étant donné que les

valeurs de F0 des voix féminines sont naturellement plus hautes. Le calcul (éliminant les valeurs extrêmes mesurées) montre la valeur moyenne de l'écart de F0 = 35,98 Hz. La valeur maximale de l'écart de F0 = 91 Hz alors que la valeur minimale de l'écart de F0 = - 17 Hz.

La pratique d'interprétation simultanée montre bien que l'interprète doit opérer un découpage en segments pertinents de l'énoncé à interpréter pour pouvoir les traiter ultérieurement. Ce découpage est fait en cours de réception et l'interprète ne traite pas consciemment chaque information anticipée et confirmée ou infirmée par la suite linéairement perçue car ce qu'il devra restituer en définitive c'est le contenu du message. D'où la difficulté des auditeurs/interprètes de se concentrer et de consciemment contrôler le « déroulement » de la perception.

Cependant, d'autres explications de la variation se proposent :

1. les indices anticipatoires ne correspondent pas toujours aux pics de F0 des groupes rythmiques,
2. certains groupes rythmiques sont identifiés mais ne livrent pas d'informations pouvant constituer un indice d'anticipation,
3. certains groupes rythmiques ne sont identifiés à cause d'irrégularités prosodiques.

Les données temporelles identifiant les indices anticipatoires indiquées sur l'oscillogramme précèdent parfois les pics de F0 des groupes rythmiques et l'information anticipée est le plus souvent du type 3, 5, 6 et 10 dont l'empan est court. Cependant, ces données temporelles coïncident avec les pics de F0 dont les valeurs sont plus faibles que celles des pics de F0 des groupes rythmiques. Ce constat, soutiendrait-il la distinction entre des patterns intonatifs de continuation simple et des patterns intonatifs de continuation groupante décrite par P. Delattre (1966) et C. Portes (2002)?

Dans très peu de cas, les quatre auditeurs/interprètes identifient un moment anticipatoire sur le pic de F0 d'un groupe rythmique mais l'information saisie est trop floue pour pouvoir être associée à une de nos 12 informations types (marquée dans leurs tableaux de perception comme N). Ainsi, leur mobilisation anticipatoire par le pic de F0 reste vaine.

Deux cas de figure donnent lieu à la résignation des auditeurs/interprètes d'accomplir la tâche anticipatoire lors des tests perceptifs : le premier est lié à l'éclatement prosodique de la phrase dû à l'hyperprosodie. Certaines phrases comptent jusqu'à 11-12 pics de F0 dont les valeurs sont celles des pics de F0 délimitant un groupe rythmique (valeur moyenne de l'écart de F0) ce qui oriente l'effort cognitif des auditeurs/interprètes à la segmentation à tel point que leur capacité cognitive s'en trouve saturée. Un autre type d'éclatement prosodique est observé dans les phrases où l'emphase coïncidant avec un pic de F0 délimitant un groupe rythmique (valeurs maximales de l'écart de F0) met en valeur un segment dont la pertinence n'est pas avérée par d'autres niveaux linguistiques. Là encore l'effort cognitif des auditeurs/interprètes retenu par la vérification de validité informationnelle du segment sous l'emphase mène à l'explosion informationnelle et entrave l'anticipation.

Le deuxième cas de figure représente les phrases à l'intonation plate: les valeurs des pics de F0 des patterns intonatifs continuatifs sont en dessous de la valeur minimale de l'écart de F0 ce qui produit un effet similaire au premier cas de figure où la quasi-totalité de l'effort cognitif des auditeurs/interprètes est utilisée à la segmentation.

Fichier	noyau sonnante n				noyau sonnante n+1				écart f0		
	T1	f0 (Hz)	f0 (st)	Intensité (dB)	T2	f0 (Hz)	f0 (st)	Intensité (dB)		T3 pause	T4 fin
7-10f	2,311	259	59,8	-2,3	2,606	361	65,6	-4,3	0,268	2,973	102
9-3f	13,743	158	51,3	-7,1	14,076	283	61,4	-4,1	0,6	14,777	125
69-32m	10,339	125	47,2	-2,8	10,516	233	58	0,6	0,3	11,104	108
138-28f	3,22	222	57,2	-5,2	3,397	361	65,6	-2,4	0,335	3,844	139
46-139m	2,047	147	50	-4,4	2,227	247	59	-13,4	1,56	3,943	100
6-128m	0,307	158	51,3	-6,7	0,539	249	59,1	-6,1	1,248	2,017	91
32-29m	0,547	212	56,4	-2	0,718	303	62,5	0	0,32	1,256	91
47-6f	1,387	250	59,2	-16,8	1,628	335	64,3	-7	0,188	1,9	85
51-9m	10,445	118	46,2	-13,8	10,77	205	55,7	-10,4	0,779	11,604	87
31-13m	1,572	152	50,6	-16,9	1,797	137	48,7	-11,7	1,659	3,556	-15
80-9m	7,389	232	57,9	-6	7,585	225	57,4	-6,3	0,223	7,918	-7
81-8m	7,389	232	57,9	-6	7,581	225	57,4	-6,3	0,223	7,918	-7
100-21f	6,874	172	52,8	-3,5	7,101	144	49,7	-4,7	0,406	7,694	-28
100-21f	11,717	167	52,2	-7,1	12,039	150	50,4	-4,7	0,338	12,492	-17
137-8f	3,11	303	62	-2,7	3,294	301	62,5	-4,6	0,558	3,986	-2
99-10m	6,462	204	55,7	-8,8	6,691	201	55,4	-1,3	0,308	7,204	-3
83-23m	0,995	147	50	-16,2	1,298	142	49,4	-11	0,762	2,138	-5
37-22m	1,523	112	45,3	-12,7	1,772	111	45,2	-5,1	0,461	2,31	-1

Figure 3 : Ecart entre les valeurs de F0 de deux dernières syllabes formant les pics des groupes rythmiques hyper/hypo prosodiques

Résultats

Notre corpus est constitué de paroles produites par lecture-improvisation. L'interprétation simultanée traite surtout ce type de discours, il importe alors d'observer dans quel type d'informations elle trouve son appui. Les résultats des tests perceptifs font ressortir que l'anticipation trouve ses ressources sur tous les niveaux linguistiques ainsi que dans la connaissance et compétence thématique, discursive et communicative des quatre auditeurs/interprètes. Lors du pré-test, soumis à la tâche de décrire l'information liée à l'indice anticipatoire repéré, ils ne disposaient d'aucune règle de description de sa qualité. Pourtant, les informations décrites comme permettant d'anticiper la suite de la phrase étaient surtout celles qui portaient à sa structure (segmentation en unité hiérarchisées) : suivra une nouvelle information / un changement thématique / une énumération, etc. (cf. Fig. 1). Nous pouvons constater que les indices anticipatoires permettent :

- d'identifier les constituants syntaxiques de haut rang et de les mettre en relation,
- d'opérer la distinction fond/focus,
- de mobiliser les procédés de décodage ou d'inférence (extraire une information implicite);
- d'identifier si l'information est conceptuelle ou procédurale,
- d'opérer une distinction entre le sens informatif et le sens communicatif (reconnaître la signification affective et le point de vue du locuteur).

Il en découle que le sens qu'un pattern intonatif aide à véhiculer dépend de l'interaction que le sens porté par la configuration du pattern intonatif entretient avec le sens porté par le matériau verbal.

Les tests confirment notre hypothèse 1) mais la capacité des interprètes à anticiper et à interpréter correctement n'est vraiment robuste qu'après les deux premiers pics de F0 des groupes rythmiques. Les indices anticipatoires repérés sur les suivants pics de F0 des groupes rythmiques sont plus menus en informations ou bien ils ne dégagent qu'une simple attente qu'il est impossible de mieux cerner. Néanmoins, l'ensemble des informations dégagées à partir des deux premiers groupes rythmiques permet de contrôler le processus de compréhension-interprétation et facilite l'/les ajustement(s) progressifs(s) de la référence.

Les tests confirment notre hypothèse 2). Le degré de couplage entre les trajectoires des schémas intonatifs et les possibilités d'anticipation des interprètes se trouve perturbée par le phénomène d'hyperprosodie ou d'hypoprosodie et cela dans une telle mesure que les interprètes perdent leur contrôle sur la compréhension-interprétation (lors de la phase de la reformulation-réexpression ils ne font que glisser à la surface de mots).

Les tests confirment partiellement notre hypothèse 3) car ils montrent qu'il est possible de sélectionner certains patterns intonatifs où l'information type ou leur combinaison est à chaque fois définie par les quatre auditeurs/interprètes de façon univoque: il s'agit notamment du pattern intonatif introduisant le rhème, le syntagme déterminatif, syntagme prédicatif et l'énumération. Les tests montrent qu'il existe aussi leurs combinaisons spécifiques dont l'empan est suffisamment long pour une reconstruction optimale de la phrase à interpréter. L'ouïe des interprètes non natifs les reconnaît sans ambiguïté. Il est à supposer comme possible de choisir les patterns intonatifs associés régulièrement à une/plusieurs information(s) et d'y entraîner l'ouïe des interprètes par son exposition répétée à des phrases représentatives de ces patterns intonatifs.

Discussion

A cette étape de recherche, notre étude ne représente qu'un «premier attouchement» à la problématique des qualités prosodiques soutenant les indices anticipatoires. Comme le montre le tableau de la Figure 3, d'autres paramètres prosodiques entrent dans la

structuration informationnelle des propositions-énoncés, notamment la longueur des pauses (la durée moyenne de la pause étant de 0,39 s, la durée minimale de 0,03 s et celle maximale de 0,89 s) et le débit. L'expérience des interprètes confirme que les segments prononcés à un débit plus rapide correspondent aux informations anticipées types 3, 5, 6 et 10 (segments d'incision d'une précision, d'une détermination ou d'un parallèle) alors que les informations anticipées types 1, 2, 4, 9 et 11 sont prononcées à un débit standard et suivie d'une pause conséquente permettant aux interprètes de mieux les évaluer et retenir. Le contraste créé par la formation débit + pause (segments rapides vs segments ralentis) contribue à signaler l'importance du contenu informationnel des segments. Néanmoins, ce contraste, même s'il est assez régulier, ne peut pas guider les interprètes à lui seul : il arrive que les segments à haute valeur informationnelle (informations anticipées types 1 et 2) longs peuvent être prononcés rapidement. Ainsi, cet interface prosodie | information donne à réfléchir sur le calcul des représentations prosodiques.

La perception sert d'intermédiaire de reconstitution du message à partir des indices transmis par l'onde acoustique ; elle permet d'identifier le pattern intonatif et d'examiner sa contribution à la formation progressive du sens. Les indices anticipatoires repérés aident alors à délinéariser le continuum prosodique et à le structurer. Toutefois, la réalisation des patterns intonatifs dispose davantage de degrés de liberté ce qui permet de recourir à des stratégies complexes mettant en œuvre de façon conjointe ou complémentaire plusieurs paramètres prosodiques et par le locuteur et par l'auditeur/interprète. De plus, les informations prosodiques sont polysémiques et permettent de véhiculer les informations linguistiques, paralinguistiques et extralinguistiques, toutes utilisées lors de l'interprétation. Les structures prosodiques mentales servent de cadre général de la planification phonologique et phonétique de la réalisation des contenus thématiques et la continuité naturelle de la modulation prosodique assiste le traitement perceptif de l'information : elle navigue l'attention de l'auditeur/interprète vers les segments chargés d'informations pertinentes, aide à désambiguïser (agit comme révélateur de la structure sous-jacente) et préserve l'intelligibilité de la parole produite.

Remerciements

«Le présent travail est soutenu par l'Agence slovaque de recherche et de développement conformément au Contrat n° APVV-15-0307.»

Bibliographic references

- DELATTRE, P. 1966. La leçon d'intonation de Simone de Bouvoir. In Delattre (1966). *Studies in French and Comparative Phonetics*. Mouton & Co. La Hague, pp. 75-82.
- DI CRISTO, A. 2013. *La prosodie de la parole*. De Boeck, Bruxelles.
- GUIDERE, M. 2011. *Introduction à la traductologie. Penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. De Boeck, Bruxelles.
- KLEIBER, G. – SOCK, R. 2006. Ce + N + Relative : Sémantique et Prosodie. *Linguisticae Investigationes* vol. 29, n. 2, John Benjamins Publishing Company, pp. 251-273.
- LEVELT, W. J. M. 1993. *Speaking, from Intention to Articulation*. MIT Press, Cambridge.
- PORTES, C. 2002. Approche instrumentale et cognitive de la prosodie du discours en français. *Travaux interdisciplinaires du Laboratoire Parole et Langage d'Aix-en-Provence (TIPA), Laboratoire Parole et Langage*, vol. 21, pp. 101-119.
- ROSENTHAL, V. 2004. Perception comme anticipation : vie perceptive et microgenèse. In: Sock R., Vaxelaire B. (Eds) : *L'anticipation à l'horizon du présent*. Hayen: Pierre Mardaga éditeur, 2004, pp. 13-32.

SOCK, R. et al. 2011. Anticipatory Perception based of Events (APE) hypothesis. International Seminar on Speech Production 2011, Jun 2011, Montreal, Canada.
SOCK, R. – VAXELAIRE, B. 2004. Le diable cognitif dans les détails sensori-moteurs anticipatoires. In : L'Anticipation à l'horizon du présent. SOCK R. & VAXELAIRE B. (Eds.), Psychologie et Sciences Humaines, Mardaga, Liège, pp. 141-157.

Words: 3822

Characters: 27 039 (15,02 standard pages)

PhDr. Maria Palova, PhD.

Language Information and Communication Laboratory (LICOLAB)

Department of British and American Studies

Faculty of Arts

Pavol Jozef Safarik University in Kosice

Srobarova 2, 041 80 Kosice

Slovakia

maria.palova@upjs.sk

Ing. Eva Kiktova, PhD.

Language Information and Communication Laboratory (LICOLAB)

Department of Slovak Studies, Slavonic Philologies, and Communication

Faculty of Arts

Pavol Jozef Safarik University in Kosice

Srobarova 2, 041 80 Kosice

Slovakia

eva.kiktova@upjs.sk

Textual analysis of the discourse of language for specific purposes on the example of French language of international relations

[Analyse textuelle du discours de la langue de spécialité sur l'exemple de la langue française des relations internationales]

Larisa Spynu – Irina Shlepova – Olga Kanygina

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.03

Abstract

This article is devoted to the problem of correlation between the foreign language for specific purposes (LSP) and the common language in the linguistic context. The purpose of the study is to analyze the discourse of the LSP at the linguistic level, to reveal its essential characteristics and to determine its role and place in the system of the common language. To achieve the goal of the research, the authors have chosen a textual analysis of the discourse of the French language of international relations as a methodological basis. As a material for the analysis, the authors selected authentic texts of various subjects, which are typical for the discipline.

Key words: textual analysis, language for specific purposes, discourse analysis, textual linguistics, international relations

Annotation : L'article est consacré au problème du rapport entre la langue étrangère de spécialité et la langue couramment utilisée dans un contexte linguistique.

Le but de cette étude est d'analyser le discours de la langue étrangère de spécialité au niveau linguistique et d'identifier ses caractéristiques essentielles afin de déterminer son rôle et sa place dans le système de la langue couramment utilisée.

Les auteurs ont choisi pour base méthodologique l'analyse textuelle du discours du français des relations internationales. Des textes authentiques de divers sujets typiques de cette spécialité ont été sélectionnés pour l'analyse.

Mots clés : analyse textuelle, langue de spécialité, analyse du discours, linguistique, textuelle, relations internationales

1. Introduction

Depuis longtemps, la langue française confirme son importance au niveau mondial et suscite l'intérêt de l'étudier dans de nombreux domaines. Selon l'Organisation internationale de la Francophonie, le français est classé deuxième langue des affaires en Europe et troisième dans le monde (official site of Francophonie). La nécessité d'utiliser une langue étrangère dans la communication professionnelle tend à l'apparition et au développement qualitatif de nouvelles approches pour l'apprentissage du français dans diverses professions. Ainsi, de nombreux établissements d'enseignement supérieur ne limitent pas leurs programmes de formation aux cours de langue étrangère générale, mais ils essaient d'inclure et de développer des programmes de formation de la langue étrangère à visée de la communication professionnelle.

1.1. Particularités de l'apprentissage de la langue de spécialité

L'étude de la discipline de la langue de spécialité pendant de nombreuses années est toujours le sujet pertinent et insuffisamment étudié. La confirmation de cette disposition est la publication d'un certain nombre d'ouvrages scientifiques consacrés à ce problème, aussi bien en science russe qu'à l'international (Lerat, 1997 ; Mangiante, 2006 ; Zmeyeva, 2014 ; Spynu, 2016).

La langue de spécialité ne se limite pas à l'étude de la terminologie, mais représente l'utilisation des connaissances de base d'une langue étrangère afin d'exprimer et de transférer des connaissances professionnelles spéciales en langue étrangère.

Lors de l'étude de la langue de spécialité (LS), l'un des principaux problèmes pour les spécialistes est la définition du terme de langue de spécialité en sciences. Dans la science linguistique russe, il est généralement accepté d'utiliser la définition de «la langue de spécialité » comme l'ensemble des moyens linguistiques utilisés dans un domaine de communication spécialisé et limité afin d'assurer la compréhension mutuelle des acteurs. (Bagrova, 1998). Selon le linguiste français P. Lerat, la langue de spécialité ne doit pas être opposée à la langue générale, mais c'est la langue générale qui est complétée par le lexique spécialisé et est employé à des fins professionnelles (Lerat, 1997).

La langue française possède une variété de termes pour désigner le processus d'apprentissage d'une langue étrangère à des fins professionnelles : le « français de spécialité », le « français sur objectifs spécifiques/FOS », le « français professionnel », le « français à visée professionnelle », le « français langue professionnelle ».

Les auteurs posent le problème de définir la notion de la langue de spécialité (le « français de spécialité ») et ses caractéristiques particulières. Contrairement au « cours général de français » du français langue étrangère (FLE), qui comprend un ensemble de règles et le lexique général usuel, conçu pour communiquer dans des situations quotidiennes (Barthélémy, 2007 : 191), le français de spécialité est « la base de ressources et de méthodes pédagogiques pour de divers domaines d'activité professionnelle (spécialités) utilisée par les enseignants pour développer leurs propres cours de formation concernés » (Zmeyeva, 2014 : 43). La langue de spécialité suppose l'approche générale de la discipline ou de la sphère d'activité professionnelle, l'orientation au public le plus nombreux et cherche à prendre en compte la diversité professionnelle existante (Mangiante, Parpette, 2004).

Le linguiste français J.-M. Mangiante met en évidence les caractéristiques suivantes de la langue de spécialité :

- l'étude d'une seule spécialité dans une large gamme ;
- la formation à long terme ;
- une variété de sujets et de compétences liés à la discipline ;
- le contenu du cours est un nouveau matériel pour l'enseignant ;,
- le travail de l'enseignant est basé sur les exigences de la spécialité étudiée et non sur les besoins des étudiants ;
- des connaissances générales de la langue de spécialité sont enseignées (mais parfois insuffisantes) ;
- l'évaluation interne du programme de formation (Mangiante, 2006).

Dans cet article, les auteurs n'ont pas le but d'étudier en détail le problème de la polyvalence de la langue française de spécialité, mais il est inacceptable de ne pas tenir compte de ses caractéristiques essentielles. Les particularités susmentionnées émettent des exigences qualitativement nouvelles pour le développement et la mise en œuvre du processus éducatif pour les étudiants et pour les enseignants.

2.2. Le concept de discours

Pour la théorie et la pratique de l'étude de la langue étrangère, il est important de comprendre le concept de discours. Il existe de nombreux points de vue sur le terme « discours ». Le discours est souvent considéré comme un travail langagier qui ne se limite pas à une déclaration concrète. Nous partageons le point de vue de la chercheuse V. Rostovtseva, qui suggère que le discours est un phénomène de communication complexe, qui comprend, en plus du texte, des facteurs extralinguistiques (connaissance du lieu, du but d'un destinataire) (Rostovtseva, 2009 : 261). Cependant, à notre avis, les facteurs extralinguistiques ne se limitent pas à cet ensemble et incluent absolument les paramètres de la réalité sociale (non

linguistique). Ainsi, chaque discours est caractérisé par un chronotope, c'est-à-dire l'unité des paramètres spatiaux et temporels. Le concept de chronotope a été justifié par M. Bakhtine (Bakhtine, 1986) et est utilisé productivement dans de nombreuses études du discours. Il pensait que l'essentiel dans la notion du chronotope est l'orientation axiologique de l'ensemble « espace-temps », dont le rôle est d'exprimer la position personnelle, le sens. Selon M. Bakhtine, les sens contenus dans l'œuvre ne peuvent être objectivés que par leur expression spatio-temporelle. De plus, l'auteur, l'œuvre et le lecteur ont leurs propres chronotopes.

Selon la catégorisation de A.M. Laurian (Laurian, 1983), J. Pearson (Pearson, 1998), I. Meyer et K. Mackintosh (Meyer et Mackintosh, 1996), qui est basée sur la situation de communication, les types de discours se distinguent selon le « producteur » du discours, le « destinataire » du discours, le but du discours et le niveau de composante technique ou spéciale du discours.

Quelle que soit la définition, la plus grande différence réside dans le discours lui-même, c.-à-d. dans sa spécialité : discours de relations internationales, de politique, de droit, de sciences naturelles, etc. Il est nécessaire de diviser le discours en différents systèmes conceptuels si nous reconnaissons l'idée que chaque discours reflète les caractéristiques conceptuelles de différents domaines de la connaissance. (Rey, 1979)

2.3. Place des composantes extralinguistiques dans le discours diplomatique

Ces dernières années, le monde a connu des changements importants liés à la mondialisation, à l'intégration, aux progrès scientifiques et technologiques rapides et aux bouleversements politiques et sociaux. En même temps, les frontières entre les sphères de l'interne et de l'externe de la vie publique deviennent de plus en plus floues, ce qui est reflété directement dans l'aggravation des discussions entre les États. Autrement dit, l'humanité actuelle existe dans une situation de changement continu et de déstabilisation. Ces facteurs se reflètent dans la langue et leurs traces se sont inévitablement manifestées au niveau de la communication sous forme écrite et orale. Ces changements ont ouvert aujourd'hui de vastes possibilités dans le domaine des relations internationales et ont permis de couvrir de nouveaux domaines de communication. Ces faits ont eu un impact significatif sur la communication et sur le discours diplomatique.

L'étude de ces phénomènes du point de vue de l'analyse linguistique, du point de vue de la communication stratégique, de l'étude des moyens linguistiques, d'une part, et de l'analyse extralinguistique, de l'autre, permet d'examiner d'autres aspects du fonctionnement de l'interaction internationale. Le discours diplomatique moderne a acquis un caractère interdisciplinaire.

La preuve en est une série d'exemples confirmant que les connaissances brillantes d'une langue étrangère, la connaissance de son vocabulaire, des règles de grammaire et de stylistique ne sont pas suffisantes pour une communication réussie (orale ou écrite, verbale ou non verbale), en particulier pour réussir les négociations internationales et obtenir les résultats souhaités.

Sinon, il pourrait y avoir des cas de fausse compréhension du sens des déclarations et, par conséquent, d'utilisation incorrecte de mots, par exemple :

“Sous les auspices”

La Syrie et Israël ont signé quatre séries de négociations de paix indirectes sous les auspices de la Turquie.

Dans cette phrase, « sous les auspices » est équivalent au mot « médiateur », c'est-à-dire cette phrase pourrait être :

La Syrie et Israël ont signé quatre séries de négociations de paix indirectes dont la Turquie a été médiateur. (Spynu, Sheremetyeva, 2012 : 116).

L'incapacité à utiliser des techniques de LS, le manque de maîtrise de la PE, de la PO et de la communication, du comportement dans la sphère professionnelle

diplomatique et, par conséquent, la violation des règles du protocole international peut conduire à une rupture des négociations ou même à une rupture des relations entre les pays.

Des problèmes similaires se sont posés à maintes reprises lors de l'interaction de représentants de différentes cultures, groupes ethniques et nationalités. La nécessité de résoudre et de prévenir les conflits interculturels, ethniques et interreligieux a incité les gouvernements de nombreux pays d'organiser pour leurs diplomates (avant de les envoyer à l'étranger pour travailler) des cours obligatoires de culturologie, d'étiquette et d'histoire d'un futur pays d'accueil. De nombreuses universités offrant une formation dans le cadre du programme « Relations internationales » ont adopté la pratique de stages linguistiques annuels pour les futurs fonctionnaires de départements internationaux dans les pays où ils reviendront ultérieurement comme diplomates.

Par exemple, l'Université RUDN a une bonne expérience de nombreuses années dans la coopération avec un certain nombre d'établissements d'enseignement supérieur de premier plan dans le monde : stages linguistiques, programmes de formation inclusive, doubles masters (RUDN: rudn.ru).

Cette expérience vise à donner une idée de la « connaissance de fond », ce qui implique une compréhension des réalités de la vie d'un pays ainsi que de la vision du monde inhérente à sa population.

La connaissance et le respect des règles de l'étiquette du pays sont nécessaires à établir des contacts diplomatiques, simplifient considérablement le processus de communication interethnique et interétatique.

2.4. Caractéristiques du discours diplomatique

“Un diplomate c'est quelqu'un qui réfléchit deux fois avant de ne rien dire” - F. Sawyer, 1822-1891, (dicocitations.lemonde.fr).

Avant d'analyser les particularités du discours diplomatique, il faut se souvenir de la définition de l'institution de la diplomatie donnée par le linguiste suisse P. Serio, spécialiste en analyse du discours. Il dit que l'institution de la diplomatie, c'est tout organisme qui impose des restrictions à l'effet de la fonction d'énonciation ; ce sont le statut du sujet de l'énoncé et du destinataire, des types de contenu de ce qui peut et doit être dit, ainsi que des circonstances de la déclaration d'un énoncé qui sont licites pour tel ou tel poste (Serio, 1999 : 29).

Serio élargit la compréhension du terme « diplomatie » en introduisant le terme discursif « statut » (statut du sujet de l'énoncé et statut du destinataire) comme élément nécessaire de la situation extralinguistique. En outre, il est important de souligner que l'activité diplomatique institutionnelle « impose des limitations à l'effet de la fonction d'énonciation ». Il semble que ces restrictions concernent des genres et des situations discursives (circonstances de la déclaration d'énonciation), ainsi que des stratégies spécifiques.

En outre, la caractéristique la plus importante du discours diplomatique est la présence des relations spatio-temporelles susmentionnées (cadre spatio-temporel), c.-à-d. chronotope.

Chaque discours se déroule dans un espace et dans un temps déterminés (Wodak, 1997 : 8). Cette déclaration peut être entièrement attribuée au discours diplomatique. Le chronotope est considéré dans le cadre de la catégorie de contenu informationnel communicatif et pragmatique, qui est causée par la situation communicative du discours diplomatique. Le cadre institutionnel strict impose à l'expéditeur de fournir au destinataire des informations fiables, pertinentes et non ambiguës. Puisque le sujet de nos recherches est le français de spécialité dans le domaine des relations internationales où l'un des principaux moyens de communication est le texte écrit, c.-à-d. moyens de communication écrits indirects, les informations sur la relation spatio-temporelle sont extrêmement importantes. La précision ainsi que la clarté de la

compréhension sont obtenues grâce à l'utilisation de dates et de toponymes spécifiques, qui découle des exemples ci-dessous.

Dans le discours diplomatique en tant qu'entité institutionnelle on peut distinguer les stratégies et *techniques discursives* suivantes : une stratégie de politesse visant à coopérer et à prévenir les conflits éventuels, une stratégie argumentative comme partie de la catégorie communicative et pragmatique de la persuasion.

« *Le style diplomatique* », écrit H. Wildner, « doit être distingué avant tout par la simplicité et la clarté ; on n'entend pas la simplicité du mode d'expression artisanale, mais la forme classique de la simplicité, qui permet de choisir pour chaque objet le seul mot approprié dans les circonstances » (Wildner, 1959 : 9).

Ces stratégies sont mises en œuvre à l'aide de certains moyens linguistiques dans certaines tactiques. Par exemple, la tactique de distanciation, la tactique de dosage de l'information et de sa pertinence, la tactique d'explication de la cause, la tactique de la gratitude, la tactique de la bienveillance, etc.

Dans les ouvrages consacrés à l'étude du discours diplomatique, on a bien sûr porté son attention sur les stratégies et la tactique du discours diplomatique. Ainsi, dans l'œuvre de E.A. Weber (Weber, 2004 : 137), on explore des stratégies visant à réduire la dissonance cognitive : une stratégie de la création de l'ambiguïté, la création d'une incertitude intentionnelle, une stratégie de l'utilisation des moyens de rectitude politique. À son tour, T.A. Volkova (Volkova, 2007 : 169) examine les stratégies de discrédit, de présentation de soi et de manque de sincérité, conformément au thème général de sa recherche de thèse, le caractère stratégique de la traduction dans le discours diplomatique. L'ouvrage du scientifique français S. Villar « *Discours diplomatique* » (Villar, 2006) se situe à la jonction de la sémiotique, de l'analyse du discours et de la sociologie, où les tactiques examinées, notamment celle de l'ambiguïté et de l'insincérité passent à travers le prisme de deux niveaux de sémantique et de pragmatique.

Chacun des pays participant à la communication internationale a sa propre structure sociale, son histoire, ses traditions, sa culture et sa langue. La communication entre les Etats serait impossible sans respecter les principes fondamentaux communs des relations mutuelles, tels que le respect de la souveraineté, l'égalité, l'intégrité territoriale, la non-ingérence dans les affaires intérieures des uns et des autres. *Le protocole diplomatique* est l'outil par lequel les Etats appliquent ces principes dans la pratique. Les auteurs du livre « *Cérémonie diplomatique et protocole* », J. Wood et J. Serre, indiquent que « en général, un protocole est un ensemble de règles de conduite pour les gouvernements et leurs représentants à des occasions officielles et non officielles » (Wood, Serre, 1974 : 18). Le Dictionnaire diplomatique donne une définition plus large de ce terme : « Un protocole diplomatique est une combinaison de règles généralement acceptées, de traditions et de conventions observées par le gouvernement, des départements des affaires étrangères, représentants diplomatiques, responsables dans la communication internationale » (DD: 443).

Ainsi, le protocole diplomatique revêt un caractère normatif et universel : les participants de l'activité diplomatique devraient suivre les standards, quelles que soient la structure de l'État et la situation de la politique étrangère. En liaison avec le rôle du protocole de communication internationale, les linguistes ont examiné le phénomène de conventionalité dans le discours diplomatique. À son tour, S. Villar introduit le terme « code d'institution » et suggère la présence de langage interne, faisant référence aux spécificités de la communication dans le cadre du discours diplomatique, soumises aux normes du protocole (Villar, 2006 : 34). Par exemple, « l'administration centrale du MAE », en France, est appelée le « Département » par ceux qui y travaillent.

Outre le protocole, il existe un certain nombre d'autres documents régissant les activités des services diplomatiques : règlements du droit international,

principalement les « Conventions de Vienne sur les relations diplomatiques (1961) et consulaires » (1963), dispositions et articles de la Constitution, décrets pertinents du décret du chef de l'État et du gouvernement pays, arrêtés et directives du ministre des Affaires étrangères, autres actes réglementaires et juridiques définissant les activités de l'appareil des organes de l'État en ce qui concerne leur exécution par un diplomate international des fonctions fondées sur les principes généralement reconnus du droit international et des traités internationaux du pays.

En outre, le discours diplomatique comprend les types de textes suivants : *note, note verbale, mémorandum, lettre diplomatique, lettres de créance, lettres de rappel*, etc. Certains des types de documents susmentionnés existant dans le domaine des relations internationales ont été pris comme base de nos recherches afin de comprendre la nature du discours diplomatique.

3. Etude expérimentale. Analyse des textes

Nous avons choisi pour base méthodologique de notre étude une analyse textuelle du discours du français dans le domaine des relations internationales.

L'avantage de cette méthode réside dans la possibilité d'étudier la langue française de spécialité à plusieurs niveaux : lexico-sémantique, grammatical, morphologique, syntaxique, ainsi que la capacité de prendre en compte et d'analyser les éléments extralinguistiques mentionnés ci-dessous, qui sont invariablement présents dans le discours et en sont inséparables.

Pour l'analyse textuelle, nous avons sélectionné une douzaine de textes authentiques (voir **Annexe**) rédigés en français dans le domaine des relations internationales (site officiel de l'ONU). Les textes couvrent divers sujets liés aux relations internationales, tels que : le droit international, les organisations internationales, la lutte contre le terrorisme, l'égalité des sexes, le climat et l'écologie.

3.1. Niveau lexico-sémantique

En termes lexico-sémantiques, ces textes contiennent à la fois un vocabulaire commun pour les relations internationales et celui plus spécifique visé à caractériser un sujet particulier concerné (en fonction de la thématique des textes).

<i>Lexique général</i>	Organisations internationales traité communauté internationale
<i>Lexique thématique</i>	non-prolifération droits de l'homme prise d'otages réchauffement climatique
<i>Métaphores</i>	être au cœur de être couronné de

3.2. Niveau morphologique

Au **niveau morphologique**, on voit souvent des noms verbaux des verbes, ainsi que la formation des mots par de préfixes et de suffixes (adverbes de manière).

Cela confère au discours un caractère strict et officiel.

<i>Noms verbaux</i>	promotion déclaration prise
<i>Formation des mots par ajout de préfixes</i>	dé-nucléarisation ré-affirmer dé-ploiment
<i>Formation des mots par ajout de suffixes</i>	largement

	également fortement
<i>Acronymes</i>	ONU UE CE AG OCDE OTAN

Il faut noter que les verbes et les constructions qui véhiculent une action, ainsi que les structures adverbiales, sont communs à tous les textes analysés.

3.3. Niveau de grammaire

Lors de l'analyse des textes de la langue de spécialité des relations internationales, il a été révélé que ces textes sont caractérisés par **les caractéristiques grammaticales** suivantes :

- l'utilisation du Présent, du Passé Composé et du Futur simple.
- les constructions impersonnelles et passives sont fréquemment utilisées ;
- l'utilisation de gérondif
- l'utilisation du subjonctif

Niveau grammatical

<i>Présent</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. L'activité des Nations Unies <i>couvre</i> toutes les parties du globe. 2. Le Soudan <i>continue</i> de requérir l'attention de la communauté internationale. 3. La Charte des Nations Unies <i>préconise</i> expressément le développement progressif du droit international et sa codification.
<i>Passé Composé</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. En 2010, l'Organisation des Nations Unies <i>a accueilli</i> la première Conférence d'examen des Parties au Traité sur la non-prolifération des armes nucléaires (TNP). 2. Les événements qui <i>ont traversé</i> le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord cette année <i>ont démontré</i> une fois de plus que le désir de droits de l'homme ignore les frontières géographiques et culturelles. 3. Le Conseil <i>a invité</i> les États Membres à accélérer l'échange de renseignements sur les mouvements terroristes.
<i>Futur simple</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le Groupe <i>proposera</i> des solutions qui viseront à faire sortir la population de la pauvreté et à renforcer l'équité et l'égalité des chances tout en préservant la planète qui nous porte. 2. Cette initiative <i>permettra</i> d'arrêter les grandes orientations.
<i>Constructions impersonnelles</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Il est indispensable</i> d'assurer l'accès universel à l'énergie durable. 2. <i>Il convient</i> désormais d'intensifier les efforts. 3. <i>Il faut notamment</i> mettre en œuvre la Stratégie

	mondiale pour la santé des femmes et des enfants...
<i>Forme passive</i>	1. L'Organisation des nations unies <i>a été fondée</i> ... 2. Son rapport final, qui <i>sera remis</i> en janvier... 3. ...des armes nucléaires (TNP) qui <i>ait été couronnée</i> de succès
<i>Gérondif</i>	1. <i>En renforçant</i> nos moyens de diplomatie préventive et <i>en soutenant</i> les processus axés sur une paix durable 2. ... <i>en effectuant</i> des enquêtes et <i>en punissant</i> chaque acte de violence, <i>en protégeant</i> les femmes...
<i>Subjonctif</i>	1. ...afin que l'Organisation <i>puisse</i> rapidement élever le niveau de ses opérations sur le terrain... 2. Il faut que l'Accord de paix global de 2005 qui a mis fin à la guerre civile <i>soit respecté</i> et que toutes les questions en suspens <i>soient résolues</i> . 3. Il est absolument essentiel que les transitions démocratiques en Tunisie et en Égypte <i>réussissent</i> .

3.4. Niveau de syntaxe

Lorsque l'on étudie **la syntaxe** des textes de la langue de spécialité des relations internationales, il convient de souligner l'utilisation de phrases déclaratives; les phrases interrogatives et les exclamations sont rarement utilisées dans de tels textes. Dans les textes de la langue de spécialité des relations internationales prévalent des phrases subordonnées complexes. Dans les textes prévalent des phrases avec **un ordre de mots direct** : Sujet – Prédicat - membres secondaires de la phrase, cependant, il existe des phrases avec **inversion** :

Phrases à plusieurs subordonnées	1. <i>M. Emmerson a expliqué qu'une partie importante de son travail de Rapporteur spécial consistait à revoir les législations nationales et les définitions du terrorisme qui sont courantes et utilisées dans le domaine juridique pour s'assurer que les Etats n'abusent pas de la lutte contre le terrorisme à des fins politiques.</i> 2. <i>Si les opérations de maintien et de consolidation de la paix, de prévention des conflits et d'assistance humanitaire sont bien connues, l'influence des Nations Unies et de son système (institutions spécialisées, fonds et programmes) se manifeste également de multiples façons dans notre quotidien et contribue à créer un monde meilleur.</i>
<i>Ordre de mots direct</i>	L'organisation des nations unies a été fondée en 1945, après la seconde guerre mondiale, par 51 pays déterminés à maintenir la paix et la sécurité internationales, à développer des relations amicales entre les nations, à promouvoir le progrès social, à instaurer de meilleures conditions de vie et à accroître le respect des droits de l'homme.

4. Résultats

Les résultats de l'étude confirment notre hypothèse selon laquelle le discours diplomatique suppose non seulement la présence et l'utilisation de vocabulaire spécial mais aussi son utilisation dans des situations communicatives particulières communes de ce discours. Ce qui nous permet de conclure sur l'importance de l'approche d'apprentissage/enseignement de la langue de spécialité, en tenant compte du chronotope et d'autres paramètres non linguistiques, tels que la connaissance de l'orientation, les objectifs du destinataire.

À la suite de l'analyse des textes, il s'est avéré que les caractéristiques qualitatives du discours *diplomatique* sont les suivantes : vocabulaire spécialisé, utilisation de phrases déclaratives complexes au Présent, Passé Composé et Futur simple, utilisation de constructions impersonnelles et passives, le subjonctif et le conditionnel.

Tout cela permet de rendre la langue des relations internationales plus précise, plus concrète et d'éviter l'ambiguïté, ce qui est très important pour la langue de la communication diplomatique.

Pour l'enseignant, le français de spécialité, conçu et enseigné sur la base d'une approche actionnelle et communicative et en matière d'analyse discursive, présente un intérêt considérable tant au niveau pédagogique que méthodologique. Serait-il donc possible de passer du concept de langage de la spécialité au concept de discours spéciaux.

Remerciement

Le travail a été effectué avec le soutien financier du ministère de l'éducation et de la science de la Fédération de Russie pour le Programme d'amélioration de la compétitivité du RUDN "5-100" parmi les principaux centres scientifiques et éducatifs du monde 2016-2020.

Bibliographic references

- BAGROVAYA A. 1998. Formation of Communicative Skills In Reading. Communicative Orientation of Teaching Foreign Languages in a Non-Language University. Moscow: MGLU. 44-50 pp.
- BAKHTINE M. 1986. Forms of time and chronotope in the novel. Essays on historical poetics. Moscow. 234-407 pp.
- BARTHÉLÉMY F. 2007. Professeur De FLE : Historique, Enjeux Et Perspectives / Fabrice Barthélémy. Paris : Hachette. – P. 191.
- CONVENTIONS DE VIENNE SUR LES RELATIONS DIPLOMATIQUES (1961) , Available online: http://legal.un.org/ilc/texts/instruments/french/conventions/9_1_1961.pdf
- CONVENTIONS DE VIENNE SUR LES RELATIONS DIPLOMATIQUES (1963) , Available online: http://legal.un.org/ilc/texts/instruments/french/conventions/9_2_1963.pdf
- DIPLOMATIC DICTIONARY Vyshinskij A. YA., Lozovskij S. A. - M.: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoy literatury, 1948., Available online: <http://niv.ru/doc/dictionary/diplomatic/index.htm>.
- LA FRANCOPHONIE, Available online: <https://www.francophonie.org/3e-langue-des-affaires-dans-le.html>.
- LAURIAN A.-M. 1983. Typologie Des Discours Scientifiques : Deux Approches. Dans Etudes De Linguistique Appliquée, N° 52. Paris: Didier Erudition, P. 8-20.
- LE DICTIONNAIRE DES CITATIONS, LE MONDE (Edition mondiale). Available online: <https://dicocitations.lemonde.fr> .
- LERAT P. 1997. Approches Linguistiques Des Langues Spécialisées, *Asp*, 15-18 p.

- MANGIANTE J.-M. 2006. Français De Spécialité Ou Français Sur Objectif Spécifique: Deux Démarches Didactiques Distinctes.
- MANGIANTE, J.-M. PARPETTE, C. 2004. Le Français Sur Objectif Spécifique: De L'analyse Des Besoins à L'élaboration D'un Cours . Paris: Hachette, Collection F.
- MEYER I. ET MACKINTOSH K. 1996. The Corpus From A Terminographer's Viewpoint. International Journal Of Corpus Linguistics, P. 257-285.
- ORGANISATION INTERNATIONALE DES NATIONS UNIES, Available online: <http://www.un.org/fr/index.html>.
- PEARSON J. 1998. Terms In Context. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA (RUDN), Available online: <http://eng.rudn.ru/>
- REY A. 1979. La Terminologie, Noms Et Notions. Paris: Presses Universitaires De France. Que Sais-Je ?, N° 1780. P. 44.
- ROSTOVCEVA V. 2009. Competence and Competences: The Hermeneutic Aspect In the Context of the Diversification of Modern Education. Tomsk. Tpu:Kit.
- SERIO P. 1999. Comment on lit des textes en France. Quadrature de sens. L'Ecole française de l'analyse du discours. Moscow : Progress. P. 29.
- SPYNU L. 2016. Features of Teaching Foreign Language Specialties. Saint-Petersbourg : Globalniy Naychniy potantsial № 12 (69) P. 47-49.
- SPYNU L., SHEREMETYEVA O., 2012. Lire la presse en français, Moscow : Universitetskaya kniga. P. 116.
- VILLAR C. 2006. Le discours diplomatique. Paris: L'Harmattan, coll. Pouvoirs compares. 284 p.
- VOLKOVA T. 2007. Diplomatic discourse in terms of strategic translation and communication: on the material of the English and Russian languages. Chelyabinsk. P. 169.
- WEBER E. A. 2004. Experience of linguistic study of cognitive dissonance in English diplomatic discourse. Irkutsk. P.137.
- WILDNER H. 1959. Die Technik der Diplomatie: L'art de négocier. Vienna: Springer-Verlag. P. 9.
- WODAK R. 1997. Language. Discourse. Politics. Volgograd : Peremena. P. 8.
- WOOD J., SERRES J. 1976. Diplomatic ceremonial and protocol. Moscow: Progress. P. 18.
- ZMEYEVA T. 2014. Concept of Professionally-Oriented Foreign Language Teaching in French Linguodidactic. Materials of the Eighth International Scientific and Practical Conference. Nizhny Novgorod Institute of Management - Branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation". 42-46 pp.

Words: 8226

Characters: 54 624 (30,35 standard pages)

Assoc. prof. Spynu Larisa
 Department of Foreign Languages
 Faculty of Humanities and Social Sciences
 Peoples' Friendship University of Russia
 6 Miklukho-Maklaya Street,
 117198, Moscow
 Russia
 spynu-lm@rudn.ru

Assistant, Shlepova Irina

Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya Street,
117198, Moscow
Russia
Shlepova-is@rudn.ru

Assistant, Kanygina Olga
Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya Street,
117198, Moscow
Russia
Kanygina-om@rudn.ru

Annexe

L'ORGANISATION INTERNATIONALE DES NATIONS UNIES

L'Organisation des Nations unies a été fondée en 1945, après la seconde guerre mondiale, par 51 pays déterminés à maintenir la paix et la sécurité internationales, à développer des relations amicales entre les nations, à promouvoir le progrès social, à instaurer de meilleures conditions de vie et à accroître le respect des droits de l'homme.

De par son statut unique à l'échelon international et les pouvoirs que lui confère sa Charte fondatrice, l'Organisation peut prendre des mesures pour résoudre un grand nombre de problèmes. En outre, elle constitue un forum où ses 193 États Membres expriment leur opinion par l'intermédiaire de l'Assemblée générale, du Conseil de sécurité, du Conseil économique et social, des autres organes et comités.

L'activité des Nations Unies couvre toutes les parties du globe. Si les opérations de maintien et de consolidation de la paix, de prévention des conflits et d'assistance humanitaire sont bien connues, l'influence des Nations Unies et de son système (institutions spécialisées, fonds et programmes) se manifeste également de multiples façons dans notre quotidien et contribue à créer un monde meilleur.

L'Organisation se consacre à un grand nombre de questions fondamentales, comme le développement durable, la protection de l'environnement et des réfugiés, les secours en cas de catastrophe, la lutte contre le terrorisme, le désarmement et la non-prolifération, la promotion de la démocratie, les droits de l'homme, l'égalité des sexes et la promotion de la femme, la gouvernance, le développement économique et social, la santé publique, le déminage et l'augmentation de la production alimentaire et bien plus encore.

Ce faisant, elle s'attache à atteindre les objectifs fixés et à coordonner les efforts afin de créer un monde plus sûr pour les générations présentes et futures.

DÉVELOPPEMENT DURABLE ET SANS EXCLUSIVE

Les enjeux d'aujourd'hui sont multiples : alimentaires, énergétiques, financiers, hydriques, climatiques. Nous sommes face au défi des trois 50 : en 2050, la planète comptera plus de 9 milliards d'habitants, soit 50 % de plus par rapport au début du millénaire, et le volume mondial des émissions de gaz à effet de serre devra avoir diminué de 50 % par rapport à l'an 2000. Il est temps, aujourd'hui plus que jamais, de s'interroger sur les facteurs qui favorisent l'instabilité et de trouver des moyens plus durables d'assurer la croissance et la prospérité pour tous au XXI^e siècle.

Le développement durable n'est pas un choix mais une nécessité. C'est aussi un moyen historique de faire advenir une économie plus équitable, résistante et rejetant peu de carbone, une économie véritablement adaptée aux réalités du XXI^e siècle. C'est sur ces questions que doit réfléchir le Groupe de haut niveau sur l'écoviability mondiale que j'ai créé en 2010 et qui rassemble une dizaine d'experts des secteurs public et privé et de la société civile. Le Groupe proposera des solutions qui viseront à faire sortir la population de la pauvreté et à renforcer l'équité et l'égalité des chances tout en préservant la planète qui nous porte. Son rapport final, qui sera remis en janvier 2012, viendra alimenter les travaux de la Conférence Rio +20 et ceux d'autres mécanismes intergouvernementaux.

Il est indispensable d'assurer l'accès universel à l'énergie durable si l'on veut relever deux des défis les plus pressants de notre époque : réduire la pauvreté et écarter autant que faire se peut les dangers potentiels que les changements climatiques font peser sur notre sécurité. C'est à cette fin que je lance aujourd'hui l'Initiative en faveur d'une énergie durable pour tous, dont la vocation est de mobiliser et les entreprises privées en vue d'élargir l'accès à l'énergie, d'améliorer le rendement énergétique et d'accroître les sources d'énergie renouvelable. Cette initiative permettra d'arrêter les grandes orientations et les décisions d'investissement nécessaires pour engager les pays dans une voie énergétique plus durable au cours des 20 prochaines années.

En 2012, à Rio de Janeiro, tout juste 20 ans après l'historique Sommet planète Terre, les dirigeants du monde auront l'occasion rare de placer le développement durable au cœur de l'élaboration des politiques internationales. La Conférence Rio +20 sera le moment idéal de promouvoir la durabilité et de construire aujourd'hui l'économie de demain, une économie plus équitable et reposant sur les énergies propres.

Le sommet de l'année dernière sur les objectifs du Millénaire pour le développement a marqué une avancée décisive, avec l'établissement d'un plan d'action quinquennal pour atteindre les objectifs du Millénaire, sensibiliser la population mondiale et susciter les engagements nécessaires en matière de politiques et de moyens pour remédier aux carences et insuffisances.

Il convient désormais d'intensifier les efforts. Il faut notamment mettre en œuvre la Stratégie mondiale pour la santé des femmes et des enfants et poursuivre la lutte contre le VIH/sida, le paludisme, la tuberculose et autres maladies non transmissibles, en particulier en Afrique.

Il faut également renforcer l'assistance apportée aux pays les moins avancés, dont les besoins en matière d'énergie propre, de sécurité alimentaire et nutritionnelle et de travail décent sont les plus grands.

UN MONDE PLUS SUR

Je continue de m'employer à renforcer la capacité de l'Organisation à mener à bien la prévention des conflits, l'instauration de la paix, le maintien de la paix et la consolidation de la paix. En renforçant nos moyens de diplomatie préventive et en soutenant les processus axés sur une paix durable, nous construirons des solutions à long terme et réagirons plus efficacement aux conflits.

SOUDAN

Le Soudan continue de requérir l'attention de la communauté internationale. Il faut que l'Accord de paix global de 2005 qui a mis fin à la guerre civile soit respecté et que toutes les questions en suspens soient résolues.

En juillet 2011, le pays a vécu un moment historique lorsque le Sud est officiellement devenu indépendant, franchissant ainsi l'une des dernières étapes du processus enclenché par l'Accord de paix global. Ce résultat faisait suite à un référendum qui s'est déroulé sans incident majeur. L'Organisation est prête à faire en sorte que ce tout nouveau pays puisse être viable.

Des questions difficiles subsistent, concernant notamment le tracé des frontières, la libre circulation des personnes et le partage des ressources essentielles. Le statut de la zone contestée d' Abyei n'a pas été résolu et les tensions débordent sur le reste du Kordofan méridional. Nous devons redoubler d'efforts pour parvenir à une solution qui concilie les intérêts de tous.

Au Darfour, l'opération conjointe Union africaine-ONU de maintien de la paix s'emploie tout à la fois à réduire la violence et les souffrance sur le terrain et à trouver une solution diplomatique qui soit garante d'une paix durable.

AFRIQUE DU NORD ET MOYEN-ORIENT

Les événements historiques de 2011 en Afrique du Nord et au Moyen-Orient posent, y compris à l'Organisation des Nations Unies, la difficile question de savoir comment réagir efficacement à cette possibilité, qui ne s'offre qu'une fois par génération, de soutenir les aspirations populaires à un changement démocratique dans le monde arabe.

L'Organisation continuera de condamner la violence et d'encourager les dirigeants dans toute la région à respecter les droits de l'homme et à répondre aux aspirations légitimes de leur peuple à un changement par un dialogue sans exclusive et de véritables réformes, et non par la répression.

Il est absolument essentiel que les transitions démocratiques en Tunisie et en Égypte réussissent. Il s'agit là de processus qui relèvent du national, mais l'Organisation

continuera d'offrir son aide et ses compétences en matière de transition et d'élections démocratiques, ainsi que de développement économique équitable et sans exclusive. En Lybie, nous avons mené une action décisive de protection des civils et nous sommes disposés à apporter notre aide pour les grands problèmes de la phase postconflit. Nous appuierons les efforts du peuple libyen dans sa marche vers un avenir pacifique et démocratique sous le signe de l'unité nationale, de la réconciliation sociale et de la reprise économique.

Dans l'intervalle, le processus de paix au Moyen-Orient ne saurait rester immobile alors qu'une vague de changements balaie toute la région. La profonde méfiance entre Palestiniens et Israéliens est toujours là. L'Organisation continuera d'exhorter les deux parties à reprendre sans plus tarder les négociations, dans l'intérêt des deux peuples, et à négocier sérieusement de manière à parvenir à une paix juste, durable et globale, c'est-à-dire à deux États vivant côte à côte dans la paix et la sécurité.

DROITS DE L'HOMME ET RESPONSABILISATION

La reconnaissance du fait qu'il existe des droits de l'homme universels est l'un des trois piliers de l'Organisation des Nations Unies. La possibilité pour chaque être humain d'exercer, sur un pied d'égalité, ses droits inaliénables constitue le fondement de la liberté, de la justice et de la paix dans le monde et revêt une importance capitale pour la sécurité et le développement à l'échelle mondiale.

Je me suis souvent exprimé sur les droits de l'homme et les libertés fondamentales et je me suis engagé à agir avec les États Membres pour sauvegarder ces droits et promouvoir le droit international des droits de l'homme. Le Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme s'emploie à faire en sorte que ces droits soient intégrés aux politiques des États Membres et de l'Organisation. Il se consacre à veiller à ce que les violations de ces droits soient portées à l'attention de la communauté internationale et que leurs auteurs aient à rendre compte de leurs actes.

Les événements qui ont traversé le Moyen-Orient et l'Afrique du Nord cette année ont démontré une fois de plus que le désir de droits de l'homme ignore les frontières géographiques et culturelles. Nous avons tous le désir d'un monde dans lequel tout homme, femme ou enfant vit dans la dignité, à l'abri du besoin, de la peur et de la faim, un monde sans violence ni discrimination, garantissant l'accès au logement, aux soins de santé, à l'éducation et à un avenir.

L'Organisation des Nations Unies est en train de mener le monde vers une ère de la responsabilisation. Les élections et leurs suites en Côte d'Ivoire et les procès et les sentences du Tribunal pénal international pour le Rwanda et celui pour l'ex Yougoslavie montrent que les puissants ne peuvent plus escompter l'impunité en cas de violation grave des droits de l'homme.

La décision de la communauté internationale de protéger les civils confrontés à la violence de leur propre gouvernement constitue une étape décisive dans l'application de la doctrine encore en évolution dite de la « responsabilité de protéger ».

DÉSARMEMENT ET NON-PROLIFÉRATION NUCLÉAIRES

En 2010, l'Organisation des Nations Unies a accueilli la première Conférence d'examen des Parties au Traité sur la non-prolifération des armes nucléaires (TNP) qui ait été couronnée de succès depuis 10 ans. Les États-Unis d'Amérique et la Fédération de Russie ont également conclu un nouveau Traité START prévoyant la réduction de leurs arsenaux nucléaires déployés.

Il est d'une importance capitale que le Traité sur l'interdiction complète des essais d'armes nucléaires entre en vigueur et que le TNP soit pleinement appliqué. Les États devraient également relancer les travaux de la Conférence du désarmement.

Je demeure profondément attaché à la dénucléarisation de la péninsule coréenne et je partage le désir de la communauté internationale de régler la situation concernant l'Iran. Je réaffirme également la nécessité d'une zone exempte d'armes nucléaires au Moyen-Orient.

Au lendemain de l'accident nucléaire de Fukushima, j'exhorte les gouvernements à collaborer avec les organisations internationales pour prendre des mesures concrètes propres à renforcer la sûreté nucléaire.

RÉAGIR AUX GRANDES CRISES HUMANITAIRES

En 2010, le monde a connu des catastrophes humanitaires massives – depuis le tremblement de terre en Haïti jusqu'aux inondations qui ont ravagé une bonne partie du Pakistan. L'ampleur de ces crises a donné une idée de la nécessité pour l'Organisation et ses partenaires humanitaires de continuer de tout faire pour améliorer la coordination des secours.

J'ai constamment appelé à faire davantage pour veiller à ce que les ressources soient utilisées de la manière la plus efficace possible, afin que l'Organisation puisse rapidement élever le niveau de ses opérations sur le terrain et pourvoir aux besoins des populations.

J'ai pris la tête des appels à un financement accru des causes humanitaires, et j'ai insisté sur la nécessité d'un engagement aussi bien immédiat qu'à plus long terme sur le terrain. Au Soudan comme dans la corne de l'Afrique, j'ai pris la tête des appels à un accès humanitaire illimité aux zones touchées par les récents combats. Tant que les travailleurs humanitaires ne pourront pas distribuer des fournitures dont la population a désespérément besoin, il y aura lieu de craindre que la famine qui sévit actuellement dans certaines parties de la Somalie s'étende à d'autres zones.

J'ai aussi souligné la nécessité de ne jamais perdre de vue les crises humanitaires prolongées qui n'ont pas capté l'attention du reste du monde, notamment dans l'est de la République démocratique du Congo.

Cela étant, en dernière analyse, si l'on s'en tient à la réaction, on ne parviendra jamais à faire face aux besoins humanitaires émergents. C'est la raison pour laquelle je suis en train de remanier la stratégie de réaction humanitaire de l'Organisation pour l'axer sur le renforcement de nos moyens de venir en aide aux pays pour réduire ou atténuer les effets des crises par des mesures de prévention des conflits et de réduction des risques de catastrophe.

L'ANTI-TERRORISME NE DOIT PAS EXCUSER LES VIOLATIONS DES DROITS DE L'HOMME

La lutte contre le terrorisme ne doit pas servir de prétexte pour violer les droits de l'homme ou pour contraindre une opposition au silence tel que cela a été le cas dans plusieurs pays se voulant démocratiques au cours de la dernière décennie, a déclaré vendredi un expert de l'ONU.

« La plupart des Etats qui ont dû faire face aux problèmes de la lutte contre le terrorisme sous une forme ou une autre ont fait usage de méthodes qui sont incompatibles avec les droits de l'homme, » a dit le nouveau Rapporteur spécial des Nations Unies sur la lutte contre le terrorisme et les droits de l'homme, Ben Emmerson, devant la Troisième commission de l'Assemblée générale.

« Si je devais identifier le plus important principe à retenir, je dirai que c'est celui que le terrorisme en aucun cas ne doit être utilisé suivant une définition trop large qui permet aux Etats d'abuser du concept de sécurité nationale pour réduire l'opposition au silence, » a-t-il ajouté.

M. Emmerson a expliqué qu'une partie importante de son travail de Rapporteur spécial consistait à revoir les législations nationales et les définitions du terrorisme qui sont courantes et utilisées dans le domaine juridique pour s'assurer que les Etats n'abusent pas de la lutte contre le terrorisme à des fins politiques.

« Depuis dix ans, nous avons vu de nombreux Etats, y compris des Etats avec des traditions démocratiques et légales dont ils se disent fiers, prendre des mesures qui sont des violations systématiques de droits humains fondamentaux et reconnus au niveau international, » a indiqué M. Emmerson.

« Nous avons également vu que les terroristes et ceux qui les soutiennent utilisent justement ces violations des droits de l'homme comme justification de leurs actes, » a-t-il ajouté.

Selon l'expert, la communauté internationale a compris que c'est en défendant les droits de l'homme que les Etats contribuent le plus efficacement à prévenir le terrorisme.

« La lutte contre le terrorisme qui respecte et promeut les droits de l'homme n'est pas seulement une question de principes, c'est également une question d'efficacité dans la prévention du terrorisme, » a expliqué le Rapporteur spécial.

Avant sa nouvelle nomination en tant que Rapporteur spécial, M. Emmerson a servi au Tribunal pénal international pour l'ex-Yougoslavie (TPIY), à la Cour pénale internationale (CPI) et à la Cour européenne des droits de l'homme.

« La philosophie qui anime mon mandat est qu'une action contre le terrorisme qui viole les droits de l'homme, ne sert pas à prévenir le terrorisme et depuis dix ans de telles pratiques ont exacerbé les griefs qui poussent les gens à faire les mauvais choix et à s'engager dans l'action terroriste, » a dit M. Emmerson.

DROIT INTERNATIONAL

La Charte des Nations Unies préconise expressément le développement progressif du droit international et sa codification. Les conventions, traités et normes – plus de 510 – résultant de ce travail sont autant d'instruments qui favorisent la paix et la sécurité internationales et le développement économique et social. Ils revêtent un caractère obligatoire pour les États qui les ratifient.

La Commission du droit international établit sur des sujets de droit international des projets de texte qui peuvent ensuite être adoptés sous forme de conventions ouvertes à la ratification des États. Certaines de ces conventions régissent les relations entre États: c'est le cas par exemple de la Convention sur les relations diplomatiques ou de la Convention sur l'utilisation des cours d'eau internationaux.

La Commission des Nations Unies pour le droit commercial international élabore des règles et des directives visant à harmoniser les lois qui régissent le commerce international et à faciliter leur adoption. L'ONU a également fait œuvre de pionnier en matière de droit de l'environnement. Le Programme des Nations Unies pour l'environnement administre des accords tels que la Convention sur la lutte contre la désertification, la Convention pour la protection de la couche d'ozone et la Convention sur le contrôle des mouvements transfrontières de déchets dangereux.

Le Protocole de Kyoto à la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques, qui porte sur le problème du réchauffement planétaire, est entré en vigueur le 16 février 2005. Il fait obligation aux pays industrialisés de réduire leurs émissions combinées des six principaux gaz à effet de serre durant la période 2008-2012 en deçà des niveaux de 1990. Au moment de son entrée en vigueur, il avait été ratifié par 140 pays et à ce jour, par plus de 180 pays.

La Convention sur le droit de la mer vise à assurer à tous les pays l'accès aux richesses des océans dans des conditions équitables, à préserver ceux-ci de la pollution et à faciliter la liberté de navigation et la recherche. La Convention contre le trafic illicite de stupéfiants et de substances psychotropes est l'instrument international le plus important en matière de lutte contre le trafic des stupéfiants.

L'ONU est au cœur de toutes les activités internationales visant à créer un cadre juridique contre le terrorisme. Plus d'une douzaine de conventions internationales se rapportant à cette question ont été négociées sous ses auspices, notamment la Convention de 1979 contre la prise d'otages, la Convention de 1997 pour la répression des attentats terroristes à l'explosif et la Convention de 1999 pour la répression du financement du terrorisme; un traité global contre le terrorisme est en cours d'élaboration.

En 2001, à la suite des attentats du 11 septembre contre les États-Unis, le Conseil de sécurité a adopté une résolution d'une large portée visant les terroristes, dans le cadre des dispositions coercitives de la Charte des Nations Unies. Cette résolution stipule notamment que tous les États doivent prévenir le financement des actes de terrorisme, ériger en infraction la fourniture de fonds destinés à ces actes et geler instantanément les avoirs financiers de ceux qui s'y livrent. Le Conseil a invité les États Membres à accélérer l'échange de renseignements sur les mouvements terroristes et décidé qu'ils devraient se prêter mutuellement la plus grande assistance lors des enquêtes criminelles et autres procédures portant sur les actes de terrorisme.

En savoir plus sur l'action de l'ONU contre le terrorisme.

ONU : LA PREVENTION DE LA VIOLENCE CONTRE LES FEMMES EST UNE RESPONSABILITE COLLECTIVE

10 octobre 2011 –La Rapporteuse spéciale des Nations Unies sur la violence contre les femmes, Rashida Manjoo, a qualifié lundi cette violence d'« envahissante, répandue et inacceptable où qu'elle se produise au monde », lors de la présentation à l'Assemblée générale de l'ONU d'un nouveau rapport sur la violence commise contre les femmes, ses causes et ses conséquences.

« Que cela arrive en temps de paix ou de conflit, les différentes formes et manifestations de violence contre les femmes sont à la fois les causes et les conséquences de discriminations, d'inégalité et d'oppression. Mon rapport donne un aperçu des différentes formes de violence contre les femmes et comment les Etats devraient y répondre, » a déclaré Mme Manjoo.

La Rapporteuse spéciale a réitéré son appel au Etats pour qu'ils respectent leurs obligations internationales en matière de droits de l'homme concernant la prévention des actes de violence contre les femmes, en effectuant des enquêtes et en punissant chaque acte de violence, en protégeant les femmes contre la violence et en offrant un soutien aux victimes.

« Le combat pour les droits des femmes reste une obligation collective pour laquelle nous devons agir pour garantir que toutes les femmes du monde bénéficient pleinement de leurs droits, » a souligné Mme Manjoo.

Competences representing the goal of foreign language learning: is the approach real?

[Les compétences en objectif d'apprentissage des langues : mythe ou realite ?]

Svetlana Kashchuk

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.04

Abstract

The article aims to question the modern state of theoretical basics of foreign language teaching. The author sufficiently grounds the importance of foreign language learning goal precision in the very introduction as this methodological category normally defines approaches, means and content of learning, altogether bringing (or not) the learner to the wanted result. Within the span of the article, the evolution of linguadidactical methods addressing the needs of a constantly dynamic society, is examined. The author traces the transformation of the goal of foreign language learning, from logical thinking improvement (grammar and translation method) to the formation of general and language-specific competences (competence approach). Upon the analysis of the transformation process and consecutive methods in use, the means and the content of foreign language learning, and in compliance with modern linguadidactic specialists' opinions, the author concludes that the notion of competence is artificial in its essence. This ousts it from being the ground of effective foreign language learning process. As a solution to the poor efficiency choice of set-as-a-goal-competence problem, the author suggests alternative viewpoint of a Russian scholar Yefim Passov, who claimed that the goal of education is a man as such, not the competence formation process. Thus it's not just communication using a number of artificially brought about competences, but the human being *Homo moralis*, a bearer of foreign language culture and capable of intercultural dialoguing, should be set as a goal.

Key words: foreign language learning goals, communicative competence, modern methods of foreign language teaching, linguadidactics methods evolution.

Résumé

L'importance de l'article repose sur la nécessité d'étudier la situation actuelle dans la didactique des langues. Dans l'introduction, l'auteur prouve l'importance de la définition de l'objectif d'enseignement des langues parce que c'est cette catégorie didactique qui définit les méthodes, les outils d'apprentissage, le contenu d'enseignement et surtout les résultats à attendre. Dans son développement, la didactique des langues a connu plusieurs étapes dont chaque nouvelle s'opposait aux précédentes : en commençant par la méthode grammaire-traduction, passant par la méthodologie naturelle (ou directe), l'approche SGAV (structuro-global-audio-visuelle), l'approche communicative, et en arrivant à l'approche par compétences dans une démarche actionnelle. Dans toutes ces étapes, l'objectif d'apprentissage des langues étrangères se transformait pour répondre aux besoins de la société, elle-même en changement et en mutation permanente. En étudiant les points de vue des spécialistes en didactique des langues, l'auteur fait la conclusion, que dès son apparition, la notion de la « compétence » s'est avérée artificielle. C'est pourquoi il est difficile de construire un système éducatif efficace et fiable qui repose sur les compétences, elles-mêmes difficiles à identifier. Comme solution, nous proposons le point de vue d'un savant russe Efim Passov qui insiste sur l'idée que l'objectif de

l'apprentissage c'est l'Homme (*Homo moralis*) doté d'une culture langagière étrangère et capable de mener un dialogue interculturel et pas du tout le processus de la formation des compétences.

Mots-clés : objectif d'enseignement, compétence de communication, actuelle didactique des langues, évolution de la didactique des langues

Introduction

On prête autant d'attention à l'objectif d'apprentissage parce que tout ce qu'on fait sans but n'a pas de sens. Faire quoique ce soit sans résultat final prévu, c'est perdre du temps. Et c'est surtout dangereux dans le domaine de l'éducation où il faut désigner bien à l'avance le résultat désiré et les moyens pour l'atteindre. En effet, le changement des objectifs d'apprentissage des langues provoque inévitablement le changement des méthodes, des outils d'apprentissage, du contenu d'enseignement et surtout des résultats. Donc, nul ne peut nier l'importance de la précision des objectifs d'apprentissage en général et des langues en particulier.

A travers les siècles, les philosophes, pédagogues, linguistes et didacticiens essayaient de définir l'objectif d'apprentissage des langues ainsi que les moyens pour l'atteindre. Mais cette tâche n'a jamais été complètement accomplie et reste aujourd'hui la préoccupation majeure des spécialistes de l'éducation. Parcourons l'évolution et la transformation des objectifs d'apprentissage des langues au fil du temps, ce qui nous permettra de voir plus clair où on est arrivé au XXI^e siècle.

Dans le « Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde », l'objectif de l'apprentissage des langues est défini de la manière suivante : « En didactique des langues, l'objectif est le résultat idéal de l'enseignement et de l'apprentissage. La notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation etc. On distingue en général deux types d'objectifs : les *objectifs globaux* et les *sous-objectifs séquentiels*, comme des tâches à accomplir pour réaliser à la fin l'objectif global (Cuq, 2003: 180). » Donc, il ne nous reste qu'à définir ce « résultat idéal ».

D'après la tradition éducative européenne, l'enseignement du latin dans toutes les universités a été obligatoire pendant plus de mille ans, ce qui a défini l'apprentissage d'autres langues. L'apparition du grec à la Renaissance, n'a rien changé. L'idée du développement de la langue vivante était complètement exclue, la grammaire des langues européennes était soumise à la grammaire du latin. En conséquence, pendant les trois derniers siècles, jusqu'au début du XIX^e siècle, en Europe, aussi qu'en Russie, l'enseignement du latin et du grec dans des établissements scolaires et universitaires dominaient l'enseignement d'autres langues européennes à tel point, qu'on enseignait les langues étrangères vivantes d'après le modèle d'enseignement du latin et du grec sans tenir compte de la différence et de la fonction de ces langues. L'enseignement se basait généralement sur la méthode grammaire-traduction, qui avait une place privilégiée non seulement dans l'enseignement des langues anciennes mais aussi dans l'enseignement des langues étrangères vivantes. On souligne que « pendant longtemps l'étude d'une langue vivante dans un lycée ou un collège n'a été que le complément de la culture humaniste et classicisante proposée à l'élève : le but de l'enseignement de l'anglais, de l'allemand, de l'espagnol ou de l'italien était de permettre à l'élève de lire, ou tout au moins de savoir traduire Shakespeare, Goethe, Cervantes et Dante. Accessoirement l'élève pouvait en profiter pour apprendre à parler la langue, mais on ne le lui demandait pas expressément et on ne faisait rien pour l'y aider (Reboulet, 1971). » A cette époque-là, le contenu

d'enseignement ne comportait que des règles de grammaire et des exercices de traduction. Et, comme le montrent bien Tardif Jacques et Dubois Bruno, «...on estimait alors que ces apprentissages permettaient de développer une logique formelle, une pensée structurée et nuancée, un raisonnement argumentatif cohérent... (Dubois, 2013 ;Tardif, 2013).» C'est-à-dire, **le développement d'une logique formelle** était l'objectif d'enseignement des langues étrangères jusqu'au début du XIXe siècle.

Au XIXe siècle, en didactique des langues, on voit apparaître la méthode naturelle (ou directe) d'après laquelle l'apprenant devait acquérir une langue étrangère directement, d'une façon dont les enfants apprennent leur langue maternelle. A cette période-là, on croyait qu'il n'y avait pas de moyens spécifiques pour apprendre une langue. C'est en exerçant son activité de producteur de langage que l'élève apprend la langue (Lèmery, 1993). Les représentants de cette méthode soulignaient qu'il fallait reconstruire autour de l'apprenant la situation imitant celle de la saturation naturelle de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. D'où son nom « méthode naturelle ». Les partisans de la méthode naturelle ne prêtaient pas beaucoup d'attention ni à l'enseignement de l'écrit, ni, non plus, à l'enseignement de la lecture. Ils croyaient qu'après avoir appris à communiquer oralement en langue étrangère, les apprenants pourront eux-mêmes acquérir facilement l'écrit et la lecture, ce qui était, évidemment, faux. La langue maternelle a été complètement exclue du processus d'apprentissage. L'acquisition se faisait par l'expérience à même la vie et les milieux. En Russie cette méthode est aussi connue sous le nom de « la méthode de la gouvernante. »¹

En ce qui concerne l'objectif principal de l'apprentissage d'une langue étrangère, il a bien changé par rapport à la méthode grammaire-traduction. Maintenant, on apprend une langue étrangère à l'école parce que c'était « le déploiement des procédés et réseaux de communication (la correspondance, le journal de classe, le texte libre, l'enquête, l'exposé, le débat...) qui induisent le processus de l'apprentissage (Lèmery, 1993).» Désormais, les apprenants devaient pouvoir utiliser la langue étrangère comme **un outil de communication** (dans une situation d'apprentissage) et pas forcément comme le développement d'une logique formelle.

Dans les années 60 du siècle dernier, est apparue la méthode audiovisuelle (MAV) qui, certainement, a été un pas en avance par rapport aux méthodes précédentes. On nomme cette problématique méthodologique d'enseignement-apprentissage des langues SGAV (structuro-global-audio-visuelle): la langue étrangère est présentée sous forme de structures, l'apprentissage est construit autour de l'utilisation du son et de l'image. MAV se base sur la théorie psychologique behavioriste et la linguistique structurée. L'élève apprend les structures linguistiques en les répétant plusieurs fois dans des situations éducatives différentes. L'apprentissage s'effectue d'après le schéma « stimule - réaction ». La priorité est donnée à la communication orale en interaction en associant le verbal et le paraverbal. Les images et le son mettaient les apprenants dans la situation langagière proche de la réelle. Contrairement à la méthode grammaire-traduction, la langue a été considérée comme une matière vivante dans toute son intégralité.

¹ Dans les familles aristocrates russes durant des siècles on était accoutumé à parler français. Pour cette raison, on employait souvent les jeunes françaises natives comme nounou, pour que les enfants apprennent la langue française dès le plus jeune âge. Ces femmes, le plus souvent ne connaissant pas le russe, s'occupaient des enfants en leur parlant français. En russe on les appelait «губернантка» ("gouvernante"). De nos jours, nous assistons à la réapparition de cette pratique dans les familles russes aisées.

Cette méthodologie d'enseignement des langues a très vite dominé la France et a influencé l'enseignement du FLE (français langue étrangère). Les Français appellent aussi cette méthode VIF, comme le premier manuel d'apprentissage du français langue étrangère basé sur MAV «Voix et image de France». On croyait avoir trouvé la méthode révolutionnaire et idéale pour pouvoir enseigner à succès les langues étrangères.

Les attentes étaient fortes, mais MAV a mené à un échec car l'objectif d'apprentissage d'une langue étrangère – **la communication libre orale** - n'a pas été atteint. Le schéma « stimule – réaction » qui s'est très bien montré dans la situation d'apprentissage, n'a pas pu fonctionner dans la vie réelle. Exemple : si dans la situation d'apprentissage en classe à la question « Comment ça va ? » l'apprenant donnait la réponse « Merci, ça va bien », dans la vie de tous les jours, à la question « Alors, ça roule ? » il ne trouvait pas de réponse. D'après J.-P. Cuq, « le transfert de l'acquis espéré de la salle de classe au monde extérieur était loin de s'opérer » (Cuq, 2003: 28). En ce qui concerne la notion de communication, elle, non plus, n'a pas été précisée.

La méthode audiovisuelle très répandue au XXe siècle mais très vite critiquée a cédé sa place au début du XXIe siècle à la méthode communicative où la communication en tant que processus de transmission de l'information en langue étrangère a été encore plus accentuée. On précise l'objectif d'apprentissage d'une langue et on fait apparaître **la compétence communicative**. C'est en cette période de méthode communicative, qu'on rencontre pour la première fois dans le domaine de la didactique des langues la notion de « compétence » issue du monde du travail où elle est considérée comme « une capacité d'affronter l'inédit et le changement permanent, de faire face à l'incertitude » (Le Boterf, 2000: 23). Dans le dictionnaire multimédia « Larousse » la notion de « compétence » est présentée de la manière suivante: «Compétence: nom féminin (bas latin *competentia*, juste rapport) capacité reconnue en telle ou telle matière en raison de connaissances possédées et qui donne le droit d'en juger (Larousse, 2018).» Donc, dans le monde du développement rapide des technologies et changement permanent des situations sociales et politiques, il ne suffit plus de posséder des connaissances, il faut savoir gérer les situations imprévues et même pouvoir les prévoir. Et c'est ce terme « compétence », qui s'est transféré du monde de travail au monde de la didactique des langues. Désormais, on parle de la compétence communicative.

La notion de la « compétence communicative » a été introduite dans la didactique des langues par Dell Hymes. D'après lui, la compétence communicative doit comporter en plus de la composante linguistique les savoirs socioculturels (c'est-à-dire, il fallait enseigner aussi les règles d'utilisation de la langue dans des situations de communication). Plus tard, cette notion de compétence communicative a été précisée plusieurs fois. E. Berard note dans son livre « L'approche communicative. Théorie et pratiques » que tous les didacticiens décrivaient la compétence de communication à sa façon et dégageaient le nombre tout à fait différent de ses composants (Berard E., 1991). E. Berard propose de comparer les précisions de la notion de « compétence communicative » données par D. Hymes (Hymes, 1984), C. Swain (Swain, 1980) et S. Moirand (Moirand, 1982).

Compétence communicative (CC)

D'après D. Hymes CC = composante + les règles d'utilisation de la langue
linguistique dans des situation de
communication

D'après C. Swain CC = CL + CSlg + CStr

D'après S. Moirand CC = CL + CD + CSlg + actualisation
(stratégie communicative
individuelle)

CC – compétence communicative;

CL – compétence linguistique;

CSlg – compétence sociolinguistique;

CStr – compétence stratégique;

CD – compétence discursive.

Image 1. L'analyse comparative du nombre des composantes de la notion de « compétence communicative »

Comme nous le voyons bien, à l'époque de la domination de l'approche communicative dans l'enseignement des langues, l'objectif d'apprentissage des langues n'a pas du tout été clair, l'objectif en « compétence communicative » était très flou et la question « Qu'est-ce qu'apprendre une langue étrangère ? » était toujours sans réponse.

Dans le nouveau contexte politique, les changements de l'Europe qui est devenue l'Union européenne avec l'espace éducatif commun dont la Russie fait désormais partie, ont provoqué les changements dans la didactique des langues. Aujourd'hui, on parle beaucoup du multilinguisme et on en a vraiment besoin. On souligne une demande en faveur de la société européenne multilingue contemporaine de citoyens capables d'utiliser les langues européennes pour réussir leur vie professionnelle et privée (Kozarenko, 2017). E. Rosen remarque, qu'on prépare les apprenants en classe à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue (pour effectuer une partie de leurs études à l'étranger, pour y effectuer une partie de leur carrière, etc.) : on ne se contente plus de former un « étranger de passage » capable de communiquer dans des situations attendues, on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur de la langue, un acteur social à même de s'intégrer efficacement dans un autre pays (Rosen, 2006).

Donc, la question de l'apprentissage des langues et surtout de la réussite dans ce domaine est devenue plus que jamais importante. Un état des lieux en la matière était très urgent au début du XXI^e siècle. Il fallait bien préciser les objectifs et les évaluations pour former le « nouvel étranger » qui est « l'étudiant européen voyageur » (Murphy-Lejeune, 2003).

Une tentative a été entreprise par une équipe du CECRL (Cadre Européen Commun de référence pour les langues). Mais au troisième millénaire, après une dizaine d'années de recherche menées sous la direction du Conseil de l'Europe dans le domaine de la didactique des langues, l'objectif d'apprentissage des langues en Union européenne est resté aussi flou qu'avant : « le but de l'apprentissage d'une langue est de faire de l'apprenant un utilisateur compétent et expérimenté (CECRL, 2001). » Il est clair, que cet énoncé est fort applicable à toutes les périodes précédentes d'existence de la didactique des langues.

La demande de la société européenne nouvelle de former l'étudiant européen voyageur et pour qu'il devienne après le nouvel étranger a exigé de préciser l'ensemble des résultats à atteindre dans le domaine de l'apprentissage - enseignement des langues étrangères. Pour cela, on a développé la notion de la « compétence en langue » en décrivant en détails ses composantes :

-les compétences générales : savoir, aptitude et savoir-faire, savoir-être, savoir-faire ;

-les compétences communicatives langagières : compétences linguistiques, compétences sociolinguistiques, compétences pragmatiques (CECRL, 2001).

Il y a une vingtaine d'années que la didactique des langues se base sur l'approche par compétences souvent désignée sous le sigle APC. Désormais, dans les établissements éducatifs, les programmes d'étude en général et des langues en particulier sont rédigés en termes de compétences. Tous les manuels des langues sont fortement attachés aux compétences. Et cette pratique commence à être de plus en plus critiquée sur tout l'espace éducatif européen commun, parce que souvent on fait porter l'évaluation des acquis langagiers sur « ce qu'est l'élève » plutôt que sur « ce qu'il a appris », sur ce qu'il a appris « en dehors de l'école » plutôt que sur ce qu'il a appris « à l'école » (De Ketele, 2013).

A notre avis, cette situation est provoquée par la non-précision de l'objectif d'enseignement-apprentissage et surtout de la non-précision de la notion de « compétence en langues », celle-ci souvent considérée tout simplement comme « le développement d'un savoir agir » (Dubois, 2013 ; Tardif, 2013).

Un pédagogue et philosophe russe Ephim Izlievitch Passov insiste sur l'idée que nous avons aujourd'hui l'objectif d'enseignement-apprentissage directif et non réel en « compétences – fantômes ». Il souligne qu'aujourd'hui les compétences représentent pour l'enseignement la même chose que le gaz phlogistique² pour l'alchimie durant presque 150 ans (Passov, 2011). Les savants des siècles derniers n'arrivaient pas à décrire ce gaz car il n'a jamais existé en réalité. Il est fort possible, que les didacticiens d'aujourd'hui n'arrivent pas à décrire les compétences comme objectif d'apprentissage des langues parce qu'elles n'existent pas non plus? C'est peut-être aussi pour cette raison que les objectifs d'enseignement des langues n'ont jamais été atteints durant toute la longue histoire de la didactique des langues.

Quelle est la solution ?

Premièrement, exclure les compétences comme objectif-fantôme d'enseignement-apprentissage des programmes et manuels scolaires et universitaires. Cela permettra de rendre le système d'apprentissage des langues moins formel et, comme conséquence, beaucoup plus efficace.

L'objectif a du sens s'il a son objet d'application. En éducation c'est l'apprenant, c'est l'être humain. L'objectif est toujours interprété à travers le résultat à atteindre. Souvent, dans le résultat on remplace l'objectif essentiel (dans notre cas

² Fluide imaginaire provoquant la combustion, pour les anciens alchimistes.

c'est l'Homme) par les tâches pragmatiques - formations des savoirs et des savoir-faire en langue étrangère. Il est à souligner que ces tâches, certainement importantes, ne sont que des instruments pour atteindre l'objectif essentiel. Alors, pour préciser l'objectif d'apprentissage des langues il faut s'éloigner du pragmatisme et s'approcher de l'humanisme, parce qu'il est impossible de décrire le processus humain (qui est l'enseignement des langues en particulier et l'éducation en général) en terme pragmatique.

Il est temps aujourd'hui de passer de l'enseignement des langues à l'éducation langagière et, en conséquence de changer d'objectif d'apprentissage: passer de la communication en langues étrangères d'un apprenant au dialogue interculturel de l'*Homo moralis* - l'étudiant européen voyageur.

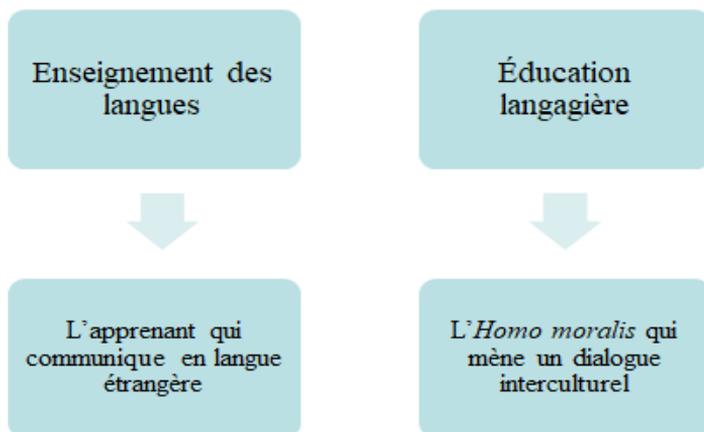


Image 2. Le schéma du passage de l'enseignement des langues à l'éducation langagière

Ephim Izlievitch Passov insiste sur l'idée que l'objectif général de l'enseignement des langues c'est l'*Homo moralis*, c'est-à-dire l'apprenant qui a acquis la culture étrangère langagière comme contenu de l'apprentissage. Si on regarde l'Encyclopédie philosophique (1983), le contenu y est considéré comme « état intérieur, ensemble de processus ». D'après Passov E. I., le contenu dans l'apprentissage des langues – la culture étrangère langagière – représente quatre processus: cognitif, développant, éducateur, d'étude.

- *le processus cognitif*: on apprend à utiliser la culture étrangère langagière dans le dialogue avec sa culture langagière native (objet de l'acquisition - aspect culturel: les faits de la culture étrangère, y compris la langue comme une partie intégrante de la culture étrangère toujours en dialogue avec sa propre culture);

- *le processus développant*: on apprend à apprendre, à s'intéresser à la langue et la culture étrangères (objet du développement - aspect psychologique: capacité de mémoriser, imaginer, prévoir, remplir les lacunes, dialoguer, construire une expérience positive de l'utilisation de la langue étrangère);

- *le processus éducatif* : on apprend à appliquer dans le dialogue interculturel le potentiel moral et culturel acquis pendant les études (objet du développement – aspect pédagogique : la culture esthétique, la culture éthique, la culture écologique, la morale, la foi, la tolérance, le patriotisme et l'internationalisme etc.) ;

- *le processus d'étude* : on apprend à mener le dialogue interculturel en utilisant les activités langagières productives telles que l'écrit et l'oral (le monologue/le dialogue) aussi que les activités langagières réceptives telles que la lecture et l'écoute (objet de l'acquisition – aspect social : savoir lire, écrire, écouter, parler).

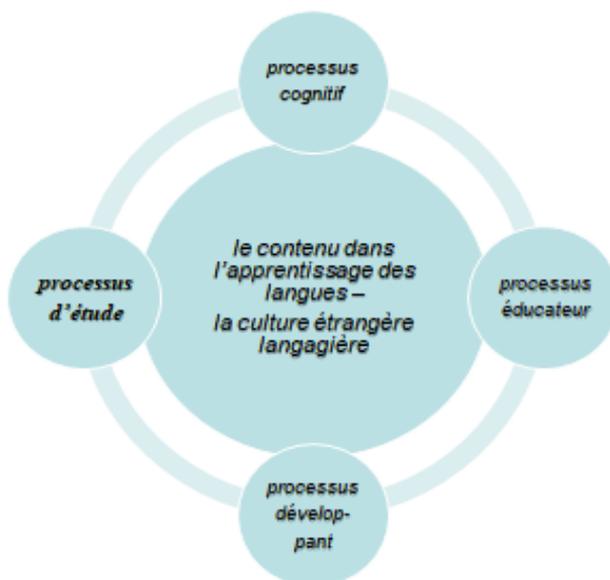


Image 3. Le schéma du contenu dans l'apprentissage des langues pour former la culture étrangère langagière des apprenants en langues étrangères

Quand tous ces quatre processus s'intègrent, ils créent le champ de l'éducation langagière efficace dont l'objectif est *l'Homo moralis* qui est aussi *l'étudiant européen voyageur* capable de mener un dialogue interculturel pour devenir le *nouvel étranger*.

Conclusion

Nous avons parcouru brièvement l'histoire du développement de la didactique des langues et analysé le changement des objectifs d'apprentissage des langues selon la demande de la société. Cet article reste une invitation aux réflexions et à la discussion au sujet d'objectif d'apprentissage des langues au XXIème siècle, le siècle de la communication rapide et sans frontière (grâce au développement des technologies numériques), le siècle où on a besoin plus que jamais de comprendre l'étranger (dans la vie réel ou sur la Toile) et de pouvoir mener le dialogue

interculturel. L'organisation du processus éducatif intégrant le processus cognitif, le processus développant, le processus éducateur et le processus d'étude permettra d'atteindre ce nouvel objectif d'apprentissage et notamment, permettra à l'apprenant de :

- remarquer chez l'étranger pas seulement les points différents, mais aussi les points communs;
- analyser les événements, les gens et leurs les comportements pas seulement de son propre point de vue, mais du point de vue de la culture étrangère;
- changer ses points de vue au fur et à mesure de l'acquisition de la culture étrangère, ne pas utiliser les stéréotypes ;
- remarquer le nouveau dans les choses habituelles ;
- interpréter et comprendre les valeurs de l'autrui ;
- mieux comprendre sa propre culture à travers la compréhension de la culture étrangère ;
- apprendre la langue étrangère comme une partie intégrante de la culture étrangère.

Bibliographic references

- BERARD, E. 1991. L'approche communicative. Théorie et pratiques. Paris : CLE International. ISBN-10: 2190333520.
- Cadre Européen Commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. 2001. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques. Available online: <https://rm.coe.int/168069782b> .
- CANALE, M. – SWAIN, M. 1980. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: Applied Linguistics. pp. 1-47.
- CUQ, J.-P. 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Paris : CLE International. ISBN : 209-033972-1.
- DE KETELE, J.-M. 2013. Présentation. Evaluation et enseignement : pour quels objectifs ? par quels moyens? Dans : Revue française de linguistique appliquée 2013/1 (Vol. XVIII), pp. 3-8. ISSN 1875-368X.
- DUBOIS, B. – TARDIF, J. 2013. De la nature des compétences transversales jusqu'à leur évaluation : une course à obstacles, souvent infranchissables. Dans : Revue française de linguistique appliquée, 2013/1 (Vol. XVIII), pp. 29-45. Available online: <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2013-1-page-29.htm>
- Encyclopédie Larousse. 2018. Available online: <http://www.larousse.fr/> .
- Encyclopédie philosophique. 1983. Sous la direction de Il'ichyov L.F., Fedoseev P.N., Kovalyov S.M., Panov V.G. - Moscou: Sovetskaya e`ncziklopediya.
- HYMES, D. 1984. On communicative competence. In : Sociolinguistics. Texte traduit dans « Vers la compétence de communication ». Paris : Hatier. pp. 17-118. ISSN 0710-0167.
- KOZARENKO, O. 2017. Évaluer les compétences de recherche scientifique en langue française. Dans: Revue japonaise de didactique du français. № Numéro spécial. pp. 506-1-506-14. Available online: http://sjdf.org/pdf/cap2017kyoto_actes.pdf .
- LE BOTERF, G. 2000. Compétence et navigation professionnelle. Paris : Edition d'organisation. ISBN : 2-7081-2445-5.
- LEMERY, J. 1993. Méthode naturelle pour l'apprentissage des langues. - Le Nouvel Educateur n°53, novembre 93. Available online: <https://www.icem-freinet.fr/archives/ne/ne/53/dossier-53.pdf> .
- MOIRAND, S. 1982. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette. ISBN 978-2-01-008787-5.
- MURPHY-LEJEUNE, E. 2003. L'Etudiant européen voyageur : Un nouvel étranger. – Paris : Didier. ISBN-10: 2278052705.

PASSOV, E. I. 2011. Le gaz phlogistique dans l'enseignement ou les compétences en objectif d'apprentissage. – ElecZ : MUP "Tipografiya" g.El' cza. ББК 81.47.43P30.
REBOULLET, A. 1971. Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère. Sous la direction d'André Reboullet. Paris : Hachette. ISBN : 2-01-000456-4.
ROSEN, E. 2006. Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Paris : CLE Internationale. ISBN : 978-2-09-03334-3.

Words: 4242

Characters: 29 120 (16,2 standard pages)

Prof. Dr. Svetlana Kashchuk, PhD.
Head of Foreign Languages Department
Associate Professor
School of Public Administration,
Lomonosov Moscow State University
1-52, Leninskiye Gory, Moscow, GSP-1
119 991
Russia
kashchuk@spa.msu.ru

Content of foreign language (French) training at Agrarian university

[Le composant professionnalisant du français langue étrangère à l'Université agraire]

Aleksei Yu. Alipichev – Irina P. Gotovtseva – Olga V. Takanova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.05

Abstract

The paper considers the career guiding role and pragmatic value of the “French as Foreign Language (FFL)” course at an agrarian university. In this context, the “French as Foreign Language” course can be aimed at not only the development of linguistic competence in the professional field but may also serve as a means of career guidance for students and the implementation of the career guiding principle of bachelor training. This course can be professionally advantageous in terms of smartly selected content that could motivate and facilitate the self-actualization of young graduates in their professional life. A new educational approach has been developed at Russian Timiryazev State Agrarian University to effectively achieve this integrating goal. This approach consists in designing the career guiding component of the FFL teaching content on the basis of the specific selected criteria. The implementation of this innovative component also requires specific processes that ensure the effectiveness of its motivating capacity for the professional activity. Career guidance is implemented through the selection of a relevant content component based on adequate requirements and effective ways of its enhancement. Owing to the offered requirements for the selection of career guiding component of university teaching content, the author has determined conditions for efficient organization and actualization of career guiding component of the “French as Foreign Language” course taught at agrarian universities, which will, consequently, help students to fit better into the world of work.

Key words: career awareness, career guiding component of teaching content, general curriculum subjects, motivation French as foreign language, agrarian university

Résumé

Cet article traite de la capacité professionnalisante en ce qui concerne une discipline générale comme « langue étrangère », et notamment pour le français à l'Université agraire. Dans ce contexte, le but du français langue étrangère (FLE) comprend non seulement la formation de la compétence communicative, mais également l'orientation professionnelle. Il est possible de bénéficier de ces avantages professionnalisants en sélectionnant intelligemment le contenu qui pourrait motiver et favoriser l'insertion des jeunes diplômés dans leur vie professionnelle.

Une nouvelle approche pédagogique a été élaborée à l'Université agraire d'Etat de la Russie Timiriachev, pour réaliser effectivement cet objectif. Cette approche consiste à concevoir un composant professionnalisant en matière de FLE, sur base de critères rationnels spécifiques. La mise en œuvre de ce composant innovant exige aussi des procédés particuliers qui assurent l'efficacité de son influence, motivante pour l'activité professionnelle. Grâce à l'introduction du composant professionnalisant en FLE, il est possible de donner plus de relief au sens et à la motivation du choix de telle ou telle filière par des étudiants et, in fine, de les aider à mieux s'insérer dans le monde du travail.

Mot clés : orientation professionnelle, composant professionnalisant, discipline générale, motivation, français langue étrangère, Université agraire

Introduction

En raison de la modernisation de l'enseignement supérieur en Russie, l'apprentissage des langues dans les universités non linguistiques diminue tout en cédant la place aux disciplines liées au futur métier. En particulier, et actuellement à l'Université agraire d'Etat de la Russie Timiriazev – Académie agricole Timiriazev, des étudiants apprennent une langue étrangère pendant trois semestres au lieu de quatre. Dans ce contexte, il faut reconsidérer le contenu de la discipline générale « langue étrangère » – notamment le français – dont l'objectif principal est la formation de la compétence communicative. Néanmoins, il faut prendre en compte que la capacité en matière de langue étrangère n'est pas limitée par cet aspect.

Selon l'approche socio-psychologique, les critères de l'aptitude au travail sont: 1) les connaissances, les compétences et les acquis nécessaires ; 2) l'attitude envers la formation ; 3) la présence d'une pensée développée, indépendante et créative ; 4) la compréhension des tâches posées par la société ; 5) la conscience des motivations de ses activités, une compréhension claire de ses intérêts, inclinations, capacités ; 6) la corrélation des objectifs personnels et sociaux (Zimnyaya, 2019). Il est à constater que la volonté de l'individu de mener une vie active s'exprime à travers le système des qualités nécessaires à l'exercice des fonctions productives et sociales.

En d'autres termes, le contenu de la préparation des étudiants à leur activité professionnelle future est déterminé par le besoin des spécialistes dans la société qui sont capables de résoudre les problèmes professionnels actuels, en tenant compte du niveau moderne du développement de la production, en fixant de manière indépendante les objectifs du développement professionnel, en répondant au besoin de mise à jour ainsi que d'expansion continue des connaissances. En outre, ils doivent avoir un niveau élevé de développement en matière de pensée professionnelle, ainsi que des qualités psychophysiologiques, en raison de la nécessité de projeter sa volonté à long terme dans diverses conditions d'activité, etc. (Klimov, 1998).

L'enquête des employeurs a permis d'établir que dans les nouvelles conditions socio-économiques, les exigences suivantes deviennent les plus importantes pour les diplômés universitaires :

- 1) une motivation formée pour l'activité professionnelle, ainsi que la conscience de soi socioprofessionnelle, et le désir du développement personnel et professionnel,
- 2) la connaissance de la spécialité et des domaines connexes, ainsi que le désir de maîtriser les nouvelles technologies professionnelles,
- 3) la capacité d'exercer des tâches dans les conditions de responsabilité personnelle, évaluation critique développée de soi et des autres,
- 4) les compétences communicatives formées (y compris la connaissance de langues étrangères – mise en œuvre de divers types de lecture pour comprendre des informations importantes sur le plan professionnel, connaissance et application des règles et normes de la correspondance commerciale avec des partenaires étrangers (expression écrite), présentation et compétences de base en communication professionnelle (expression orale), participation à une conversation ou une discussion (compréhension orale et expression orale).

De toute évidence, ces exigences amènent à l'élaboration d'approches novatrices de la formation linguistique dans le système d'enseignement professionnel. À notre avis, les éléments du contenu et les technologies, mises en œuvre dans le cadre du FLE (techniques, méthodes, formes, unités sémantiques, éléments opérationnels (opérations cognitives: analyse, synthèse, interprétation) et structures organisationnelles (hiérarchies de concepts, connexions logiques, etc.) ont une capacité de motivation. Ils contiennent les conditions préalables à la formation d'éléments de compétence et sont en même temps le moyen de projeter des éléments d'activité professionnelle à ceux d'activité universitaire. Dans le même temps, en

raison de la nature complexe de l'activité professionnelle et des moyens de la motiver, l'effet le plus important est obtenu grâce à la synergie de tous les éléments de contenu et de technologie. Les exemples incluent une combinaison de projets et d'éléments de contenu nouveaux et significatifs sur le plan professionnel, des jeux d'entreprise, des présentations et des débats (présenter et défendre son opinion), ainsi que la recherche et la justification de moyens efficaces pour cela.

Alipichev et al. (2017) trouvent que le contenu devrait inclure une étude approfondie de la langue et une terminologie spéciale visant à élargir leur vision du monde interculturel, plus d'opportunités de carrière et de formation avancée, une motivation accrue dans les activités de formation et de recherche, l'étude plus consciente des disciplines, une expérience enrichie d'activités de formation quasi professionnelles et, bien sûr, une meilleure compréhension de ses compétences professionnelles et linguistiques. Kubrushko et al. (2018) proposent une approche de l'intégration des technologies intelligentes dans le contenu de la formation aux universités non linguistiques.

Le développement des compétences linguistiques par le travail avec des informations linguistiques, stratégiques, culturelles s'accompagne du développement des capacités cognitives, de la formation de compétences stratégiques, invariables pour tout aspect de l'activité professionnelle. Les compétences professionnelles clés sont :

- 1) préliminaires : capacité de localisation socioprofessionnelle et de prise de conscience du niveau actuel de résolution de problèmes ; la capacité d'identifier les obstacles et les ressources, d'élaborer des stratégies et des tactiques de comportement, de prédire les résultats des activités, de diagnostiquer les écarts actuels, de prévenir les scénarios négatifs, de rechercher des solutions efficaces ;
- 2) informatives et discursives : développement d'informations provenant de différents domaines éducatifs (recherche, collecte, transfert, systématisation, traitement, stockage, distribution et autres opérations liées à des textes professionnels) ;
- 3) instrumentales et opérationnelles : possession de technologies et de moyens d'activités sociales et professionnelles ;
- 4) d'adaptation et de régulation : la capacité d'adaptation aux nouvelles conditions socioprofessionnelles, la gestion de ses activités et des activités d'autrui, la maîtrise du mécanisme d'adaptation aux niveaux comportemental, émotionnel et cognitif, et l'utilisation de l'expérience sociale et professionnelle pour résoudre de nouvelles tâches socioprofessionnelles dans certaines conditions ;
- 5) du contrôle, c'est-à-dire la comparaison du plan et du résultat, mise à l'échelle, etc. (Alipichev, 2014).

Selon Birova, J. Et al. (2017), pendant le processus d'apprentissage, les étudiants doivent développer leurs connaissances, leurs compétences, leurs attitudes multilingues et multiculturelles. Les changements mondiaux dans les domaines de l'information, de la communication, professionnels et autres, ont permis d'identifier de nouveaux domaines du système éducatif.

De plus, l'une des tâches principales est la formation des capacités des étudiants à extraire des informations utiles des textes professionnels étrangers, ainsi que d'organiser leurs activités dans le traitement des sources en langue étrangère, souvent en conditions de manque du temps (Alipichev et al, 2017).

Revue de littérature

De nombreux chercheurs ont développé les bases théoriques de la mise en œuvre du principe d'orientation professionnelle à l'université non linguistique. Ye.A. Klimov (Klimov, 1998) se concentre sur le lien entre l'orientation professionnelle et la formation du parcours professionnel de l'individu, ainsi que sur l'augmentation du niveau d'expression des qualités d'importance professionnelle des futurs spécialistes. B.A. Fedorishin (1987) identifie des éléments d'orientation professionnelle comme l'autodétermination et l'épanouissement professionnel. S.V. Yeregina (2006) justifie

les fonctions d'orientation professionnelle et ses critères de manifestation chez des étudiants. E.N. Polianskaya (2008) explore les caractéristiques typiques de la persévérance, de l'initiative et des orientations de carrière des étudiants. Dans ses recherches, O.A. Rubtsova (2008) considère l'orientation professionnelle dans le système d'enseignement supérieur comme un outil facilitant la transition «étude-travail». B.A. Ospanova (1985) et R.G. Kiladzé (1989) examinent l'orientation professionnelle dans l'agriculture. O.V. Mirzabekova (2008) analyse l'application du principe d'orientation professionnelle dans le processus de formation du personnel d'ingénierie. O.G. Mokrinskaya (2006) explore l'humanisation de l'enseignement supérieur en tant que facteur de l'amélioration de sa qualité. N.A. Koroleva explore la structure du contenu et l'organisation de la formation humanitaire d'étudiants des universités techniques. Kulamikhina, Birova, Alipichev, Vashieva, Kalugina (2018) examinent l'importance des compétences en matière de pensée critique pour le développement de l'orientation professionnelle des étudiants, en appliquant les stratégies incluses dans le programme de formation FLE. Certains chercheurs étudient le développement des compétences communicatives professionnelles des étudiants dans les établissements d'enseignement supérieur à l'aide de recherches thématiques, de présentations et de diverses activités interactives (Birova et al., 2016 ; Frolova et al, 2016 ; Kubrushko et al., 2013). Par conséquent, certains procédés pédagogiques devraient être révisés pour refléter les dernières réalisations en matière de théorie et de pratique de l'enseignement des langues étrangères dans les universités non linguistiques. A.K. Kroupchenko (2007), dans son étude, se concentre sur la méthodologie de professionnalisation de la formation linguistique. A.Yu. Alipichev (2014), A.N. Kuznetsov (2009), I.Z. Novoselova (1975) et d'autres ont mis au point la structure du contenu de la formation professionnelle en langues destinée aux étudiants des universités agraires. Cependant, sur base de l'analyse des travaux concernant le sujet de recherche, on peut affirmer que jusqu'à présent aucune solution n'a été trouvée à de nombreuses questions de la théorie et de la pratique de l'enseignement professionnel, notamment :

- 1) le potentiel d'orientation professionnelle des disciplines de l'enseignement général, notamment le FLE, n'est pas actualisé ;
- 2) il n'y a pas de critères pour évaluer l'orientation professionnelle des étudiants ;
- 3) les critères de la sélection du contenu professionnalisant des disciplines générales à l'université non linguistique, ne sont pas complètement développés.

Matériaux et Méthodes

Pour collecter des données empiriques, l'analyse théorique de la littérature philosophique, psychologique et pédagogique sur le sujet de recherche a été appliquée ; l'analyse du matériel pédagogique pour les universités agraires ; l'étude des documents réglementaires ; analyse de la théorie et de la pratique de l'éducation ; prévision scientifique ; observation ; enquêtes des étudiants. Pour le traitement des données empiriques, des méthodes de modélisation pédagogique, ainsi que le traitement de données statistiques et leur interprétation ont été utilisés ; le travail expérimental sur la validation du contenu professionnalisant du FLE à l'Université agraire a été réalisé.

L'étude a été menée en trois étapes.

Lors de la première étape, le choix de l'objet, du sujet et du problème de recherche, ainsi que l'analyse théorique ont été effectués ; la base de recherche et sa méthodologie ont été déterminées, l'hypothèse a été formulée ; les exigences modernes en matière de formation professionnelle à l'Université agraire et d'enseignement du FLE ont été analysées.

Au cours de la deuxième étape, l'hypothèse de recherche et les exigences supplémentaires relatives à la formation professionnelle d'étudiants des universités

agaires ont été clarifiées et concrétisées; des outils de formation ont été mis au point; le matériel didactique innovant a été appliqué; l'expérience pédagogique a été lancée. À la troisième étape, l'analyse et la synthèse des résultats de l'expérience pédagogique ont été effectuées; l'analyse de l'efficacité de l'application de la méthodologie du FLE a été fait.

Résultats et discussion

Comme le montre l'analyse de la pratique actuelle de la formation en langues étrangères dans un certain nombre d'universités non linguistiques, le potentiel de compétence professionnelle du FLE n'a pas d'attention spécifique requise. En conséquence, le temps d'étude, déjà limité, est consacré à des activités parfois inadéquates pour la bonne mise en œuvre des fonctions professionnelles des diplômés (par exemple, la lecture à haute voix et la traduction ultérieure des textes éducatifs, la relecture, l'apprentissage des réalités professionnelles dans une langue étrangère).

Conformément à ce point de vue, une grande attention devrait être accordée à la variation du contenu objectif des tâches de formation (Smirnov, 2001). En raison de l'orientation thématique de l'apprentissage, les connaissances des réalités professionnelles, exprimées en langue étrangère, ainsi que les compétences professionnelles, sont combinées avec les aptitudes et compétences effectives en matière de communication professionnelle. Dans le même temps, les programmes manquent d'éléments issus de l'analyse didactique de la sphère de l'activité professionnelle d'éléments visant à les méthodes et techniques de mise en œuvre.

Ye. A. Klimov (1998), célèbre psychologue russe, a proposé des diverses étapes de la professionnalisation de la personnalité : «l'optant » désigne une personne en étape du choix du métier ; « l'adepte » est une personne qui commence à maîtriser son métier ; l'adaptant est une personne expérimentée qui entre dans les détails de la profession ; « l'internale » est une personne qui est capable d'effectuer la plupart des tâches professionnelles de manière autonome.

En tenant compte de l'expérience pédagogique, on peut affirmer qu'au début des études universitaires, des étudiants sont encore optants, ils cherchent à comprendre et à analyser leur développement identitaire, ainsi que leur parcours professionnel. C'est en première et en deuxième année que des étudiants essaient de réaliser si leur choix de métier est valide ou non. La motivation au futur travail est influencée par un facteur comme la satisfaction des études universitaires, ce qui est à son tour étroitement lié au contenu des disciplines enseignées.

Dès lors, dans l'enseignement supérieur, l'orientation professionnelle est un principe prépondérant de la formation des spécialistes qui permet de varier son contenu, ses méthodes, ses formes et ses moyens, en fonction des conditions économiques et des exigences de la société, au niveau professionnel des employés.

En même temps, dans ces recherches scientifiques, il convient de distinguer deux concepts d'orientation professionnelle. L'orientation professionnelle est un processus visant à la formation de l'orientation professionnelle en tant que trait de personnalité. Dans l'interprétation de l'orientation professionnelle en tant que trait de personnalité, l'auteur utilise la définition proposée par S.V. Yeregina (2006): comportement actualisé et formé de l'ensemble des propriétés, des croyances de la personne, identifiées et améliorées par la formation professionnelle, ainsi que de l'ensemble de l'éducation et l'expérience, qui déterminent le besoin constant d'exercer des activités fondamentales et transversales professionnelles, et de développer les compétences. Cette définition devrait être élargie par l'inclusion d'éléments concernant la vision du monde professionnel, tels que des valeurs et des idées sur l'activité professionnelle.

Ainsi, si on limite l'objectif du FLE au sein de l'université non linguistique à la formation de compétences communicatives dans la sphère professionnelle, il y a un risque non seulement de déceler insuffisamment le potentiel de cette discipline

générale, mais également de ne pas renforcer l'autodétermination professionnelle des étudiants (Krupchenko & Kuznetsov, 2014).

Afin d'étudier l'état actuel de la mise en œuvre du principe d'orientation professionnelle à l'université lors de la préparation en langue étrangère, les manuels français recommandés pour le premier cycle par le programme de base ont été analysés. Il faut noter que le matériel pédagogique de la première étape de l'apprentissage du FLE nécessite des transformations significatives, c'est-à-dire qu'il doit viser initialement la formation d'une orientation professionnelle.

Compte tenu de la situation de réduction des heures d'apprentissage des langues étrangères à l'Université agraire, il est nécessaire dès les premières cours d'orienter professionnellement les étudiants, en influençant la sphère de leurs intérêts, de leurs intentions et de leurs valeurs. Cet objectif implicite est atteint grâce à une sélection minutieuse du contenu, reflétant les principaux concepts de l'orientation professionnelle, c'est-à-dire la «signification sociale du travail» et les «caractéristiques de la future activité professionnelle». Ce composant professionnalisant du contenu peut être inclus au processus général d'enseignement d'une langue étrangère, créant ainsi des conditions favorables à la formation des qualités professionnelles du futur spécialiste, notamment son aptitude psychologique et sa motivation à exercer des activités professionnelles.

Les critères les plus appropriés et les plus avérés de la sélection du composant professionnalisant du FLE, dont l'efficacité est prouvée à l'Université agraire, sont les suivants:

- l'accessibilité cognitive, qui signifie la capacité des étudiants à assimiler le composant professionnalisant du contenu en tenant compte de la zone proximale du développement ;

- l'efficacité et rationalité du contenu pour l'autodétermination professionnelle, le développement des qualités recherchées, de la mentalité professionnelle, l'encouragement de la maîtrise de la future profession et l'adaptation aux particularités de l'activité professionnelle en tenant compte des motifs actuels du choix du métier, des valeurs des étudiants, et en supprimant tout ce qui est secondaire du contenu professionnalisant ;

- la validité de la matière communicative et du discours professionnel, qui représente leur signification par rapport aux sphères, sujets, situations de la communication professionnelle couvrant éventuellement tout le champ cognitif de la formation de l'orientation professionnelle (Takanova, 2009).

Après la sélection du composant professionnalisant, un aspect important est son actualisation efficace, ce qui implique le choix des procédés opportuns de présenter des informations aux étudiants. Dans ces recherches trois méthodes principales sont proposées pour garantir l'impact pédagogique longitudinal lors de l'organisation de l'orientation professionnelle par l'intermédiaire du contenu composant professionnalisant :

- la permanence - le flux continu d'informations professionnalisantes reflétées dans les sphères conceptuelles «signification sociale du travail» et «caractéristiques de la future activité professionnelle»;

- la cohérence (de lat. *cohaerens* - être en communication) - cohérence et harmonie de la présentation de la matière communicative et du discours professionnel sélectionnée, ce qui implique un impact informationnel temporel sur chaque élève du groupe;

- la linéarité - séquence de présentation bien structurée de la matière communicative et du discours professionnel, assurant une continuité de communication ainsi qu'une orientation professionnelle stable et prévisible de la structure et du concept du composant professionnalisant du contenu proposé, afin d'éviter toute distorsion de sa dominante sémantique.

Le respect des critères ci-dessus pour la sélection du composant professionnalisant et des procédés de son actualisation garantit l'immanence de l'orientation professionnelle, c'est-à-dire la fusion, le lien interne de la conscience, la sphère émotionnelle et sensuelle de la personnalité avec la future profession. À son tour, l'orientation professionnelle est un paramètre permettant d'évaluer le contenu professionnalisant à l'université.

À la base de ces critères a été développé le contenu du manuel pratique typique à orientation professionnelle pour FLE, dont l'application expérimentale a été réalisée de 2015 à 2018. Plusieurs universités non linguistiques en Russie ont confirmé l'efficacité et la faisabilité des critères qui ont été proposés pour évaluer les critères de la sélection du composant professionnalisant. Lors de la conception de ce manuel pratique, une attention particulière a été accordée à la mise en œuvre des principes de faisabilité pratique et de motivation globale. L'approche par compétences a été utilisée comme base méthodologique.

Le manuel proposé se compose de deux parties. La première partie vise à la formation d'une attitude positive à l'égard du travail, et pose le problème du sens du travail. La seconde partie vise directement à développer une compréhension de la signification sociale, du prestige du métier d'ingénieur agricole, et à souligner son rôle dans le développement de l'agriculture. Dans cette partie, les motifs du choix de cette profession sont clarifiés, les avantages d'étudier à l'Université agraire sont soulignés, l'attention est centrée sur la polyvalence et les tâches des spécialistes de ce profil, sur les exigences professionnelles spécifiques, les qualités actuelles nécessaires à un jeune spécialiste en agro-ingénierie sont analysées, l'accent est mis sur les perspectives de travail dans l'agriculture et sa signification sociale.

Lors des études expérimentales, les étudiants répondent à la question: *Comment pourrait être le travail?* Pour y répondre, ils emploient le vocabulaire proposé pour caractériser le travail: *nouveau, intéressant, important, bien payé et responsable*. Cela veut dire que les étudiants se voient proposer un vocabulaire qui caractérise le travail exclusivement du point de vue positif. En outre, les étudiants, à la base de l'exercice précédemment caractérisent le travail de l'ingénieur agricole. Ensuite les étudiants répondent à la question: *Pourquoi les gens travaillent-ils?* Ils réfléchissent aux raisons qui motivent les gens pour travailler. Les réponses proposées aux élèves sont suivantes: *Les gens travaillent pour acheter quelque chose; faire une carrière; apprendre quelque chose de nouveau; établir des contacts; trouver la reconnaissance; pour en bénéficier; etc.* Ensuite, les étudiants répartissent ces raisons en quatre groupes principaux: 1) gagner de l'argent; 2) profiter du travail; 3) aider les autres; 4) trouver la reconnaissance. Ces groupes sont liés aux besoins humains fondamentaux, à savoir, les besoins de reconnaissance, d'expression personnelle, et les besoins matériels et sociaux qui ont été identifiés dans ces recherches.

Après, les étudiants répondent à la question: *Pourquoi voudriez-vous travailler?* Pour répondre, ils peuvent employer des expressions telles que: *Je dois contacter des personnes; Je me sens bien seulement quand je travaille; Bien sûr, à cause de l'argent; je suis heureux en profitant à quelqu'un, etc.* Les étudiants sont amenés au problème de la signification du travail, car l'éducation devrait fournir un moyen de détecter les significations.

Dans le type d'exercice suivant, il est proposé aux étudiants de raconter avec quoi et avec qui ils ont déjà travaillé. Il y a des réponses telles que: *personnes, outils, véhicules, équipement de bureau, animaux et plantes, électrotechnique, projets, langues étrangères, informations, appareils de mesure, etc.* Il convient de noter que les étudiants discutent avec enthousiasme de leurs compétences, se comparent avec leurs camarades de classe et essaient d'être les meilleurs, mais partagent également une expérience de travail qui peut ensuite leur être utile dans le domaine de l'agro-ingénierie.

Après, les étudiants répondent aux questions suivantes: *Qu'est-ce qui est important pour vous dans votre travail? Quel est le travail parfait pour vous?* Avant d'exprimer leurs points de vue, les étudiants prennent connaissance avec les opinions de trois spécialistes. Dans cette tâche, le polylogue est utilisé consciemment. Les étudiants se sentent donc immergés dans la situation et ils expriment leurs propres opinions, en utilisant des mots de référence tels que: *tout d'abord, je souhaite un salaire élevé, un lieu de travail stable, un programme social, un horaire de travail pratique, la carrière et le prestige sont importants pour moi, je souhaite travailler en équipe, avec des collègues étrangers, etc.; je ne veux pas travailler la nuit, avoir un petit salaire, un horaire de travail gênant, etc.*

Dans le type d'exercice suivant, les étudiants continuent à travailler avec un polylogue, à savoir qu'ils prennent connaissance avec le point de vue de quatre diplômés de l'Université agraire concernant leur formation. Afin de mieux intérioriser les informations proposées, les étudiants, lors de la lecture et de la traduction des énoncés, remplissent un tableau comprenant les colonnes suivantes: 1) le nom du diplômé; 2) le domaine professionnel; 3) les avantages de la formation en ingénierie agroalimentaire. Les diplômés de l'Université agraire ont jusqu'à 30 ans et travaillent avec succès dans le domaine de la vente de machines agricoles, de l'énergie et de l'industrie automobile, participent à des travaux de conception et de recherche dans le domaine de l'agriculture. Dans leurs déclarations, les diplômés accordent une attention particulière à la polyvalence des spécialistes en ingénierie agroalimentaire, à la possibilité d'ouvrir leur propre entreprise dans le domaine de l'agriculture, à la promotion de carrière, à la coopération avec des collègues étrangers, etc. En même temps, tout est possible grâce à la formation à l'Université agraire, qui fournit toutes les connaissances et les compétences nécessaires.

La deuxième partie du manuel expérimental vise directement à orienter les étudiants vers des activités d'agro-ingénierie.

Les étudiants répondent à la question: *Pourquoi voulez-vous devenir ingénieur agricole ?* Pour répondre, ils utilisent des phrases de référence qui reflètent les principales motivations du choix de cette profession, telles que: *Je voudrais devenir ingénieur parce que 1) j'en ai toujours rêvé; 2) mes parents aiment cette profession; 3) je voudrais travailler avec des appareils; 4) les ingénieurs sont toujours en demande; 5) il y a de bonnes perspectives professionnelles; 6) ce métier est très important, intéressant; 7) je peux appliquer mes compétences professionnelles partout, etc.* Il convient de noter que cette étape de l'application pratique montre déjà que les étudiants choisissent le plus souvent des phrases telles que: *j'aimerais travailler avec la technologie; les ingénieurs sont toujours en demande; il y a de bonnes perspectives professionnelles.* Ceci indique indirectement la dynamique positive du classement individuel des qualités personnelles significatives sur le plan professionnel.

L'exercice suivant présente un dialogue entre un étudiant de l'Université agraire et ses connaissances - un candidat potentiel de l'Université agraire. Les étudiants, tout en lisant et en traduisant ce dialogue, réfléchissent à une réponse à la question suivante: *quelles sont les possibilités d'épanouissement professionnel offertes par une formation à l'Université agraire?* Le dialogue porte sur les possibilités suivantes: 1) l'étude des disciplines réellement nécessaires aux futures activités professionnelles, y compris une langue étrangère; 2) stage à l'étranger (qui donne une expérience dans le domaine de l'ingénierie agroalimentaire); 3) l'établissement de contacts professionnels et personnels lors de la visite d'expositions agricoles spécialisées. De ce fait, l'étudiant comprend qu'il a correctement choisi la profession et l'université; après cela, il deviendra un spécialiste qualifié et recherché, et pourra trouver un emploi stable et bien rémunéré.

Après, les étudiants lisent le texte «Ingénierie agroalimentaire a de bonnes perspectives pour les spécialistes», qui traite de l'universalité des spécialistes dans le domaine de l'agro-ingénierie, de leurs tâches principales et des exigences de ce métier. Tout en lisant et en traduisant un texte, les élèves remplissent un tableau qui met en valeur les tâches d'un ingénieur agricole en tant que gestionnaire, consultant, ses tâches dans l'industrie et la recherche.

A la base du contenu du texte, les étudiants répondent aux questions suivantes: 1) Le métier d'ingénieur agricole correspond-il à vos idées? 2) Quelles sont les exigences de cette profession? 3) Quelles sont vos connaissances et votre expérience dans le domaine de l'ingénierie agricole? 4) Quelles sont les tâches de l'ingénieur agricole qui vous intéressent le plus?

Ensuite les étudiants analysent un diagramme «La demande des agro-ingénieurs est extrêmement forte», reflétant la demande croissante de données de spécialistes en marketing, recherche et conception, production agricole, services et conseil. Ils répondent aux questions: *Quelle conclusion pouvez-vous tirer de ce diagramme? Quelles sont vos chances de trouver un emploi après vos études à l'université d'agro-ingénierie?* Pour répondre aux étudiants, des phrases ayant un contenu positif ont été délibérément offertes: *j'estime qu'après mes études à l'université, j'ai d'excellentes chances de trouver un emploi ; je vais facilement (rapidement, cent pour cent) trouver un emploi.*

Dans le type d'exercice suivant, les étudiants travaillent avec un dialogue entre un spécialiste d'un profil en agro-ingénierie, et un étudiant de l'Université agraire. Le dialogue discute des qualités importantes sur le plan professionnel qui sont nécessaires pour un jeune spécialiste qui souhaite trouver du travail avec succès dans le domaine de l'agro-ingénierie. Ces qualités incluent la capacité de travailler en équipe, le talent organisationnel, la pensée analytique, les compétences en informatique, les compétences en langues étrangères, la créativité, la compétence, la motivation, etc.

Dans le type d'exercice suivant, les étudiants se voient proposer le texte : «La signification sociale de l'agriculture». Lors de la lecture et de la traduction d'un texte, les élèves doivent compléter un tableau analysant la signification sociale de l'agriculture en tant que producteur, environnementaliste, employeur et consommateur. En outre, sur la base du contenu de ce texte, les étudiants classent leurs activités en agriculture, par exemple: produire des aliments de haute qualité; produire du biogaz à partir de biomasse, du biodiesel à partir d'huile de colza; cultiver des plantes (élever des animaux); protéger l'environnement; travailler avec des machines agricoles; travail sur le terrain (dans le bâtiment d'élevage, dans le laboratoire); travailler avec un ordinateur, etc. Après cela, les élèves commentent leurs propres résultats.

Pour que les étudiants soient encore plus convaincus des perspectives d'emploi dans l'agriculture et qu'ils désirent devenir ingénieurs agricoles, un entretien avec un haut responsable du ministère de l'Agriculture de la Fédération de Russie est proposé. Au cours de la lecture et de la traduction du dialogue, les élèves cherchent des réponses aux questions suivantes: 1) Quelles activités le ministère de l'Agriculture de la Fédération de Russie considère-t-il comme des priorités? 2) Pour quels événements le ministère de l'agriculture de la Fédération de Russie attribue-t-il les allocations les plus importantes? 3) Quel type d'équipement agricole doit-il être produit en Russie? Les étudiants découvriront de ce dialogue le potentiel agricole de la Russie, le soutien par l'État du secteur agricole, la modernisation de l'agriculture, l'amélioration de l'éducation et de la formation avancée des travailleurs du secteur agraire, la réglementation des importations et des exportations; la solution des problèmes sociaux dans les zones rurales.

Dans l'exercice final, les étudiants remplissent un questionnaire de stage à l'étranger. Le questionnaire comprend les questions suivantes: 1) Quel est votre nom? 2) D'où

venez-vous? 3) Où et qu'étudiez-vous? 3) Pourquoi voulez-vous devenir un ingénieur agricole? 4) Qu'est-ce qui vous intéresse particulièrement dans l'agriculture? 5) Quelles sont vos connaissances et votre expérience dans le domaine de l'ingénierie agricole? 6) Quel est votre niveau de maîtrise d'une langue étrangère, en particulier de la langue professionnelle? 7) Quelles sont vos qualités professionnelles importantes pour un stage réussi? 8) Que signifie le stage à l'étranger pour vous? Il est recommandé aux étudiants d'utiliser le maximum de vocabulaire appris et pour cela, il est fait référence aux exercices dans lesquels les étudiants peuvent choisir la réponse au questionnaire. Ainsi, les étudiants répètent une fois de plus le matériel étudié et intériorisent les informations d'orientation professionnelle, grâce auxquelles l'orientation professionnelle est formée.

Il convient de souligner que le composant professionnalisant du contenu joue un rôle de liaison entre les composants de formation de la personnalité et celui du discours professionnel, car il englobe deux concepts: l'importance sociale du travail et les caractéristiques de la future activité professionnelle. La subdivision de l'enseignement et de son contenu en général et spécial, avec l'enseignement polytechnique comme une branche spéciale de leur intersection. À son tour, cela implique une division de l'expérience sociale et personnelle dans la réalisation de différents types d'activités en fonction du degré de leur communauté: les activités réalisées par tous et les types d'activités spéciales. De même, le composant professionnalisant comprend deux parties: la formation de la personnalité (signification sociale du travail) et la professionnalisation (les caractéristiques de la future activité professionnelle), contribuant ainsi à la professionnalisation de l'individu.

Avant le développement de ce composant de liaison innovant, les composants du contenu des disciplines de la formation générale de l'Université agraire qui formaient la personnalité et étaient autonomes, ne permettaient pas aux étudiants de développer une orientation professionnelle et ne respectaient pas le principe d'orientation professionnelle. De plus, le FLE était apical, c'est-à-dire autonome dans la structure du contenu de la formation des spécialistes. Avec l'introduction du composant susmentionné, la langue étrangère est devenue une partie implicite de la formation, car elle fait partie de la formation professionnelle et devient la discipline de base pour la formation des compétences techniques générales des futurs ingénieurs agricoles.



Figure 1 : Interaction des composants

Une formation expérimentale à la discipline «langue étrangère», basée sur l'utilisation des matériaux de ce manuel typique, a été lancée en 2015 avec des étudiants de 1^{ère} et 2^e années de l'Académie agricole K.A. Timiryazev. L'étude a porté sur 173 étudiants;

l'échantillon limité est dû au petit nombre d'étudiants apprenant le français. Deux flux ont été formés: les groupes de contrôle comprenaient 53 personnes, les groupes expérimentaux 120 personnes.

Dans ces recherches, nous avons examiné la dynamique de l'évaluation individuelle des besoins de base, des valeurs et des motivations du choix de l'activité d'ingénierie agroalimentaire, qui ont été déterminés à l'aide de trois tests psychodiagnostiques standards.

Ainsi, le degré de satisfaction de cinq besoins fondamentaux des étudiants a été révélé: 1) besoins sociaux (interpersonnels); 2) besoins de sécurité; 3) besoins matériels; 4) besoins de reconnaissance; 5) le besoin d'expression de soi. Les tests ont montré qu'après avoir étudié le composant professionnalisant, le besoin de reconnaissance avait considérablement augmenté.

Tableau 1 : La dynamique de l'évaluation des besoins de base

besoins	avant expérimentation (personnes %)	après expérimentation groupe expérimental (personnes %)	après expérimentation groupe de contrôle (personnes %)
sociaux	41,6	43,3	41,5
matériels	35,8	29,2	37,8
de reconnaissance	39,3	52,5	32,1
d'expression de soi	50,3	41,7	56,6
de sécurité	37,6	24,2	43,4

Les étudiants sont plus motivés pour accroître leurs compétences afin de réussir à se réaliser dans le domaine de l'agroingénierie. Dans le même temps, les étudiants souhaitent toujours établir des contacts interpersonnels solides, ce qui contribuera également à leur épanouissement en tant qu'ingénieurs de l'agroalimentaire. Un résultat positif est également une diminution des besoins matériels et des besoins de sécurité des étudiants. Cela indique une augmentation de leur confiance en leur avenir et une diminution du niveau d'inquiétude face à un confort matériel, ce qui est la conséquence de la réception d'informations positives sur les perspectives de développement du complexe agro-industriel au cours d'une formation expérimentale.

La dynamique de l'évaluation individuelle des valeurs terminales et instrumentales des étudiants a été examinée à l'aide de la méthodologie psychodiagnostique de M. Rokitch (Raygorodskiy, 2008). Les résultats du test ont démontré une dynamique positive des valeurs directement liées à la professionnalisation de l'individu. Après avoir étudié le composant professionnalisant du contenu de la discipline générale «langue étrangère», l'un des objectifs prioritaires de la vie des sujets devient le désir d'exercer un travail intéressant. Parallèlement, les étudiants commencent à apprécier de telles démarches en toute situation, en matière d'efficacité et de productivité (Takanova, 2009).

Tableau 2 : La dynamique de l'évaluation des valeurs

Valeurs	avant expérimentation place dans le classement	après expérimentation dans le groupe expérimental place dans le classement	après expérimentation dans le groupe de contrôle place dans le classement
terminales :			
métier intéressant	10	6	11
reconnaissance	12	9	14
apprentissage	13	12	13
productivité	11	10	12
développement	9	7	10
instrumentales:			
praticabilité	11	9	13
rationalisme	10	12	14
efficacité	12	9	15

La dynamique positive des motivations intérieurement significatives, significatives socialement, et des motivations positives externes atteste que, après avoir reçu les informations nécessaires et manquantes sur la future activité professionnelle, les étudiants sont convaincus que cela était intéressant pour eux et correspond à leurs capacités, donne des possibilités de faire preuve de créativité. En outre, cela prouve que les étudiants ont commencé à réfléchir davantage à la signification sociale et à l'universalité de la profession choisie. Ils sont convaincus que la profession choisie constitue une opportunité de faire carrière, et permet de développer des compétences en leadership. De plus, à la suite de l'étude du manuel innovant, les motifs du choix d'un métier parmi les étudiants sont devenus plus clairs, ce qui prouve la réduction de l'influence de plusieurs types de motifs sur le choix du futur métier en même temps. Il convient de noter comme résultat positif après l'expérience qu'il n'y avait aucune influence sur le choix du domaine d'activités des motifs négatifs externes, à savoir: des parents aiment cette profession, elle est choisie par mes amis, elle est la seule possible dans les circonstances.

Après avoir mené une formation expérimentale en langue étrangère, un questionnaire écrit anonyme destiné aux étudiants du groupe expérimental a été réalisé afin d'obtenir leur évaluation de ce travail pratique. Selon I.N. Shpilrein (1929), les données obtenues au cours de l'enquête par questionnaire peuvent être considérées comme assez objectives, car ce que la personne veut paraître nous donne certaines indications sur sa véritable identité.

A la première question du questionnaire : *Qu'avez-vous appris de votre futur métier?*, les réponses ont été les suivantes: *... le métier est très bien payé; J'ai appris que le métier est très prestigieux, il a un grand avenir!; J'ai appris que mon métier est important, plus important que je ne le pensais; ... Qu'il y a une grande demande pour cela! Et les diplômés de cet université sont très demandés ; j'ai appris que le métier d'ingénieur est fascinant, et que je vais travailler avec différentes techniques; ... qu' il sera possible d' effectuer un stage à l' étranger.*

À la question : *Votre désir de devenir ingénieur agricole s'est-il intensifié?* Il y a eu des réponses positives telles que: *Oui, je veux continuer à apprendre mon métier; Oui, depuis que j'ai été convaincu une fois de plus que ce métier est en demande.*

Le travail expérimental réalisé confirme que le composant développée du contenu correspond à son objectif principal - la formation de l'orientation professionnelle, car

elle contient l'information la plus complète et, surtout, celle qui manque aux étudiants du métier choisi. Les recherches relatives à l'efficacité de ces matériaux devraient se poursuivre.

Conclusion

En conclusion, il faut noter que l'analyse des sources scientifiques, des études théoriques et des travaux pratiques effectués ont confirmé l'hypothèse avancée. Conformément au but et aux objectifs de l'étude, ses principaux résultats théoriques et pratiques ont été formulés, les domaines prometteurs pour des travaux ultérieurs ont été identifiés, et les conclusions générales suivantes ont été formulées.

Le développement de l'orientation professionnelle des étudiants est un facteur essentiel pour assurer la qualité de la formation. L'orientation professionnelle initiale des étudiants peut s'effectuer au niveau du premier cycle dans le cadre de la préparation en disciplines générales, particulièrement en FLE. Dans le même temps, l'analyse a montré qu'actuellement, le potentiel professionnalisant de cette discipline n'est pas suffisamment actualisé.

L'orientation professionnelle préparant aux disciplines de l'enseignement général est une étape propédeutique de la formation en fonction de l'orientation professionnelle en tant que trait de personnalité, ainsi que de l'activité cognitive dans les disciplines professionnelles générales et spéciales; elle nécessite le développement du composant professionnalisant du contenu (Takanova, 2009).

En même temps, ces recherches ne sont pas exhaustives. Plus concrètement, les mécanismes psychologiques de la formation de l'orientation professionnelle par l'intermédiaire des disciplines générales ne sont pas complètement étudiés, et la question d'une application plus large du concept développé reste ouverte.

Bibliographic references

ALIPICHEV, A.YU. 2014. Optimizatsiya soderzhaniya i tekhnologii modul' nogo obucheniya inostrannym yazykam v podgotovke magistr'ov // Vestnik federal' nogo gosudarstvennogo obrazovatel' nogo uchrezhdeniya vysshego professional' nogo obrazovaniya "Moskovskiy gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet im. V.P. Goryachkin", No. 4. – pp. 103-106.

ALIPICHEV A.YU. – KHALEVINA S.N. – TRUBCHENINOVA A.A. - FEDULOVA A.N.

Practical solutions to foreign language training courses implemented using distance learning tools

IEJME: Mathematics Education. 2017. Vol. 12. n. 1, pp. 59-68. ISSN: 2468-4945

BIROVA, J. – KLIMOVA, I.I. – KALUGINA, O.A. 2016. Some critics on Language Education Assessment. In: IEJME: Mathematics Education. vol. 11, n. 7. Pp. 2470-2482. ISSN 2468-4945.

BIROVA, J. – VASBIEVA, D.G. – MASALIMOVA A.R. 2017. Communication in French foreign language learning by implementing the aspects of interculturality. In: Komunikacie, vol.19, n.4, pp. 95-104. ISSN: 1335-4205.

FEDORISHIN, B.A. 1987. Teoreticheskiye aspekty sovershenstvovaniya sistemy pedagogicheskoy oriyentatsii [Theoretical aspects of improving the system of pedagogical career guidance]. In: Oriyentatsiya molodezhi na pedagogicheskuyu professiyu. Poltava. 60 p.

FROLOVA, V.B. – KALUGINA, O.A. – ARTAMONOVA, L.S. – BOYKOV, A.I. 2016. Studying the Practice of Performance Assessment and Rating System Implementation in Higher Institutions. In: IEJME: Mathematics Education. vol. 11, n.5, pp. 1185-1193. ISSN 2468-4945

KILADZE, R.G. 1989 Pedagogicheskiye osnovy oriyentatsii shkol'nikov na sel'skokhozyaystvennyye professii [Pedagogical foundations of the career guidance of agricultural students]: Self-review of DSc (Ped) thesis. Tbilisi. 39 p.

- KLIMOV, YE.A. 1998. Vvedeniye v psikhologiyu truda [Introduction to the psychology of labor]. // Uchebnik dlya vuzov. – M.: Kul' tura i sport: Izd. ob-niye "Yuniti". 349 p.
- KRUPCHENKO, A.K. 2007. Stanovleniye professional' noy lingvodidaktiki kak teoretiko-metodologicheskaya problema v professional' nom obrazovanii [Formation of professional linguodidactics as a theoretical and methodological problem in professional education]: DSc (Ed) thesis. Moscow 555 p.
- KRUPCHENKO, A.K. – KUZNETSOV, A.N. 2014. Sovremennyy uroven' i perspektivy razvitiya professional' noy lingvodidaktiki [Current state and prospects for the development of professional linguodidactics]. In: Vestnik Federal' nogo gosudarstvennogo obrazovatel' nogo uchrezhdeniya vysshego professional' nogo obrazovaniya "Moskovskiy gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet im. V.P. Goryachkina. No. 1. pp. 76-81.
- KUBRUSHKO P.F. – NAZAROVA L.I. Professional Development of Technical University Lecturers in Field of Innovation Teaching. The Global Challenges in Engineering Education: Proceedings of the 42 International IGIP Symposium, 25–27 September 2013. Kazan: Kazan National Research Technological University, 2013, pp. 467–469. 978-1-4799-0152-4/13/\$31.00 @2013 IEEE
- KUBRUSHKO P. – SHISHOV S. – KALNEI V. – SCARAMANGA V. – SHAFAZHINSKAYA N. – RABADANOVA R. Perception of educational information in the process of learning of construction and humanitarian universities students: comparative analysis. International Journal of Civil Engineering and Technology (IJCIET), Volume 9, Issue 11, November 2018, pp. 2331–2337, Article ID: IJCIET_09_11_232. Available online : <http://www.iaeme.com/ijciyet/issues.asp?JType=IJCIET&VType=9&IType=11> ISSN Print: 0976-6308 and ISSN Online: 0976-6316
- KULAMIKHINA, I.V. – BIROVA, J. – ALPICHEV, A.YU. – VASBIEVA, D.G. – KALUGINA O.A. 2018. Developing Communication and Critical Thinking through Creative Writing in English and French Language: Analysis of Classroom Management Strategies. In: Komunikacie. vol. 20, n.1, pp. 115-130. ISSN 1335-4205.
- MIRZABEKOVA, O.V. 2008. Professional' naya napravlenost' obucheniya spetsialistov na osnove resheniya tipovykh zadach [Career guidance in specialists' training on the basis of typical problem solving]. – Chelovek i obrazovaniye, n. 2 (15). pp. 40-43.
- MOKRINSKAYA, O.G. Gumanitarizatsiya meditsinskogo obrazovaniya kak faktor povysheniya kachestva obucheniya v vuze: Na primere izucheniya inostrannogo yazyka [Humanitarization of medical education as a factor in improving the quality of higher education: A case of foreign language learning]: PhD (Ed) thesis. Volgograd, 2006. 243 p.
- NOVOSELOVA, I.Z. 1975. Ispol' zovaniye TSO pri izuchenii IYA v neyazykovykh vuzakh [Using technical aids in foreign language teaching in non-linguistic universities]. – M.: NII problem vysshego obrazovaniya. 36 p.
- OSPANOVA, B.A. 1985. Professional' naya oriyentatsiya shkol' nikov na sel' skokhozyaystvennyy trud v uchebnom protsesse. (Na materiale izucheniya distsiplin yestestvennogo tsikla v 5-10 kl.) [Career guidance of schoolchildren to farming activities during the study process. (Based on the study of natural cycle courses in 5-10 forms)]: PhD (Ed) thesis. Alma-Ata. 219 p.
- POLYANSKAYA, YE.A. 2008. Individual' no-tipicheskiye osobennosti nastoychivosti, initsiativnosti i kar' yernykh oriyentatsiy studentov [Individually-typical features of perseverance, initiative and career preferences of students]: Self-review of PhD (Psy) thesis. M. 22 p.
- RAYGORODSKIY, D.YA. 2008. Prakticheskaya psikhodiagnostika [Practical psychodiagnosics]. – Izdatel' skiy dom "BAKHRAKH", Samara, 670 p.

- RUBTSOVA, O.A. 2008. Proforiyentatsiya v sisteme vysshego obrazovaniya kak instrument sodeystviya perekhoda "ucheba – rabota" [Career guidance in the higher education system as a tool for facilitating the "study-work" transition]: PhD (Econ) thesis. – M. 191 p.
- SHPIILREYN, I.N. Rukovodstvo po psikhotehnicheskomu professional' nomu podboru [Guidelines for psychological-and-technical professional selection]. – Gos. izd-vo, 1929. pp. 346-348.
- SMIRNOV, S. D. 2001. Pedagogika i psikhologiya vysshego obrazovaniya: ot deyatel' nosti k lichnosti [Pedagogy and psychology of higher education: from activity to personality]. – M. : ITS "Akademiya". 304 p.
- TAKANOVA, O.V. 2009. Razrabotka professional' no oriyentiruyushchego sodержaniya obshcheobrazovatel' nykh distsiplin v agroinzhenernom vuze [Development of career guiding content of general education subjects at an agricultural engineering university]: PhD (Ed) thesis. 210 p.
- TAKANOVA, O. V. 2016. Trebovaniya k otboru professional' no oriyentiruyushchego komponenta sodержaniya inostranny yazyk [Requirements for the selection of career guiding component of the teaching content of the "Foreign Language" course]. In: Sbornik materialov ochno-zaochnoy regional' noy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem. – Omsk, Izd. FGBOU VO Omskiy GAU. pp.94-96
- TAKANOVA, O. V. – KUZNETSOV, A. N. 2009. Psikhologo-pedagogicheskiye faktory professional' noy oriyentatsii studentov agrarnykh vuzov sredstvami distsipliny "Inostranny yazyk" [Psychological and pedagogical factors of career guidance of agricultural students by means of the "Foreign Language" course]. In : Vestnik FGOU VPO "Moskovskiy gosudarstvennyy agroinzhenernyy universitet imeni V.P. Goryachkina" : nauch. zhurnal. – Issue 5 (36). Teoriya i metodika professional' nogo obrazovaniya / Ed. by P. F. Kubrushko. – M. : FGOU VPO MGAU. pp. 83–87.
- VERBITSKIY, A.A. 2007.4 Inoyazychnyye kompetentsii kak komponent obshchey professional' noy kompetentsii inzhenera: problemy formirovaniya [Foreign competences as a component of an engineer' s overall professional competence: problems of development]. Vyssheye obrazovaniye segodnya. n. 12, pp. 27-31.
- YEREGINA, S.V. 2006. Professional' naya oriyentatsiya studentov fizkul' turnykh vuzov [Career guidance of physical education students]: DSc (Ed) thesis. – M. 443 p.
- ZIMNYAYA, I.A. 2010. Formirovaniye i otsenka sformirovannosti sotsial' nykh kompetentnostey u studentov vuzov pri osvoyenii novogo pokoleniya OOP VPO [Development and assessment of social competencies in university students for the elaboration of a new generation of higher education curricula]. – M.: Issledovatel' skiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. 40 p.

Words: 7578

Characters: 54 745 (30,41 standard pages)

Assoc. Prof. Aleksei Yu. Alipichev, PhD
 Foreign Languages Department
 Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
 Timiryazevskaya Str., 49
 127550 Moscow
 Russia
 al_new2003@mail.ru

Assoc. Prof. Irina P. Gotovtseva, PhD
 Foreign Languages Department
 Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy

Timiryazevskaya Str., 49
127550 Moscow
Russia
rgauinyaz@rgau-msha.ru

Assoc. Prof. Olga V. Takanova, PhD
Foreign Languages Department
Russian State Agrarian University – Moscow Timiryazev Agricultural Academy
Timiryazevskaya Str., 49
127550 Moscow
Russia
olgatakanova@yandex.ru

In search of an adequate educational policy for foreign language teaching in Slovakia

[A la recherche d'une politique éducative adéquate pour l'enseignement des langues en Slovaquie ?]

Maria Rostekova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.06

Abstract

This contribution addresses the issue of foreign language teaching as a component of the Slovak educational policy. A good command of several languages is indeed crucial for the internationalization of education as well as for keeping countries competitive on a European or global scale. While many countries are implementing strategies focused on education, we are somewhat disappointed by recent developments that we have observed in Slovakia regarding how foreign languages are taught and learned. To better grasp that situation, we need to examine both the criteria that motivate learners to choose one or more foreign languages and which languages are offered by the Slovak education system. For that purpose, we have developed a quantitative survey as a pre-research step before embarking upon more extensive research. We need to analyze several theoretical notions that are essential for understanding our objective, particularly soft power, education policy and social representations of foreign languages. Our ambition is to avoid relying on pedagogical considerations that underpin most approaches in this field. Rather, we intend to focus on the political, historical, and sociolinguistic aspects of foreign language education.

Key words: educational policy, foreign language teaching, soft power, social representations of languages

Résumé

Cette contribution aborde la question de l'enseignement des langues étrangères comme composante de la politique éducative en Slovaquie. Une bonne maîtrise de plusieurs langues s'avère en effet cruciale pour l'internationalisation de l'enseignement ainsi que pour la compétitivité des pays à l'échelle européenne ou mondiale. Si les gouvernements de nombreux États mettent en place des stratégies dédiées à l'éducation, les évolutions que nous avons pu récemment observer en Slovaquie dans les domaines de l'enseignement et de l'apprentissage des langues ne sont pas toujours satisfaisantes. Pour les saisir correctement, il convient d'observer les critères ayant motivé les apprenants à choisir une ou plusieurs langues vivantes tout en analysant l'offre de langues proposée par le système éducatif slovaque. Nous avons élaboré dans ce but une enquête quantitative que nous considérons comme une sorte de prérecherche, cruciale pour se familiariser de la façon la plus complète possible avec le sujet avant d'entamer des recherches de plus grande ampleur. Plusieurs notions théoriques indispensables pour la compréhension de l'objectif seront analysées, notamment celles du soft power, de la politique éducative et des représentations sociales des langues – notre ambition étant de nous démarquer des démarches habituelles en la matière, basées la plupart du temps sur des considérations pédagogiques pour nous intéresser en priorité à des aspects politiques, historiques et sociolinguistiques.

Mots-clés : politique éducative, enseignement des langues étrangères, soft power, représentations sociales des langues

Introduction

L'enseignement des langues étrangères constitue l'une des préoccupations majeures de tout système éducatif européen, car ce champ se distingue de celui des autres matières enseignées. Nous avons pu constater un accroissement de sa reconnaissance en 2004 après l'élargissement de l'Union européenne – l'arrivée de 10 nouveaux États membres occasionnant une augmentation sans précédent du nombre de langues officielles. La politique de multilinguisme de l'UE poursuit deux objectifs majeurs : le premier est de protéger la grande diversité linguistique de l'Europe et le second d'encourager l'apprentissage des langues vivantes. Si cela a abouti dans certains pays à approfondir une tendance déjà présente depuis longtemps et ancrée dans les conditions historiques particulières de ces États, comme par exemple en Slovaquie (Hanesova, 2015), les évolutions observées dans d'autres pays peuvent être interprétées comme le reflet de mutations sociales, politiques et culturelles d'ampleur plus significative.

L'enseignement des langues étrangères s'est alors inscrit plus profondément dans les systèmes éducatifs à cause de cette dynamique européenne. La connaissance de plusieurs langues est devenue, pour les Européens, une exigence dans la vie quotidienne comme dans la vie professionnelle, notamment pour l'ouverture au monde (Schmitt, 2014), le dialogue interculturel (Meskova, 2016 ; Roskova, 2006 ; Zazrivcova, 2014), la tolérance (Badinska, 2016 ; Molnarova, 2015), la mobilité au cours de la formation (Gura – Rostekova, 2015 ; Rizekova, 2018) ou encore pour le marché de l'emploi (Palova – Zelenakova, 2018). Cependant, ce plurilinguisme qui fait partie de l'Europe, aussi bien à l'échelle du continent qu'au niveau national et régional, soulève régulièrement des questions assez complexes auxquelles s'ajoute celle de l'organisation de cette diversité des langues. De nouvelles approches du plurilinguisme en Europe, telle que l'intercompréhension (Kubekova, 2017 ; Chovancova, 2008) ou encore la mise en avant de l'intelligence interculturelle (Bencekova, 2016) semblent apporter des réponses plus satisfaisantes à certains des défis soulevés.

Les travaux de chercheurs slovaques relatifs aux aspects susmentionnés sont nombreux. Cependant, la présente contribution a pour ambition de se concentrer sur un autre aspect très important lié aux langues, ou plus précisément à l'internationalisation de l'enseignement (pour laquelle une bonne maîtrise des langues s'avère cruciale) : celui de la compétitivité de l'UE et/ou des États membres au niveau mondial. Dans ce contexte, l'intérêt de chercheurs de plusieurs champs disciplinaires se porte sur la qualité et l'attractivité des systèmes éducatifs des pays en tant qu'éléments-clés du soft power ou objet des stratégies mises en place par des gouvernements. En tant qu'enseignante de français et spécialiste des relations internationales, nous participons actuellement au projet de recherche « *Le concept de "soft power" dans le contexte d'un environnement international en mutation et son potentiel pour les stratégies des petits États* » (VEGA n° 1/0949/17) dans le cadre duquel nous nous intéressons au rôle de l'éducation comme outil de positionnement des pays sur le plan international.

Si un grand nombre de pays ne ménagent pas leurs efforts pour rendre leurs systèmes compétitifs sur le plan international, de nombreuses voix se sont élevées dernièrement en Slovaquie afin de pointer l'état insatisfaisant dans lequel se trouvent les établissements scolaires du pays. Les statistiques mondiales et européennes lors de l'évaluation des élèves, étudiants et universités montrent en effet clairement que notre système éducatif décline progressivement. Les critiques visent également l'enseignement des langues, notamment la baisse des compétences langagières des

jeunes Slovaques, mais aussi l'affaiblissement de leur intérêt pour l'apprentissage des langues vivantes, constat que nous avons également pu faire lors de notre expérience pédagogique. Nous avons donc décidé, dans le cadre du projet mentionné précédemment, de porter notre attention sur la politique éducative slovaque en matière d'enseignement des langues étrangères : des performances langagières suffisantes étant en effet indispensables pour l'internationalisation de l'enseignement supérieur, ainsi que pour l'insertion des jeunes diplômés slovaques sur le marché internationalisé de travail.

L'éducation comme outil par excellence du bon positionnement d'un pays à l'échelle internationale

Le concept de soft power, que l'on peut traduire en français comme « manière douce » ou « pouvoir de convaincre » est un concept développé en 1990 par le théoricien politique Joseph Nye de l'Université de Harvard pour décrire la capacité d'un État à attirer plutôt que de contraindre ou d'utiliser la force militaire, économique et politique comme moyen de persuasion (Nye, 2009: 8)¹. Ce pouvoir tire parti de l'attractivité des valeurs proposées, des institutions et s'appuie sur la capacité de créer des normes internationales et des normes de comportement. La culture, l'éducation et la recherche y deviennent des instruments parmi les plus efficaces : seul un système éducatif développé, répondant aux exigences d'une économie innovante de haute technologie et intégré dans l'espace éducatif et scientifique international, peut devenir l'un des principaux avantages concurrentiels de l'État moderne face à la concurrence mondiale des esprits et attirer le plus grand nombre d'étudiants étrangers talentueux (Cowan - Arsenault, 2008:10).

De nos jours, le nombre de pays considérant l'éducation comme le meilleur moyen de promouvoir leurs intérêts nationaux sur la scène mondiale est en augmentation. Cependant, l'attractivité exercée par un pays sur un autre concerne principalement les États les plus développés ou les plus puissants au monde (Gura, 2018 ; Bolecekova, 2018). Mais cela ne signifie pas qu'une éducation de qualité ne doit pas concentrer les intérêts de petits pays, tels que la Slovaquie (Terem, 2011 ; Terem – Cajka – Rysova, 2015). Définie par les politiques publiques, l'éducation représente l'un des principaux piliers du maintien et du développement du bien-être de chaque État – il s'agit de l'un des facteurs les plus importants de la croissance économique. Le niveau d'éducation se reflète, entre autres, dans la compétitivité de l'économie, dans la croissance de la productivité du travail ou dans la réduction du chômage et dans la capacité de l'individu à se positionner sur le marché de l'emploi.

En dépit d'un potentiel de soft power relativement limité, les petits pays de l'UE peuvent désormais s'attaquer collectivement aux problèmes politiques et économiques posés par le processus de mondialisation (Kalicky – Lasicova, 2017 ; Rosputinsky, 2016 ; Vlcek, 2018) et l'éducation offre des solutions concrètes dans cette optique. Même si le traité de Rome ne prévoyait pas de compétence commune en matière d'éducation et de formation, des termes liés à ces domaines sont progressivement apparus dans le vocabulaire européen, notamment avec le traité de Maastricht. Si la compétence de chaque État membre reste prépondérante de nos jours, l'Union européenne favorise néanmoins la coopération entre États en matière d'enseignement, complète leur action et encourage l'émergence de pratiques innovantes, en respectant pleinement les orientations souhaitées par les pays en matière de contenu de

¹ Parallèlement, le soft power s'oppose au « hard power » qui implique le recours à la force et à la contrainte militaires.

l'enseignement et d'organisation du système éducatif tout en tenant compte de la diversité culturelle et linguistique de chacun.

Des réformes modifient les systèmes scolaires et universitaires partout en Europe. Ces changements sont dus en particulier aux nouveaux défis posés, comme par exemple l'accélération du progrès technologique et l'impact du numérique, mais aussi l'internationalisation croissante de la vie économique et sociale qui est au cœur de notre analyse. Ces réformes n'interviennent toutefois pas au même rythme selon les pays. La Finlande, par exemple, considérée comme un modèle de performance au niveau européen dans toutes les enquêtes sur les acquis des élèves a néanmoins entrepris en 2013 une réforme fondamentale, malgré les succès déjà obtenus sur le plan international.²

Selon les discours politiques, les réformes slovaques prennent en compte les tendances observées dans le contexte européen. En ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, la Slovaquie a participé assez activement à divers programmes de soutien (Kubekova, 2018). L'étape la plus importante en ce sens a été l'année 2001 qui a vu l'adoption du Programme du Millénaire. L'un des principaux objectifs de ce programme était l'introduction d'une langue étrangère obligatoire et d'une deuxième langue optionnelle. Cet objectif a été atteint au cours de l'année scolaire 2011-2012, lorsque l'anglais est devenu la première langue étrangère obligatoire à partir de la troisième année du primaire (élèves âgés de 8 ans) et que la deuxième langue étrangère est devenue obligatoire entre la sixième et la neuvième année du primaire (élèves âgés de 12 à 15 ans).³ Une adaptation ultérieure a instauré l'enseignement de la deuxième langue étrangère à partir de la première année du deuxième cycle du primaire (élèves âgés de 11 ans). Cette expérimentation a pris fin en 2015, donnant à la deuxième langue étrangère le statut de matière facultative⁴.

Nous observons actuellement des évolutions peu satisfaisantes, notamment une baisse du niveau en langues étrangères des candidats aux études universitaires, mais également des diplômés entrant sur le marché du travail. Cette évolution négative touche également le nombre d'apprenants de certaines langues, bien que celles-ci soient ancrées depuis des décennies dans le système éducatif slovaque – c'est notamment le cas du français et de l'allemand. L'unique augmentation significative du nombre d'apprenants concerne la langue russe.

Cette évolution nous paraît surprenante, voire paradoxale. Tout d'abord en raison de l'importante présence économique allemande et française sur le territoire slovaque – réalité qui se traduit dans l'offre de postes sur le marché slovaque du travail. La bonne maîtrise de ces deux langues est donc indispensable et de nombreux employeurs confient aujourd'hui rencontrer des difficultés liées à l'embauche de candidats ayant un niveau de langue correspondant à leurs attentes (de B1 à C1 d'après le CECRL). Nous ne pouvons non plus négliger les relations bilatérales étroites de la France et de l'Allemagne avec la République slovaque. Pour la première citée, cette coopération

² L'objectif principal est l'abandon d'une partie des enseignements par discipline au profit d'enseignements par sujets ou par thèmes.

³ L'école primaire en Slovaquie regroupe les enfants âgés de 6 à 15 ans et se compose de deux niveaux : le premier dure 4 ans et le second est 5 ans.

⁴ Le terme « optionnel » se réfère au fait de choisir entre deux ou plusieurs options (dans notre cas choisir une langue parmi plusieurs proposées). Une matière facultative est en revanche non-obligatoire.

est encadrée par un accord de partenariat stratégique, signé à Paris en 2008 et renouvelé pour les années 2013-2018 – le volet éducatif y occupe une place importante.

Dans ce contexte, il convient de souligner l'importance des programmes d'études conjoints ou doubles, proposés par plusieurs universités slovaques en coopération avec des universités françaises. Le savoir-faire français dans le domaine de la professionnalisation de l'enseignement supérieur est tout aussi important : l'expérience française dans le domaine de la diplomatie culturelle est particulière et ne connaît pas, selon nous, d'équivalent comparable au niveau mondial (Gura, 2011). La création en 2011 à l'Université Matej Bel de Banská Bystrica de l'Institut universitaire franco-slovaque (IUFS) – institution visant à assurer le partage du savoir-faire français à l'échelle slovaque – démontre également l'importance de la coopération franco-slovaque (Rostekova, 2018).

Expliquer les causes des changements observés est une tâche complexe qui ne facilite pas la formulation de conclusions ou de projections pour l'avenir. La problématique soulevée est assez délicate : pour l'appréhender correctement, il faut d'abord comprendre comment s'opèrent les choix et de quelle façon est constituée l'offre de langues au sein du système éducatif slovaque. Cette analyse permettra ensuite de repérer les facteurs ayant considérablement changé la donne en l'espace de quelques années.

Nous avons donc décidé dans ce but d'effectuer des recherches centrées sur l'offre et le choix de langues vivantes du système éducatif slovaque, ainsi que sur le rôle des divers acteurs intervenant au moment de ces choix. L'enquête présentée dans le cadre de cette contribution ne constitue cependant qu'une étape préparatoire, une sorte de prérecherche primordiale afin de nous familiariser de la façon la plus complète possible avec notre sujet d'étude. Avant d'observer les différents résultats obtenus lors de nos travaux, nous allons nous pencher sur certaines notions théoriques, préalables à la compréhension de l'objectif de notre recherche et à l'exploitation des données recueillies, notamment les concepts de politique éducative et de représentations sociales des langues.

Quelle politique pour l'enseignement des langues étrangères ?

Si le terme de politique éducative (ci-après : « P.É. ») reste fréquemment utilisé par les spécialistes et le grand public partout dans le monde, il n'est cependant pas délimité de façon suffisante ou catégorique (Ball, 1993). Des sources en langue étrangère font état de débats autour de la signification de ce concept. Nous nous permettons néanmoins d'affirmer que le caractère étendu et approfondi de ces discussions aboutit à une confusion substantielle. La situation inverse est constatée en Slovaquie – ainsi que chez son voisin tchèque (Vesely, 2013) : si des définitions de ce qu'est la politique éducative existent dans ces deux pays, le débat critique visant à la définir précisément est absent ou s'est avéré insuffisant. La P.É. est généralement délimitée par une définition générale qui est ensuite maniée comme si elle était indiscutable.

Il est également important d'attirer l'attention sur l'aspect terminologique du sujet. Le français, le slovaque et la majorité des langues ne disposent que d'un seul mot pour parler de politique tandis que l'anglais peut nuancer à l'aide des termes « polity », « politics » et « policy » (Fiala - Schubert, 2000). « Polity » désigne un règlement politique existant ou exigé. Il s'agit, tout à la fois, de la délimitation de l'espace dans

lequel se joue la politique et de la structure de cet espace⁵. « Politics » représente le processus dynamique de création de la politique dans lequel se rencontrent les intérêts et les procédés les plus divers qui s'imposent ou non sur la base d'un conflit ou d'un consensus. Le terme « policy » qualifie pour sa part le contenu matériel de la politique.

Ces termes présentent les trois dimensions de la politique qui sont interconnectées entre elles. La P.É. se déroule toujours dans un certain cadre institutionnel définissant des règles formelles et informelles de fonctionnement, liées en particulier à l'acquisition et à la distribution de compétences et de responsabilités. La situation réelle de chaque État diffère par exemple sensiblement en fonction de la manière dont sont élus ou choisis les décideurs – outre les enseignants et directeurs d'établissement, cela concerne également les fonctionnaires ainsi que le personnel politique. Si la plupart des systèmes confient la question de l'éducation à des hommes et femmes politiques « multifonctions » élus à l'issue de scrutins nationaux ou régionaux, le pouvoir de décision peut relever localement de conseils auxquels candidatent des politiciens spécialistes des questions éducatives (anciens enseignants ou chefs d'établissement). La concentration du pouvoir et de la responsabilité constitue également une question importante.

Les recherches publiées à l'étranger démontrent que le non-éclaircissement du concept de P.É. se manifeste de différentes façons. Plusieurs spécialistes se sont notamment demandé pourquoi les élèves de certains États obtenaient de bien meilleurs résultats scolaires que ceux d'autres pays. Si de nombreux facteurs pesant sur les résultats ne peuvent être influencés directement par une décision politique (c'est le cas notamment de la culture et de la valeur de l'éducation dans une société), la plupart des auteurs supposent qu'il est possible d'améliorer sensiblement les performances en appliquant une politique adéquate en matière d'éducation (Whelan, 2009 ; Levin, 2008).

Tous les aspects mentionnés dépassent le cadre de la pédagogie et font (ou devraient faire) l'objet de recherches en science politique, le cas échéant en économie, sociologie, etc. (Vesely, 2013). La vision de l'orientation sur le long terme de l'éducation en Slovaquie étant principalement due à l'ajustement entre « polity » et « politics », nous considérons comme pertinent le fait que la pédagogie s'intéresse à ces aspects ou, tout du moins, prenne en compte les études réalisées dans ces domaines afin de les traiter, soutenir ou commenter.

En observant la réflexion sur la P.É. menée en Slovaquie, nous constatons que les questions de « polity » et de « politics » dans l'éducation font l'objet d'une attention relativement faible en dépit des modifications essentielles intervenues après la chute du mur de Berlin. Les changements politico-sociaux et socio-économiques d'après novembre 1989 ont logiquement imposé des mutations essentielles touchant non

⁵ Il convient de remarquer que le mot « polity » reste peu usité dans la littérature spécialisée par rapport au terme « governance ». Les deux concepts ont vu le jour dans des contextes différents et il est impossible de les considérer comme des synonymes. « Polity » se contente la plupart du temps de définir « uniquement » les règles du jeu de la politique tandis que la définition de la gouvernance s'avère plus large et englobe tous les modes de régulation de la société et de l'économie (incluant donc les acteurs « non-politiques »). Les deux termes se chevauchent cependant de façon importante.

seulement la loi, mais aussi l'organisation de la pédagogie et surtout l'idéologie de celle-ci dans le domaine de l'éducation et de la gestion de cette dernière. (Vzdelávaci systém v SR, 2018). Cette transformation tenait compte, bien évidemment, des textes et recommandations émanant d'institutions internationales régissant la formation et l'éducation (UNESCO, OCDE, Déclaration de Bologne, etc.).

L'étendue et la complexité de ce cadre politico-social et socio-pédagogique expliquent pourquoi ces changements n'ont eu lieu que de façon progressive. Il est également nécessaire de souligner que les propositions présentées et adoptées dans les années 1990 n'ont été ni approuvées ni appliquées.⁶ En 2017, de larges débats publics réunissant des spécialistes ont mené à la proposition d'un programme national pour le développement de la formation et de l'éducation intitulé *La Slovaquie qui apprend*, rédigé par le ministère de l'Éducation, de la Recherche scientifique et des Sports de la République slovaque. Le grand public a pu participer à la discussion en transmettant ses remarques ou suggestions par le biais du portail internet du ministère. L'objectif déclaré était la création commune d'un document intemporel et apolitique reflétant les besoins des citoyens slovaques. Des représentants d'associations slovaques d'enseignants de langues étrangères ont également formulé des commentaires relatifs à l'enseignement des langues vivantes. Cette phase d'observation achevée, une équipe d'auteurs a ensuite évalué et retranscrit les suggestions les plus significatives. Le rapport n'a cependant pas trouvé grâce aux yeux du ministère qui a repoussé l'adoption du nouveau programme national.

L'expérience slovaque permet néanmoins d'observer que les nombreux différends présentés comme des « querelles de spécialistes » sont le reflet de conflits plus profonds entre des acteurs aux perspectives et intérêts divers. La question du pouvoir est alors clairement indissociable de la P.É. (Fowler, 2004). Il n'est d'ailleurs pas fortuit que tous les travaux scientifiques d'importance relatifs à la P.É. publiés récemment par des spécialistes de nombreux pays soient consacrés, entre autres, à l'utilisation du pouvoir par les différents acteurs et à la rencontre d'intérêts divers.

Pour saisir correctement les évolutions défavorables liées à l'enseignement des langues en Slovaquie mentionnées précédemment, il est indispensable de comprendre ce que signifie précisément le concept de politique éducative dans notre pays, en particulier pour l'enseignement des langues : Désigne-t-il uniquement une décision politique ou inclue-t-il un texte adopté ? S'agit-il alors de l'application de cette décision ou de ce texte ? Ou encore, à qui incombe la responsabilité de créer cette politique éducative ? Nous ne mentionnons ici que quelques-unes des nombreuses questions qui pourraient être soulevées par l'utilisation de la notion de P.É. sans avoir l'ambition de donner des réponses définitives dans le cadre de cette contribution. Il s'agit plutôt de montrer qu'il est possible de s'écarter des procédés habituels basés sur des considérations pédagogiques, pour favoriser des démarches politiques, historiques ou sociolinguistiques. L'application d'une telle approche à la question de l'enseignement des langues étrangères pourrait constituer un développement nouveau en Slovaquie.

⁶ Problème supplémentaire : le changement de politique éducative survenue lors de la transformation de l'ensemble de la société dans les années 1990 n'a pas bénéficié d'un climat socio-économique favorable. On a assisté durant cette période à une chute de la productivité économique et à un chômage important, y compris chez les diplômés, ce qui a occasionné une baisse de la demande de personnel qualifié ainsi qu'une diminution de la fonction sociale de la formation et de l'éducation.

Le choix des langues vivantes et la constitution de leur offre dans les écoles slovaques

Étant donné leur âge, il va de soi que les enfants du niveau primaire ne choisissent pas les langues étrangères qu'ils étudient. Ce choix relève d'un contexte plus large, surtout familial, lui-même influencé par d'autres facteurs : culturel, géographique, etc. (Deregnacourt, 2011). Si les lycéens semblent être un peu plus libres par rapport aux élèves du primaire, l'influence directe ou indirecte du contexte familial est également significative.

Selon la littérature spécialisée, cette problématique ne devrait pas être dissociée des représentations sociales des langues, car celles-ci se trouvent au cœur des choix de langues vivantes dans les systèmes scolaires. Pour certains auteurs, dont V. Deregnacourt (2011), elles y sont absolument déterminantes. Les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques ou de leurs statuts au regard d'autres langues influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabene 1997). Ces représentations engendrent des attitudes vis-à-vis des langues qui ne sont pas uniquement liées à l'expérience personnelle et sont souvent déterminées par d'autres éléments, car l'absence de relation personnelle à un objet n'empêche pas d'avoir une attitude, positive ou négative, à son égard. Il s'agit de représentations sociales transmises par la famille, les pairs, l'école ou par un message plus global envoyé par la société.

Les travaux de L. Dabène (1994, 1997), qui s'est beaucoup consacrée à la problématique de l'image des langues, semblent être des plus pertinents pour l'objectif de notre travail. Dans sa théorie, l'auteure évoque les statuts formels et informels des langues, c'est-à-dire leur pratique concrète et le discours pouvant être tenu à leur sujet. Le statut informel, implicite ou explicite, donne à la langue une certaine valeur. Selon L. Dabène, cinq critères sont importants pour déterminer la valeur d'une langue dans le cadre de ce statut : économique, social, culturel, épistémique et affectif.

Le critère économique est lié à la valeur de la langue sur le marché du travail. Ce « pouvoir économique » de la langue apporté à ses locuteurs constitue un aspect important de sa diffusion. Le critère social relève de l'image sociale véhiculée par ses locuteurs, de leur statut dans la société. La maîtrise de cette langue prend alors l'image d'un facteur d'ascension sociale ou est perçue au contraire comme un frein à une certaine élévation. Le critère culturel porte sur la richesse culturelle associée à la langue, ainsi que sur sa valeur esthétique. Le critère épistémique concerne la structure-même de la langue, notamment d'un point de vue grammatical et lexical : plus la langue est jugée difficile, plus sa valeur est importante. Enfin, le critère affectif fait appel aux préjugés, favorables ou défavorables, accompagnant la langue. Ces préjugés sont modulés par « les aléas de l'histoire, [l']émergence des langues sur la scène internationale et [les] relations harmonieuses ou conflictuelles entre les pays où on les parle » (Deregnacourt, 2011).

Nous pouvons aussi mentionner d'autres critères en plus de ceux énumérés par L. Dabène, comme la proximité géographique, évoquée par exemple dans les travaux de A. Mondavio (1997). Dans ce sens, les langues les plus proches géographiquement seraient jugées comme plus utiles, et leur apprentissage serait donc privilégié par les élèves et leurs parents, notamment dans les zones frontalières. L'auteure fait aussi référence à la notion de plaisir qui doit également être prise en considération. Une langue peut être choisie parce que son apprentissage peut être source de plaisir,

qu'elle est agréable à entendre ou à parler, ou parce que la connaître ouvre certaines perspectives dans le domaine des loisirs.

Nous tenons également à mentionner un élément non négligeable pouvant influencer plus ou moins inconsciemment les élèves et/ou leurs parents : les politiques linguistiques mises en œuvre par les États, ou par l'Europe (Gosse, 1997 ; Martel, 1997). Certaines langues pourraient alors bénéficier de politiques de mise en valeur tandis que certaines pourraient, à l'inverse, se retrouver mises à l'écart. Dans ce contexte, il convient de mentionner les récents discours du président du Parlement de la République slovaque (leader du SNS – Parti national slovaque, membre de la coalition gouvernementale) qui appelle de ses vœux un renforcement de la langue russe dans les établissements scolaires slovaques, souhaitant même que l'enseignement du russe devienne obligatoire à la place de l'anglais. Il serait néanmoins prématuré d'attendre que cet appel soit suivi favorablement par les apprenants et leurs parents au moment d'arrêter leur choix.

La définition d'une politique adéquate à l'enseignement des langues ne peut donc ignorer l'image des langues. Si les représentations sociales constituent une forme de transmission de pensée assez stable dans une société donnée, personne ne peut dire qu'elles n'évoluent pas avec la société qui les véhiculent.

Pour étayer notre recherche, nous avons opté pour des méthodes quantitatives – notamment pour un questionnaire écrit distribué aux étudiants de la Faculté des sciences politiques et des relations internationales de l'Université Matej Bel de Banská Bystrica en Slovaquie, soit environ 63 personnes (21 hommes et 42 femmes) âgés de 18 à 23 ans et inscrites en première (40) et deuxième année (23) de licence.

Le questionnaire se divise en deux parties. La première concerne directement l'apprentissage des langues, les choix effectués et les justifications de ceux-ci tout au long de la scolarité pré-universitaire (primaire et secondaire). Dans la seconde partie du questionnaire visant à déterminer l'image des langues, nous nous sommes notamment appuyés sur les travaux de Louise Dabène (1994) relatifs aux statuts informels des langues. Les langues retenues ont été l'anglais, l'allemand, le chinois, l'espagnol, le français et le russe. Cinq de ces six langues apparaissent la plupart du temps dans l'offre des établissements slovaques. Nous justifions l'ajout du chinois par l'expansion sans précédent de cette langue au niveau international.

L'origine géographique des répondants a été prise en considération : ce facteur nous a semblé susceptible d'influencer le choix des langues et les représentations sociales de celles-ci, car l'ouest de la Slovaquie se trouve à la frontière autrichienne et l'est du pays est situé à la frontière ukrainienne. Les répondants sont actuellement inscrits au programme « relations internationales », formation qui est unique en son genre dans l'espace académique slovaque car aucun autre établissement du pays ne propose de programme similaire, ce qui garantit une répartition géographique équilibrée. Les étudiants de ce programme de licence proviennent de toutes les régions de Slovaquie, phénomène moins fréquent dans les autres facultés de notre université, celles-ci ayant plutôt une portée régionale.

36 % des étudiants interrogés ont effectué leur scolarité primaire et secondaire en Slovaquie centrale, 25 % en Slovaquie occidentale et 21 % en Slovaquie orientale. 19 % des répondants n'étaient pas de nationalité slovaque (la plupart d'entre eux étaient

Ukrainiens)⁷ et ont donc réalisé leur cursus pré-universitaire dans un autre pays. Une grande partie des questions étant directement liée à enseignement primaire et secondaire en Slovaquie, nous avons choisi de ne pas tenir compte des réponses de ces étudiants lors de l'interprétation de la première partie des résultats du questionnaire. Nous avons en revanche considéré les réponses de ces apprenants comme intéressantes et importantes en dépouillant la seconde partie du questionnaire, consacrée aux représentations sociales des langues. Le nombre d'étudiants originaires d'Ukraine, voire d'autres pays d'Europe orientale, a sensiblement augmenté ces dernières années, il est donc indispensable que le système scolaire slovaque s'imprègne de cette réalité et ce à tous les niveaux d'enseignement.

Les réponses à la première partie du questionnaire démontrent que tous les étudiants slovaques ont jusqu'à présent étudié un minimum de deux langues étrangères – que ce soit à l'école ou en dehors. Pour d'évidentes raisons, nous avons ensuite observé l'appropriation des langues en milieu scolaire. De par la tranche d'âge des répondants, nous pouvons affirmer que la réforme curriculaire du Programme du Millénaire – introduisant l'apprentissage de la première langue étrangère en troisième année d'école primaire et celle de la deuxième langue en septième année – a concerné l'ensemble des répondants.

Dans le cas de la première langue, la situation est limpide : 94 % des personnes interrogées ont mentionné l'anglais comme première langue étrangère étudiée – 59 % des répondants ont débuté leur apprentissage dès la première année d'école primaire. Concernant le choix de l'anglais, la quasi-totalité des répondants ont indiqué être satisfaits. Ces données indiquent incontestablement que la mise en place de l'anglais en tant que première langue obligatoire a constitué un ajustement inutile puisque cette langue était déjà choisie volontairement par la majorité des étudiants.

Une partie des répondants a également eu la possibilité – ou a décidé – d'apprendre une troisième langue et ce dès le second niveau de l'école primaire. L'offre comprenait l'ensemble des langues habituellement proposées (allemand, espagnol, français et russe) et la durée d'étude a varié selon les cas. Les troisièmes langues choisies ont été perçues comme satisfaisantes par les personnes interrogées, qui ne changeraient pas leur décision aujourd'hui.

La deuxième langue a bénéficié d'une attention particulière, car le Programme du Millénaire a rendu obligatoire son apprentissage à partir de la cinquième puis de la septième année d'école primaire mais aujourd'hui cette matière est seulement facultative. Les données recueillies nous permettent d'établir un ordre d'importance des secondes langues les plus apprises : la première étant l'allemand (56 %), suivi du russe (19 %) et de l'espagnol et du français, à égalité (10 %). Près de la moitié des répondants a changé de seconde langue en passant du primaire au secondaire, en dépit d'une satisfaction antérieure vis-à-vis de la deuxième langue étudiée jusqu'alors au niveau primaire.

Il est également nécessaire d'observer divers facteurs ayant influencé le choix des langues à étudier : pour ce qui est de la première langue – dans notre cas, l'anglais – la plupart des personnes interrogées indiquent avoir pris leur décisions seules – éventuellement aidées par leurs parents (48 % au total). Dans le cas de la deuxième langue, le facteur déterminant a été l'influence de l'école (48 %) la décision

⁷ Principalement en première année de licence.

personnelle n'arrivant qu'en seconde position (33 %). D'autres facteurs tels que l'influence des parents, des frères et sœurs ou des amis ont aussi été cités à proportions égales même si leur pourcentage était bien moindre.

L'objectif de la seconde partie du questionnaire a été de cerner la perception de chaque langue par les étudiants quelles que soient les langues étudiées jusqu'à présent. La palette de réponses était la suivante : 1) Absolument d'accord, 2) Plutôt d'accord, 3) Plutôt pas d'accord et 4) Absolument pas d'accord. Un total de 11 affirmations a ainsi été évalué pour chaque langue. Nous avons regroupé ces affirmations au sein de 4 ensembles à analyser dans le cadre de nos recherches : 1) *L'utilité* (la maîtrise de cette langue est valorisée sur le marché du travail en Slovaquie / la maîtrise de cette langue est valorisée sur le marché du travail en Europe / la maîtrise de cette langue permet d'accéder aux programmes de mobilité étudiante proposés par mon établissement / j'associe cette langue au voyage), 2) *Le caractère esthétique* (j'apprécie la prononciation de cette langue et sa mélodie / j'apprécie la richesse culturelle associée à cette langue), 3) *Le degré de difficulté* (je considère cette langue comme difficile), 4) *Le prestige* (cette langue possède un statut important dans le cadre de l'Union européenne / cette langue possède un statut important à l'échelle internationale / cette langue est généralement très appréciée / cette langue permet d'obtenir une meilleure formation en Slovaquie).

Si la langue anglaise n'est pas considérée comme difficile par 71 % des étudiants interrogés, les trois autres critères (utilité, caractère esthétique et prestige) ont été évalués positivement.

La perception de la langue allemande présente pour sa part une intéressante dualité : si elle est considérée comme un « plus » très utile en Slovaquie (83 %) et en Europe (98 %), elle reste en général peu appréciée (76 % d'évaluations négatives) et son aspect est jugé peu attirant (41 % de personnes ont exprimé un désaccord absolu quant à son aspect esthétique). La majorité des répondants a également estimé qu'il s'agissait d'une langue difficile (absolument d'accord : 59 %, plutôt d'accord : 29 %, soit près de 90 % du total).

Bien que perçue comme étant la plus difficile dans le cadre de notre enquête (absolument d'accord : 56 %, plutôt d'accord : 35 %), la langue française est néanmoins jugée utile en Slovaquie (58 %), en Europe (95 %) et dans le monde (74 %). 45 % des répondants estiment que l'étude du français permet d'accéder à une meilleure formation en Slovaquie et l'associent aux programmes de mobilité (62 %). L'aspect esthétique est également évalué de façon positive (77 %).

Le caractère esthétique de l'espagnol a recueilli le plus de suffrages : 87 % des étudiants se sont exprimés positivement sur cet aspect et 69 % se sont déclarés intéressés par la richesse culturelle de cette langue. La langue de Cervantes est aussi généralement très appréciée (90 %) et sa maîtrise est considérée comme un atout sur le marché du travail européen (67 %) même si les répondants sont d'avis que l'espagnol s'avère peu utile en Slovaquie (74 %). 50 % des personnes interrogées pensent que cette langue n'est pas difficile.

Le russe est perçu comme la langue la moins difficile (92 %) proposée dans les établissements scolaires slovaques. La faible utilité de cette langue slave sur le marché du travail local (26 %) est compensée par la bienveillance qu'elle peut engendrer ainsi que par sa position appréciable au niveau mondial. Le russe inspire néanmoins peu de possibilités de mobilité (75 % d'avis contraires) et les étudiants ne l'associent pas non plus à l'Union européenne (75 %).

Pour conclure, le chinois – qui est pour le moment proposé par très peu d'établissements – est considéré comme une langue difficile par 92 % des répondants. Les étudiants reconnaissent en revanche son utilité au niveau international (83 %) même s'ils pensent que cette langue reste peu appréciée (77 % d'avis contraires).

Conclusion

La politique linguistique de l'UE repose sur le respect de la diversité linguistique dans tous les États membres et sur la création d'un dialogue interculturel dans son ensemble. Afin de garantir le respect mutuel, l'Union encourage l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères et la mobilité des citoyens à travers des programmes consacrés à l'éducation et à la formation professionnelle.

Les compétences en langues étrangères jouent un rôle de plus en plus important pour renforcer la capacité d'insertion professionnelle des jeunes et les préparer à travailler sur le marché internationalisé de l'emploi. Elles constituent également un facteur de compétitivité : des compétences linguistiques faibles font perdre des marchés à de nombreuses entreprises et handicapent les travailleurs souhaitant trouver un emploi à l'étranger.

Si la diversité linguistique est bien ancrée dans l'histoire de la Slovaquie, cette réalité a été renforcée après l'adhésion du pays aux structures de l'Union européenne (le Programme du Millénaire introduisant une langue étrangère obligatoire et une langue optionnelle constitue en ce sens une étape capitale). Notre expérience pédagogique nous a amené à constater des changements assez importants dans l'apprentissage des langues durant la décennie qui a suivi l'adhésion de notre pays dans l'UE. Nous pouvons ici parler de « reconfiguration linguistique » en Slovaquie (avec un recul considérable des langues « traditionnelles » longtemps considérées comme prestigieuses en raison du contexte économique et européen – cet affaiblissement ayant profité à la langue russe) assortie d'un changement de statut des langues étrangères en présence (la deuxième langue étrangère cessant d'être obligatoire pour devenir facultative) et d'une baisse du niveau en langues étrangères chez les apprenants (si cette baisse de niveau est également observée dans le cas de la première langue étrangère, elle est bien plus évidente pour la deuxième langue).

Ces constats nous ont conduit à effectuer une recherche sur le choix et les motivations liés aux langues étrangères chez les apprenants slovaques tout en tenant compte des représentations que s'en font les locuteurs. L'enquête menée nous a permis de constater que les différentes langues présentes sur l'échiquier scolaire en Slovaquie ne sont pas traitées sur un pied d'égalité en raison de leur image qui joue un rôle dans le choix des élèves et de leurs parents en matière d'éducation linguistique. Si l'allemand et le français sont considérés par nos répondants comme importants pour le marché du travail en Slovaquie et en Europe, ces deux langues sont souvent synonymes de difficultés lors de leur apprentissage. Reste à savoir dans quelle mesure la facilité d'apprentissage peut s'avérer décisive lors du choix de la langue à étudier.

Les résultats présentés dans cette contribution sont loin de prétendre à l'exhaustivité et ils gagneraient à être complétés par des recherches ultérieures. Ce travail nous a néanmoins permis de cerner des éléments liés à l'image des langues auprès des étudiants en relations internationales, c'est-à-dire de personnes censées travailler, après leurs études supérieures dans un environnement plurilingue et pluriculturel. Notre recherche devra être enrichie par d'autres enquêtes – notamment auprès d'élèves du primaire et du secondaire qui doivent actuellement effectuer leurs choix,

mais également auprès des parents afin de sonder les attentes de ceux-ci. Les opinions des enseignants et des responsables d'établissements constitueront un autre indicateur d'importance tout comme les remarques des entreprises étrangères et multinationales implantées dans notre pays.

Si les politiques linguistiques en Slovaquie visent à mettre en œuvre les recommandations européennes en termes de diversification des langues apprises et de construction de compétences plurilingues, elles devraient également tenir compte des réalités sur le marché du travail, ainsi que des représentations circulant dans la société à propos des langues, afin d'aboutir au développement d'organisations curriculaires et de démarches pédagogiques adaptées.

Les politiques éducatives pour l'enseignement des langues devraient être analysées dans un contexte plus large que celui relevant uniquement de la didactique ou de la pédagogie. Il convient de porter plus d'attention à la création de ces politiques, car elles impliquent une prise de décision et une négociation des acteurs individuels, puis la création de documents pertinents, l'adoption de stratégies ou encore le choix d'un mode de financement. Les acteurs individuels y jouent un rôle important, car ils se distinguent par leur position institutionnelle et diffèrent de par leurs intérêts, motivations et sources de financement ce qui entraîne également diverses possibilités d'influence.

Cet article fait partie du projet pédagogique en cours VEGA n° 1/0949/17 « Le concept de "soft power" dans le contexte d'un environnement international en mutation et son potentiel pour les stratégies des petits États ».

Bibliographic references

- AIDARBEK, A. – KANAT, Y. 2014. Education as a Soft Power Instrument of Foreign Policy. In: ScienceDirect, Procedia - Social and Behavioral Sciences, n. 143, pp. 501 – 503.
- BADINSKA, M. 2016. Critical reflexion as a tool in a process toward achieving intercultural communication competence and cultural intelligence. In: Kulturna inteligencija ako dolezity predpoklad konkurencieschopnosti Slovenska v globalnom prostredi. Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Ekonomicka fakulta, pp. 39-46. ISBN 978-80-557-1125-6.
- BENCEKOVA, M. 2016. Frazeeologia politologickych textov v kontexte kulturnej inteligencie. In: Od textu k prekladu XI. Praha: Jednota tlumocniku a prekladatelu, pp. 35-46. ISBN 978-80-7374-124-2.
- BOCANOVA, M. – SLOBODOVA-NOVAKOVA, K. 2018. Addressing the issues of poverty and social exclusion of the city's inhabitants on principles based on Christianity. In: European Journal of Science and Theology, vol. 14, no. 4, pp. 85-93. ISSN 1841-0464.
- COWAN, G. – ARSENAULT A. 2008. Moving from Monologue to Dialogue to Collaboration: The Three Layers of Public Diplomacy, The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science 2008, pp. 10-30.
- DABENE, L. 1994. Repres sociolinguistiques pour l'enseignement des langues. Paris: Hachette.
- DABENE, L. 1997. L'image des langues et leur apprentissage. In: Les langues et leurs images. Neuchatel: IRDP.
- DEREGNAUCOURT, V. 2012. Apprendre une langue, le choix des parents: Entre heritage et pragmatisme, Editions universitaires europeennes. ISBN 978-3841789969.
- DOROZHKIN, E.M. – KALIMULLIN, A.M. – MIGACHEVA, G.N. – SOKOLOVA, T.B. 2018. Optimization of the Subject Matter of Profile Training Disciplines for Bachelors' Vocational Education on the Basis of Occupational Standards. In:

- EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, vol. 14, n. 3, pp. 859-876. ISSN 13058215, 13058223
- FIALA, P. – SCHUBERT, K. 2000. Moderni analiza politiky. Uvedeni do teorii a metod policy analysis. Brno: Barrister & Principal.
- FOWLER, F. C. 2004. Policy studies for educational leaders: An introduction. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- GOSSE, N. 1997. L'enseignement des langues : un enjeu europeen que se partagent essentiellement l'anglais et le français: Illustrations et explications à travers l'expérience des programmes ERASMUS et LINGUA. In: Les langues et leurs images. Neuchatel: IRDP.
- GURA, R. 2011. Niekoľko poznámok k frankofonii ako integralnej súčasťi kultúrnej diplomacie Francúzskej republiky, jej postavení a úlohách v strednej Európe na začiatku 21. storočia. In: Brana jazykov k ľuďom otvorená. Paríž: Narodný inštitút východných jazykov a kultúr, pp. 50 - 74. ISBN 978-2-9536153-2-6.
- GURA, R. – ROSTEKOVÁ, M. 2015. Mobilité et intégration européenne, l'exemple de la Slovaquie. In: EUROPEANA, n. 5, Les mobilités étudiantes européennes dans le contexte international. Paris: L'Harmattan, pp. 17-41. ISBN 978-2-343-05805-4.
- GURA, R. 2018. Makka moc najvplyvnejších štátov sveta. In: Makka moc a jej význam v medzinárodných vzťahoch v 21. storočí: teoretické aspekty, regionálne kontexty. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, pp. 117-129. ISBN 978-80-557-1387-8.
- HANESOVÁ, D. 2015. Plurilingualism - an educational challenge: the case of Slovakia. In: JoLaCE : journal of language and cultural education. Nitra: SlovakEdu, Vol. 3, n. 2, pp. 111-131. ISSN 1339-4045.
- CHOVANCOVÁ, K. 2008. Interkulturalita ako "pridaná hodnota" vo vyučovacom procese. In: Európa v škole. Nitra: Enigma, pp. 181-199. ISBN 978-80-89132-58-4.
- KAMALOVÁ, L.A. – ZAKIROVÁ, V.G. 2014. Technique of comparative studying of the Russian and Tatar national fairy tales at modern elementary school in a context of dialogue of cultures. In: Middle - East Journal of Scientific Research, vol. 2, n. 1, pp. 33-37. ISSN 19909233, 19998147
- KALICKÝ, J. – LASICOVÁ, J. 2017. Conservatism as a catalyst for economic changes in Central Europe states. MEST Journal, Vol. 5, n. 1. Belgrade: Faculty of Business and Law, pp. 1-7. ISSN 2334-705.
- KHRULYOVÁ A.A. – SAKHIEVA R.G. 2017. Forming of Informational Culture as a Necessary Condition of the Level Raising of Higher Education. In: Man In India, vol. 97, n. 15, pp. 211-225. ISSN 00251569
- KUBEKOVÁ, J. 2017. Interkomprehenzia ako východisko pre interkultúrny dialóg. In: Kultúrna inteligencia ako dôležitý predpoklad konkurencieschopnosti Slovenska v globálnom prostredí. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, pp. 57-62. ISBN 978-80-557-1324-3.
- KUBEKOVÁ, J. 2018. Jazyková politika a globalizačné tendencie v kontexte výziev k plurilingválnej a multikultúrnej spoločnosti. Zborník vedeckých štúdií III z projektu VEGA 1/0934/16. Kultúrna inteligencia ako dôležitý predpoklad konkurencieschopnosti Slovenska v globálnom prostredí. Banská Bystrica: Ekonomická fakulta Univerzity Mateja Bela, pp. 61-71. ISBN 978-80-557-1488-2
- LEVIN, B. 2008. How to change 5000 schools: A practical and positive approach for leading change at every level. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- LI, N. – PYRKOVÁ, K.V. – RYABOVÁ, T.V. 2017. Teaching Communication Skills and Decision-Making to University Students. In: EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, vol. 13, n. 8, pp. 4715-4723. ISSN 13058215, 13058223

- MARTEL, A. 1997. Quelques materiaux socioeconomiques dans l'architecture des representations en langues secondes et etrangeres. In: Les langues et leurs images. Neuchatel: IRDP.
- MASALIMOVA, A.R. – LEVINA, E.Y. – PLATONOVA, R.I. – YAKUBENKO, K.Yu. – MAMITOVA, N.V. – ARZUMANOVA, L.L. – GREBENNIKOV, V.V. – MARCHUK, N.N. 2017. Cognitive Simulation as Integrated Innovative Technology in Teaching of Social and Humanitarian Disciplines. In: EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education, vol. 13, n. 8, pp. 4915-4928. ISSN 13058215, 13058223
- MENTER, I. – VALEEVA, R. – KALIMULLIN, A. 2017. A tale of two countries—forty years on: politics and teacher education in Russia and England. In: European Journal of Teacher Education, vol. 40, n. 5, pp. 616-629. ISSN 14695928, 02619768
- MESKOVA, L. 2016. Cultural differences between Western Europe and the former Eastern bloc. In: Culture and paradiplomatic identity: instruments in sustaining EU. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 1-15. ISBN 978-1-4438-8734-2.
- MOLNAROVA. 2015. K otazke medialnej kompetencie buducich ucitelov nemeckeho jazyka. In: Aplikovane jazyky v univerzitnom kontexte - elektronicka podpora vzdelavania. Zvolen: Technicka univerzita vo Zvolene, pp. 75-82. ISBN 978-80-228-2797-3.
- MONDAVIO, A. 1997. L'image des langues dans le paysage socioeconomique hongrois. In: Les langues et leurs images. Neuchatel: IRDP.
- NYE, J.S. 2009. Get Smart: Combining Hard and Soft Power. In: Foreign Affairs July 1, 2009. Available online: <http://www.foreignaffairs.com/articles/65163/joseph-s-nye-jr/getsmart?page=2#>>
- NYE, J. 2009. Smart Power, New Perspectives Quaterly, Vol. 26, n. 2, pp. 7-9.
- PALOVA, M. – ZELENAKOVA, M. 2018. We Are Looking for Graduates with Professional Experience: Forum Students – Enterprises 2018 Offers a Solution to the Slovak Paradox. In: Politicke vedy. Vol. 21, N. 2, pp. 203 - 210. ISSN 1335 – 2741.
- PETKOVSEK, R. 2014. Nasilje in etika kriza v luci eksistencialne analitike in mimeticne teorije. In: Bogoslovni vestnik, vol. 74, n.4, pp. 575-592. ISSN 1581-2987.
- RIZEKOVA, I. 2018. La preparation linguistique et socio-culturelle des etudiants slovaques à la mobilite en France. In: Gerflint. Synergies Europe n° 13, pp. 59-67. ISSN 1951-6088.
- ROSPUTINSKY, P. 2016. The participation of the European Union in international economic organizations. In: Globalization and its socio-economic consequences: proceedings of 16th international scientific conference. Rajecke Teplice, Zilina: University of Zilina, pp. 1880-1887. ISBN 978-80-8154-191-9.
- ROSKOVA, M. 2006. Interkulturelle Aspekte im Prozess der Übersetzung am Beispiel von Metaphern im Wirtschaftsdeutsch, In: Preklad a tlmcenie 7 : sociokulturene aspekty prekladu a tlmcenia: pritomnost a buducnost. Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela, pp. 215-223. ISBN 80-8083342-7.
- ROSTEKOVA, M. 2018. Francuzsko-slovenska spolupraca ako motor internacionalizacie vysokoskolskeho vzdelavania na Slovensku. In: Politicke vedy, vol. 21, n. 1, Banska Bystrica: Fakulta politickych vied a medzinarodnych vzťahov UMB, pp. 204 – 211. ISSN 1335-274.
- SCHMITT, F. 2014. Les representations sociales en comparaison interculturelle sur l'exemple d'une etude comparative des Français et des Slovaques. In: Foreign languages: a bridge to innovations in higher education. Banska Bystrica: Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici, Ekonomicka fakulta, pp. 84-89. ISBN 978-80-557-0756-3.
- TEREM, P. 2011. Les changements sur la carte politique de l'Europe centrale et leurs implications sur le profil de l'infrastructure educative slovaque. In : Ianua ad linguas hominesque reserata III, La porte des langues s'ouvre aux hommes III, Paris: Narodny

- institút východných jazykov a kultúr, Katedra strednej a východnej Európy, pp. 180-197. ISBN 978-2-9536153-2-6.
- TEREM, P. – CAJKA, P. – RYSOVA, L. 2015. Europe 2020 Strategy: evaluation, implementation, and prognoses for the Slovak Republic. In: Economics and Sociology, vol. 8, n. 2, pp. 154-171. ISSN 2071-789X.
- VALCO, M. 2018. Sekularizácia ako výzva pre tradičné náboženstvá Európy podľa Charlesa Taylora [Secularization as a Challenge for Traditional Religions in Europe according to Charles Taylor]. In: Historia Ecclesiastica, vol. 9, n. 1, pp. 173-190. ISSN 1338-4341.
- VESELY, A. 2013. Vzdelávacia politika: rozdielna vymezení, predpoklady a implikácie. Pedagogická orientácia, vol. 23, n. 3, pp. 279–297. ISBN 978-2-9536153-2-6.
- VLCEK, D. 2018. Realizácia mäkkej moci v politike malých štátov na začiatku 21. storočia - niektoré špecifika. In: Mäkká moc a jej význam v medzinárodných vzťahoch v 21. storočí: teoretické aspekty, regionálne kontexty. Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela - Belianum, pp. 9-18. ISBN 978-80-557-1387-8.
- Vzdelávacia systém v Slovenskej republike, 2018. UIPS. Available online: http://web.uips.sk/download/rs/Vzdelavaci_system_v_Slovenskej_Republike.pdf
- WHELAN, F. 2009. Lessons learned: How good policies produce better schools. London: Fenton Whelan.
- ZAZRIVCOVA, M. 2014. Interaction culturelles franco-slovaques au XXe siècle. In: Tandem linguistique et immersion. Cluj-Napoca: Editura Medicala Universitara Iuliu Hatieganu, ISBN 978-973-693-604-3.

Words: 8196

Characters : 55 675 (30,93 standard pages)

PaedDr. Mária Rošteková, PhD.
Department of International Relations and Diplomacy
Faculty of Political Science and International Relations
Matej Bel University in Banská Bystrica
Kuzmányho 1
974 01 Banská Bystrica
Slovakia

The cultural aspects of the translation of the Yakut heroic epic Olonkho to French

[Les aspects culturels de la traduction de l'épopée héroïque yakoute Olonkho vers le français]

Liudmila Zamorshchikova – Marianna Samsonova – Lilya Spektor – Irena Khokholova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.07

Abstract

This article deals with the problems of translation and interpretation of the text of the Yakut heroic epos Olonkho into French and reveals and explains the solutions made by the translator. The difficulties of the first order which make obstacles for the translator are the realia and the notions charged with the specific connotations of the culture of the original text. The various possibilities of translation and transfer of cultural peculiarities linked to ethnic concepts and concepts are shown in the articles: the translation processes aiming to preserve the specific image such as transliteration, and on the other hand, the processes which "naturalize" objects of culture by means of the adaptation of foreign concepts for the receiving culture.

Key words: Yakut language, heroic epos, Olonkho, realia, translation, transfer of cultural concepts, cultural references

Résumé

Le présent article aborde des problèmes de traduction et d'interprétation du texte de l'épopée yakoute vers le français et révèle et explique les solutions réalisées par le traducteur. Les difficultés du premier ordre qui font des obstacles pour le traducteur sont les realia et les notions chargées des connotations spécifiques propres à la culture du texte original. Les diverses possibilités de traduction et de transferts des particularités culturelles liées avec les notions et concepts ethniques sont montrées dans l'articles : les procédés de traduction visant à conserver l'image spécifique telle que translittération, et d'autre part, les procédés qui « naturalisent » les objets de culture à l'aide de l'adaptation des concepts étrangers pour la culture réceptrice.

Les mots-clés : langue yakoute, épopée héroïque, Olonkho, realia, traduction, transfert des concepts culturels, références culturelles

Introduction

Comme remarque G. Mounin, on peut admettre que «...l'existence de cultures ou de civilisations différentes, constituant autant de mondes bien distincts, est une réalité démontrée. On peut admettre aussi que, dans une mesure qui reste à déterminer, ces mondes distincts sont impénétrables les uns pour les autres. Et ces hiatus entre deux cultures données s'ajoutent aux difficultés que les langues elles-mêmes opposent à la traduction totale» (G. Mounin, 1980). La traduction et l'interprétation sont des activités humaines consacrées à la résolution de l'ensemble des problèmes linguistiques et culturels, puisque chaque langue se distingue de l'autre par sa manière de classer la réalité objective. Le problème de l'interprétation du texte se révèle fondamental pour la traduction du texte littéraire. « L'interprétation du texte est un processus inférenciel qui consiste à construire des hypothèses à partir de certaines prémisses qui sont, d'une part, fournies par le texte et, d'autre part, extraites par le lecteur de l'ensemble de ses connaissances (croyances, opinions) générales. Comme tout autre lecteur, le traducteur construit ses propres hypothèses concernant,

d'une part, le monde du texte et, d'autre part, l'attitude de l'auteur vis-à-vis de ce monde » (Sv.Vogeleer, 1995).

Selon E. Tarassov, la cause essentielle de malentendu et de l'incompréhension en communication interculturelle ne consiste pas en différences des langues, mais en différences des consciences nationales (ethniques) des locuteurs (communicants). A cette clarté, le dialogue des cultures différentes ne se présente autant que la communication des consciences différentes, la communication des images des cultures différentes à l'intérieur des consciences des personnes communicantes. (Tarassov, 1996). Dans les processus mentaux de cognition les objets de la culture se découvrent au lecteur par ses aspects différents. « Les qualités des objets de la culture se qualifient comme naturelles, fonctionnelles et systémiques ». La compréhension des qualités naturelles et fonctionnelles des objets des cultures proches ne présente pas de difficultés. C'est une autre affaire quand il s'agit de compréhension des qualités systémiques intégrales qui ne surgissent et ne se révèlent qu'en corrélation avec des systèmes où elles fonctionnent (Tarassov, 1998). Leur caractère symbolique s'ouvre au lecteur qui possède les connaissances du système dans lequel un objet de la culture acquiert ces qualités. On peut considérer comme de pareilles difficultés la traduction des références culturelles et realia qui sont liés aux associations et connotations ethniques se rapportant aux traditions historiques et culturelles, à la spécificité de la «vision du monde».

Olonkho – le sommet du folklore yakoute

Olonkho du peuple yakoute ou sakha (l'autodénomination du peuple) est l'une des dernières traditions orales vivantes des peuples de Sibérie. *Olonkho* c'est le nom qui désigne à la fois la tradition des épopées héroïques ainsi que les oeuvres concrètes. L'histoire d'olonkho compte selon les différentes sources plus de 1200 ans (Ivanov, 2016). En 2005 l'Olonkho yakoute a été porté par la décision de l'UNESCO dans la liste des chefs d'oeuvre du patrimoine immatériel de l'humanité. L'olonkho se compose en moyenne de 10 000-15 000 lignes, mais il y a des grands olonkhos comptant 40 000-56 000 lignes. Un seul interprète, chanteur-conteur – *olonkhossoute*, retenant par coeur les milliers de vers, alterne une partie versifiée chantée avec une partie en prose composée de récitatifs. Les paroles des héros principaux doivent être chantées avec la basse, les parties des jeunes héros sont chantées avec le ténor, les forts du monde inférieur sont chantées avec une voix cassée et de manière injuste... Le conteur imite le hennissement des chevaux, le chant des oiseaux, les cris des animaux immergeant le public dans le monde fabuleux d'olonkho.

Comme toute oeuvre orale, l'olonkho remonte à la culture de la pré-écriture, lorsque l'épopée était une priorité dans la vie spirituelle du peuple. Olonkho s'est développé partout, spontanément, en accumulant et en reproduisant des valeurs spirituelles, des idées de base sur le monde environnant et, en général, sur l'expérience historique et sociale du peuple. Dans chaque village il y avait environ une douzaine d'olonkhossoutes. Dans les années 40 du XXème siècle dans les 13 régions de la république 83 olonkhosuts ont enregistré 396 scènes d'olonkho, ce qui témoigne de l'existence généralisée d'olonkho dans le passé. Des traditions épiques locales ont été formées dans chaque région de Yakoutie. L'épopée héroïque yakoute - olonkho a

toujours été au centre de l'attention des chercheurs d'histoire, de culture et d'héritage spirituel du peuple sakha.

Les sujets d'olonkho peuvent être divisés en trois groupes. Le premier groupe réunit les olonkhos parlant de la création de la Terre ou du Monde du Milieu par les habitants du Monde Supérieur - les bonnes divinités. Le deuxième sujet fréquent raconte la façon dont les exilés du Monde Supérieur dirigés par Er-Sogotokh (Le Solitaire) ont donné naissance au peuple yakoute. Le troisième sujet - le héros du Monde du Milieu Niourgoun Bootour, rivalise avec des démons diaboliques *abaa'hy* du Monde Inférieur qui luttent pour exterminer les humains ou au moins ruiner leurs vies. Les légendes reflètent les souvenirs du passé lointain du peuple, décrivent le pays ensoleillé où il n'y a jamais d'hiver, où vivaient les ancêtres des Yakoutes avant de se déplacer sur les rives de la Lena et du Vitim, dans la froide taïga. On trouve dans l'olonkho la cosmogonie des croyances yakoutes, les valeurs familiales de la société qui venait de passer dans le patriarcat et conservait encore des éléments du matriarcat, les combats avec les forces maléfiques reflétant les guerres avec les voisins hostiles... L'un des principaux traits de l'olonkho en tant que genre est son historicisme particulier - l'olonkho est conçu, créé et sert d'histoire particulière de la société humaine dans son ensemble (comme c'est souvent le cas dans les contes épiques), d'histoire pas réelle, mais mythologique.

Les premières fixations écrites d'olonkho datent des années 1840. L'académicien russe Alexandre Middendorf lors de son voyage en Sibérie Orientale a noté le début d'olonkho d'un interprète inconnu, le résumé de ce texte en russe a été publié dans le recueil « Les échantillons de la littérature populaire yakoute » en 1911. Depuis 1840 plusieurs chercheurs russes et yakoutes ont étudié et édité les textes originaux et leurs traductions vers le russe (von Böhlingk, 1849—1851; Khudyakov, 1890; Yastremsky, 1929; Pekarsky, 1934; Popov, 1936; Ergis, 1947; Poukhov, etc.). La première traduction scientifique d'olonkho en deux langues, yakoute et russe, a été publiée en 1947, c'était l'olonkho de Konstantin Orosin «Niourgoun Bootour l'Impétueux» traduit et expliqué par Georguiy Ergis. Cet ouvrage a ouvert la tradition de publication d'olonkho en deux langues.

L'intérêt scientifique pour les épopées héroïques a fait naître la série « Les monuments du folklore des peuples de la Sibérie et de l'Extrême Orient » de l'édition « Nauka » (à partir de 1990), chaque ouvrage présente deux textes en yakoute et russe et contient un disque vinyl avec l'enregistrement de la voix de conteur.

La traduction du texte d'olonkho de 36 000 lignes vers le russe a vu le jour en 1975, elle appartient à Vladimir Derjavin qui a traduit le texte « Niourgoun Bootour l'Impétueux » de Platon Oyounsky, écrivain, fondateur de la littérature yakoute. Cette version volumineuse a connu un grand succès et a été ensuite traduite vers les langues étrangères : la traduction vers le slovaque par Miloš Krno en 1984 éditée à Bratislava et la traduction vers l'anglais éditée à Londres en 2014, réalisée par une équipe de traducteurs de l'Université fédérale du Nord-Est sous la direction d'Alina Nakhodkina.

La première traduction d'olonkho vers le français a paru en 1990, c'est la traduction d'olonkho de Konstantin Orosin qui a été réalisée par Yankel Karro et Lina Sabaraïkina, elle s'appelle «Niourgoun: le Yakoute, guerrier céleste. Les guerriers célestes du pays yakoute- saxa ». Le second ouvrage d'olonkho en français a vu le

jour en 2012, c'est l'olonkho de Piotr Ogotoev «Eles Bootour» qui a été traduit par Valentina Chapochnikova.

La traduction d'une épopée héroïque est une affaire laborieuse qui peut prendre plusieurs années de travail méticuleux. Les traducteurs essaient de garder la sémantique, la stylistique, mais aussi la sonorité, la mélodie de la langue d'olonkho avec les moyens de la langue réceptrice.

Problèmes de traduction d'olonkho : les realia

Le problème du lien entre la langue et la culture a toujours représenté un grand intérêt pour la théorie et la pratique de la traduction littéraire, car le transfert et la préservation de la spécificité nationale et culturelle de l'œuvre est toujours une tâche assez difficile pour le traducteur. Il ne s'agit pas seulement d'une traduction des réalités mais aussi des mots ordinaires, qui à première vue, n'ont pas un caractère national spécifique.

Il arrive souvent que, lorsque les lecteurs perçoivent une traduction, "les informations culturelles contenues dans le texte original soient partiellement remplacées par de nouvelles informations dont la quantité ne s'avère pas toujours être égale à celle d'informations reçues en traduction"(Miculina, 1977).

Leur comparaison implique la comparaison de cultures - celle de la langue source et celle de la langue de traduction. Cet article a pour but d'examiner la signification des mots de la langue yakoute en tant que source, le russe et le français - en tant que langues de traduction et en même temps des phénomènes des cultures yakoute, russe et française. Des exemples sont tirés de l'épopée yakoute (olonkho) «Niourgoun Bootour le Yakoute Guerrier Céleste» et de ses traductions en russe (C. Ergis) et en français (J. Karro).

On sait que la tradition de la construction a ses particularités dans les cultures différentes: le balagane yakoute, l'izba russe, la maison à pignon française, le Fachwerkhaus allemand ont des caractéristiques spécifiques.

Lorsque l'œuvre traite des réalités de la vie matérielle, propres à un peuple ou à un pays, leur transfert constitue une difficulté particulière.

Cela est dû au fait que "par la fréquence d'utilisation, par le rôle dans le langage ou par leur nature quotidienne, les mots qui servent de nom à de telles réalités n'ont pas de coloration terminologique; ils ne contrastent pas avec le contexte le plus ordinaire de la langue source, ils n'y sont pas stylistiquement distingués, étant habituel pour la langue source " (Fedorov, 2002).

Si on compare les significations de mots similaires en yakoute, russe et surtout français, nous pouvons constater que les volumes d'informations culturelles sont très différents. De telles divergences ne sont pas surprenantes en matière d'information dont l'exhaustivité du transfert en traduction dépend du degré de familiarité des lecteurs avec ce phénomène culturel.

Ce phénomène peut être suivi par l'exemple du transfert de réalités concernant la distribution spatiale dans l'habitation des Yakoutes.

Dans la demeure yakoute, on a suivi le principe non seulement économique et fonctionnel mais aussi celui de social: le sud (à droite) appartenait aux hommes de la

famille et aux invités d'honneur, la partie nord (à gauche) appartenait aux femmes et était séparée de l'espace principal par une cloison. Cette partie fermée de la maison s'appelait khappakhtchy.

Un ethnographe célèbre V.L. Serochevsky a écrit: «Les filles et les femmes yakoutes ont vécu une vie très isolée par rapport aux hommes. Leur royaume est la maison et il ne reste que la moitié, moitié où ils se sont cachés lorsqu'un étranger est apparu et d'où ils ont regardé à travers les fentes de l'épaisse cloison » (Serochevsky, 1993).

Le Dictionnaire de la langue yakoute E.K. Pekarsky donne les significations au mot *khappakhtchy*:

- 1) un mur séparant (du côté nord du balagane) un lieu de couchage;
- 2) un lit pour une fille;
- 3) un cagibi;
- 4) un écran portable en écorce de bouleau ou une cloison coulissante en cuir près du foyer (Pekarsky, 1958).

Au début du chapitre 3, intitulé "Niourgoun devient un bootour", il s'agit de l'enfance de Niourgoun et de sa sœur cadette. En particulier, seules 4 lignes lui sont consacrées, à partir desquelles il est évident que la jeune fille menait une vie isolée, "sans se montrer au ciel ensoleillé, sans regarder aux nuages ...".

La signification fondamentale de l'expression consiste en ce qu'elle restait à la maison et faisait le ménage, tandis que son frère s'en allait pour toute la journée dans la forêt, en chassant.

"Кыыс күннээххэ көстүбүнэ, былыттаахха быгымына, халлаан диэки хайыһымына олорор кыыс буолла" (Orosine, 1947).

"Девушка жила себе (в чулане), не показываясь солнечному небу, не выглядывая в облачную погоду, не оборачиваясь лицом на чистое небо" (Orosine, 1947).

"Elle vivait seule dans son réduit, ne visionnait pas son visage au soleil solaire, elle ne jetait pas un oeil aux nuages, ne tournait pas son visage vers le ciel pur » (Karro, 1994).

La langue source ne mentionne pas le lieu dans la demeure où habitait la jeune fille et ne donne aucune explication détaillée en distribution intérieure de l'habitation, car cette information est déjà connue au lecteur yakoute. En version russe, le traducteur entre parenthèses indique déjà que la jeune fille vivait dans un *tchoulane*. Pour une personne possédée les connaissances de la culture russe, un *tchoulane* est un petit réduit, non destiné au couchage où on stocke généralement divers objets non désirés, des objets d'hiver ou de la nourriture. Ce mot « le tchoulane » ne dit rien au lecteur sur l'organisation sociale de la maison.

Ainsi, en russe, le mot "чулан" n'a qu'une seule signification - il s'agit d'un réduit dans un bâtiment, servant généralement de débarras (Ojegove, 1997).

Dans la phrase française, le mot *reduit* n'a plus de parenthèses:

" Elle vivait seule dans son réduit ...".

Dans le Dictionnaire Petit Robert, le mot *reduit* est défini comme:

- 1) une petite pièce retirée;
- 2) local exigü, généralement sombre et pauvre;
- 3) recoin (niche) dans une pièce (Petit Robert, 1997).

C'est le premier sens (la petite pièce retirée) du lexème *un réduit* qui correspond au contenu de cette phrase, car il s'agit d'une petite pièce séparée du reste par un mur de planches.

La deuxième signification du mot «un réduit» coïncide avec la signification du mot russe «чулан», ce qui est inacceptable en ce qui concerne le sens de la phrase. Ainsi, il s'est avéré que le traducteur français a mieux expliqué la signification de cette expression. Pour le lecteur russe, une image est complètement différente parce qu'elle est associée au mot «un réduit» en corrélation avec une seule signification de ce mot, à savoir celle d'une petite pièce sombre où on ne vit pas.

L'auteur de la traduction russe a transmis cette réalia à l'aide de l'adaptation culturelle, de sorte que l'accent ne met que sur une partie de l'information culturelle: une petite pièce retirée. Mais il est déjà perçu comme quelque chose de particulier à la culture russe. Probablement, dans ce cas, il serait nécessaire de recourir à la translittération (transcription) avec une explication appropriée.

Et maintenant, on examine un autre exemple.

Niourgoun et sa sœur rentrent chez eux et voient un étranger faire quelque chose dans leur maison:

"Күөх бараан түүн ийэлэрэ күөйэн, харага түүн хаайан халхалаан тийээн кэллэ да, дьизлээх киһи сыйыа - баайа хааман турда да ханас диэки барда. Ол баран хангырбастаах халпахтчы иһиттэн сылгы түөрт ойбоһун аранас туос сандалы далбарыгар татта да, олуй - молуй быһабын сулбу тардан ылла да, соботобун астаан баран аһаан имиппитинэн барда" (Orosine, 1947).

"Синетемная ночь наступает, черная ночь надвигается, хозяйничаящий человек тихо встал, из темно́го чулана с дверьми и звонками вытащил 4 конских ребра и поставил на желтый берестяной стол" (Orosine, 1947).

"La nuit bleue - sombre avance, la leitenère s'approche le seigneur des lieux lentement se leve du réduit à provision muni de portes à sonnailles. Il traîne quatre côtes de cheval qu'il pose sur une table en écorce de bouleau jaune" (Karro, 1994).

Dans ce cas, le mot *khappakhtchy* apparaît dans le texte, mais nous parlons déjà d'une autre pièce.

Comme on a déjà mentionné ci-dessus en russe, le mot "чулан" n'a qu'une seule signification: une loge, qui sert de débarras. Mais il convient de noter que le mot *khappakhtchi* a une longue tradition de traduction comme *чулан*. Dans l'étude ethnographique de V. Seroshevsky "Yakouty", paru en 1896, ce mot est translittéré et transmis sous forme de *khappakhtchi* (Serochevsky, 1993). Dans ce cas, la traduction du mot *khappakhtchy* en tant que *чулан* est plus précise.

Le traducteur français apporte des précisions sur le sens du mot *réduit* en ajoutant une expression à *provision*, qui signifie un lieu aménagé pour y conserver la provision. Il s'avère que nous parlons déjà d'une autre pièce.

Dans cet exemple, nous voyons que le *réduit* a une fonction différente, on y stocke de la provision, ce qui signifie que cette pièce n'est pas destinée à accueillir une fille, bien qu'il y ait une porte avec des clochettes (Serochevsky, 1993).

Lorsqu'on compare deux traductions, on peut conclure qu'en traduction russe, une pièce - un *tchoulan* - sert à la fois de chambre pour une fille et de débarras pour les provisions; en français, deux salles différentes sont conçues - réduit et réduit à provision.

Dans la traduction russe, il y a un autre élément qui "russifie" un peu la demeure yakoute. C'est la présence de la porte du réduit, qui n'est pas mentionnée dans la langue source. Si on parle d'une pièce destinée à une fille, dans ce cas, la porte a été remplacée par une sonnerie suspendue au-dessus de l'entrée. Parfois c'était un morceau en tissu grossier ou en peau qui servait aussi la porte. Mais en tant que tel,

il n'y avait qu'une porte dans la pièce. L'absence d'espaces fermés dans l'habitation des Yakoutes s'explique par le fait qu'en hiver, lorsque la température atteignait souvent 60 degrés au-dessous de zéro, il était nécessaire de réchauffer constamment la pièce. Cela pourrait être fait uniquement dans une pièce qui ne comportait pas beaucoup de partitions et, bien sûr, des portes supplémentaires.

Très souvent les notes du traducteur ne donnent pas toute l'information culturelle.

Ainsi, nous avons une explication suivante du mot *balagan* dans une note: *balagan - demeure en bois, de forme pyramidale*. Le commentaire explique le mot, mais néanmoins, il ne révèle pas une partie importante de cette information culturelle: le logement est construit de rondins verticaux et est destiné à l'habitation permanente. Nous faisons l'attention à ces informations car, dans le même ouvrage faisant référence à ce lexème, on peut déjà trouver une explication dans le texte.

“Ол түһэн баран, үс төгүл күн диэки өттүнэн холоруктаатабыма саар булгунньах саба айданнах балаган буола түстэ...” (Orosine, 1947).

“И вот, спустившись (Мелсют Беге), едва трижды повертелся по ходу солнца, как появился широкий дом - балаган величиной с круглый большой холм” (Orosine, 1947).

A peine descendu, Mëlsjut Bëgë tourna trois fois selon la marche du soleil et une maison d'été (balagan) apparut telle une colline ronde” (Karro, 1994).

Qu'est-ce qui a motivé le choix du traducteur dans ce cas?

Dans le Dictionnaire russe, le mot *balagan* est défini comme une construction temporaire en planches pour divers besoins (pour le commerce, le logement, un entrepôt, etc.) (Ojegove, 1997). Le sème de "fragilité", "décroissance" est présent dans le sens de ce mot.

Si on parle de l'étymologie de ce mot, il vient du *balahanä* le mot persan et signifiait un balcon. Selon V.L. Serochevsky, le mot «balagane» a été introduit en Yakoutie par les Russes au XVIIe siècle. Perdant peu à peu son sens initial, il commence à désigner le type de bâtiment destiné à l'habitation permanente. Le traducteur français, utilisant le sens du mot russe «balagan» et ne voyant pas la spécificité nationale du mot yakoute *balagan*, a suggéré qu'il s'agissait d'un bâtiment provisoire, à la suite duquel la traduction *la vaste maison d'été* est parue.

Problèmes de traduction d'olonkho : les connotations culturelles

Pour illustrer les procédés de traduction des connotations culturelles ethniques nous avons choisi un texte de l'épopée yakoute «Niourgoun le Yakoute, guerrier céleste» traduit en français par Yankel Karro. Une des formules les plus répandues dans les textes épiques est une comparaison avec le mot —kytalykl (la grue). On compare à —kytalykl les jeunes filles, les jeunes gens, les personnages principaux féminins.

Dans la langue yakoute, cette comparaison est devenue une formule figée, une des composantes propres à la structure et au genre du texte épique. C'est un vrai concept de la culture matérielle et spirituelle qui remonte aux époques archaïques des ancêtres yakoutes qui étaient poussés des régions des monts Sayan vers le Grand Nord sibérien par l'expansion mongole-bouriato-oirate, au moment des conquêtes de Genguis-Khan. Dans la version française de ce texte épique le traducteur Y.Karro utilise quatre termes différents comme équivalent du mot *kytalyk*: la grue, la cigogne, le héron et la

forme translittérée « kytalyk ». Pour essayer d'expliquer le choix du traducteur nous nous sommes adressés aux dictionnaires et encyclopédies des symboles.

Le dictionnaire Hachette de notre temps pour le mot « la grue » fixe deux significations courantes: 1) oiseau migrateur de grande taille; 2) pop. prostituée, fille légère. Une encyclopédie des symboles nous montre que, dans la culture occidentale, cet oiseau est associé à l'idée de sottise, de maladresse. Dans la culture orientale, la grue symbolise la longévité, la fidélité, le respect envers ses parents. Le mot « la cigogne » signifie aussi un grand oiseau échassier, migrateur. Mais ses connotations sont différentes de celles de la grue: en Egypte la cigogne symbolise la chance, la résurrection, la nouvelle vie; dans les pays orientaux – la longévité, la fidélité, mais aussi la contemplation, la méditation et la vigilance.

Le héron dans les cultures européennes et africaines est associé avec la curiosité extrême; dans le christianisme il symbolise la pureté, la sobriété et la discrétion.

Dans la traduction française on rencontre ces trois mots et, en plus, la forme translittérée du mot yakoute « kytalyk ». Dans la culture yakoute la grue blanche signifie non seulement le symbole de beauté, de pureté, mais tout un ensemble d'idées et de notions qui expriment le bonheur, la vie heureuse, le sens de vie, tout un univers comme un écoumène béni. Le traducteur Yankel Karro utilise quatre termes différents comme les solutions possibles pour transposer en français le mot yakoute « kytalyk »: la grue, la cigogne, le héron et la forme translittérée « kytalyk » qui se différencient non seulement par leurs significations dénotatives, mais aussi connotatives. Pour la première fois, la transposition du mot kytalyk se trouve dans le contexte où les vieux parents du futur héros Niourgoun, obligés d'envoyer leurs enfants (leur fils et leur fille) du ciel où ils vivent dans le Pays du Milieu pour sauvegarder les gens de la tribue des Aiy (les peuples yakoutes), s'adressent à leurs domestiques: Plus vite, allons, vous les neufs gaillards pareils aux grues robustes, vous les neuf filles pareilles aux grues graciles, parez-les (nos enfants) tel le vert bosquet. Yankel Karro a fait quelques substitutions lexicales. Dans le texte original, il y a deux termes distincts pour le mot —la gruel: on compare les jeunes hommes à des grues grises (en yakoute tourouya), et les jeunes filles aux femelles des grues blanches (les femelles des kytalyks). Yankel Karro a utilisé pour les deux mots yakoutes un mot —la gruel. Il a omis le mot —femellel, probablement, pour éviter une ambiguïté non désirable qui vient de l'usage familier du mot —gruel. A la place du mot —femellel, Y. Karro emploie le mot —gracilel qui est très loin de l'idée de la femelle mais comporte une idée de beauté, de jeunesse. Cette idée s'harmonise bien avec le sens symbolique de cet oiseau: la sottise, la légèreté. Dans ce cas-là, le sens penche vers l'idée de légèreté, de jeunesse. Outre cela, dans la version française, les pertes et les modulations lexicales sont compensées par un rythme et une homophonie créés à l'aide d'une allitération de —r|, —gr|, ce qui augmente les caractéristiques esthétiques du texte français. Une telle stratégie sert à assimiler l'oeuvre traduite pour la culture-cible. La deuxième fois, la traduction du mot —la gruel se rencontre dans le même fragment de texte: la vieille mère des enfants envoyés en mission dit à ses servantes: Mes huit filles, vous mes filles, vous mes servantes, mes cigognes, mes kytalyk, venez avec moi cueillir mon petit enfant, orons-la comme la terre des fleurs, parons-la, légère et belle. Le traducteur refuse d'utiliser le mot —la gruel en le substituant par le mot —la cigognel et la forme translittérée —kytalykl pour laquelle Karro donne l'explication suivante: l'oiseau blanc très gracieux semblable à la gruel. A notre avis le choix du

terme —cigognel peut être justifié par deux raisons: premièrement, ce sont les paroles d'une vieille femme vénérable, mère du futur héros, adressées à ses servantes; la répétition multiple du pronom possessif mes accentue l'idée de possession, de rapprochement, ce qui met la mère et ses servantes sur le même pied d'égalité, par conséquent, le vecteur de l'intention pragmatique de l'auteur du texte-cible va vers une appréciation positive de tous les participants de cet acte de parole. Deuxièmement, le sens symbolique propre à la cigogne dans la culture occidentale est —la chancel, —le bonheurl qui oriente aussi le traducteur vers ce choix pour anticiper la gloire fameuse du héros principal Niourgoun Botour. L'exemple suivant illustre une traduction tout à fait différente du terme —gruel par le terme —héronl dans un énoncé où l'on compare la soeur du héros principal qui s'appelle Aytaly Kuo: Elle était si belle qu'on aurait dit la femelle du hérol. Cette phrase a gardé la syntaxe et le lexique de la phrase yakoute, sauf la substitution du mot —gruel par le mot —héronl. On peut supposer qu'il y a des facteurs qui ont influencé le choix du mot —héronl. On dirait que l'auteur différencie entre le personnage du premier rang (la soeur du héros principal) des autres (les domestiques). Pour établir cet indice —d'inégalité, Y. Karro consciemment / ou inconsciemment introduit un nouveau mot qui signifie aussi un oiseau échassier, mais qui se caractérise par des qualités symboliques tout à fait différentes: le héron symbolise la discrétion, la modération, ces qualités s'harmonisent bien avec les significations de base du mot —femellel. La dernière fois le mot —la gruel se rencontre dans le contexte où il s'agit de l'apparition miraculeuse d'une chamanesse sous forme de grue: à droite du Botour, se posa l'oiseau kytalyk. Seule la forme translittérée —kytakykl peut transmettre une idée de magie, de miracle liée à une chamanesse. Donc, nous avons vu que le mot yakoute —kytalykl qui présente un concept culturel dans le texte est traduit en français par des termes différents; non seulement du point de vue des dénnotations, mais aussi des connotations, qui sont chargées de significations symboliques différentes. Celle solution du traducteur Y.Karro peut être expliquée par deux raisons au moins: 1) le mot —la gruelqui est l'équivalent lexical du mot yakoute —kytalykl dans la langue française usuelle, a des connotations négatives dans le langage populaire, par conséquent, il existe un obstacle lexical pour l'emploi libre de ce terme; 2) le concept de la culture yakoute à la base de kytalyk n'existe pas dans la culture française, les comparaisons avec ce mot ne sont pour lui que des procédés stylistiques embellissant le texte épique. Mais étant parfaitement conscient de spécificités de la culture spirituelle yakoute, il crée un nouveau concept sur base de la —gruel en détachant les mailles de ce filet de la surface du champs conceptuel. Chaque maille est assez autonome du point de vue sémantique, dénotatif et connotatif. Par contre, le concept yakoute lkytalykl a une structure homogène à grande capacité sémantique et connotative, comme les facettes d'une pierre taillée font des rayons indissociables qui reflètent une image unique.

Problèmes de traduction d'olonkho : l'aspect du genre

La compréhension du texte d'origine est aggravée par certaines circonstances linguistiques et extralinguistiques. Ce sont les savoirs-faire de la langue, de l'objet d'énoncé, des réalités locales et objectives dans le discours d'origine.

La traduction suppose la pénétration dans la forme du texte original, qui a son contenu et en révèle l'idée de l'auteur. Ainsi il est important de respecter les spécificités d'énoncé dans la langue.

En concernant le thésaurus subjectif de l'auteur, dans l'étude du texte de la traduction, nous repérons la nécessité du respect de l'appartenance d'auteur non seulement à la culture, mais aussi au sexe social. «Les relations de genre sont enregistrées dans la langue sous la forme de stéréotypes culturels et conditionnés, imprimant une empreinte sur le comportement, y compris la parole, la personnalité et les processus de sa socialisation linguistique» (Kirilina 1999, 90). À cet égard, il est important de prendre en compte les caractéristiques des stéréotypes de masculinité et de féminité adoptés dans la culture étudiée et reflétés dans la langue. L'activité subjective de l'auteur se déroule selon les règles objectives de la composition du texte dans le groupe linguistique. Ces règles conservent, sous chaque forme de texte, certaines règles propres à sa structure logique et grammaticale, et codent des informations pragmatiques (pertinentes), en se concentrant sur un lecteur et une compréhension adéquate» (Danilova 2001, 16).

Le texte artistique est un objet de traduction spécifique. Fonctionnant comme une œuvre esthétique, le texte artistique est destiné non seulement à transmettre des informations, mais à créer un certain effet esthétique, à produire un effet émotionnel sur le destinataire, à provoquer dans l'esprit du lecteur des images émotionnelles et colorées, des associations motivées, etc. (Danilova 2001, 40). Dans le processus de traduction, on révèle des éléments qui ne sont pas formalisables et qui font «des unités de microstructure artistique, à l'aide desquelles les lecteurs ont certains états mentaux discrets» (Sorokin 1985, 138). En d'autres termes, les textes de la traduction ne peuvent pas être compris par les lecteurs sans perdre une partie du sens.

L'acte de traduction est un acte créatif, bien que secondaire, subordonné. Ce qui se produit à la suite, il y a une nouvelle œuvre (Bouroukina 2000, 105).

Après Bouroukina O.A., nous affirmons que «toute œuvre originale n'est perçue par les locuteurs natifs que si toutes les lois sont respectées, y compris le facteur de genre, souvent plus important que de nombreux autres aspects stylistiques et grammaticaux (Bouroukina 2000, 106).

Le sujet de l'étude est une étude comparative de genre du texte de l'épopée yakoute "Nyurgun Bootur le guerrier céleste" et sa traduction en français, réalisée par Yankel Carro. La langue russe était la langue intermédiaire dans la mise en œuvre de cette traduction par Guermoguenov G. U - Ergis.

«L'image mentale d'un objet transféré d'une culture à l'autre comporte toujours des éléments de spécificité culturelle, car les nouvelles connaissances sur la culture étrangère sont conçues à partir des connaissances du passé du sujet d'analyse» (Tarassov 1996, 19). Ainsi, le traducteur-transporteur de la culture occidentale dans certains cas a tendance à idéaliser l'image masculine, offrant à l'homme un rôle prédominant. Carreau Y. a fait le remplacement lexical et en même-temps le changement du déroulement sémantique du contexte, en utilisant au lieu du mot «la vieille» le mot «le vieillard». Dans le texte de l'origine et dans le texte russe la parole de gloire et de fierté pour son fils appartient à la mère. Alors que dans la traduction en français, au lieu de la mère, c'est le père qui prononce de gloire et de fierté pour son fils. Les parents âgés des enfants, s'étant désolés, obéissent à la volonté des divinités supérieures et commencent à préparer les enfants au déménagement. La mère, après avoir vu l'armure de combat et l'équipement de son fils, crie: «Да, действительно

правда, наш сын был создан определением Одун Биса, был рожден указом Дьылга Тойона. Ныне я этому радуюсь и ликую!». La traduction en français est: «Ayant vu armes et armures de son fils, le Bôtour Niourgoun l'Audacieux, voici ce que dit le vieillard: «Oui, vérité des vérités, notre fils vint par la décision d'Odoun Bis, c'est l'ordre de D'ylga Tojon qu'il l'a fait naître, aujourd'hui je me rejouis, j'exulte!». Il semble que le traducteur remplace délibérément le mot “la vieille” par le contraire “le vieillard”. Dans la culture turque yakoute, la mère a une position hiérarchique plus élevée et une plus grande importance socioculturelle que dans la culture occidentale. En outre, le texte de la traduction perd l'inquiétude de la mère pour la vie et le sort de son fils, qui va quitter sa maison et devenir un défenseur. Cela provoque un nouveau sens – l'instruction du père au fils. Le traducteur a complètement remplacé l'unité lexicale et, en même temps, le déroulement sémantique du contexte. Ainsi, le traducteur offre le rôle le plus important au père, et non à la mère, lui donnant le droit d'exprimer la fierté pour le fils.

Dans la culture yakoute, l'image de la mère est comparée au soleil-Kune Kubej Khotoune Ije, ce qui signifie littéralement la mère honorable comme le soleil, où “kune” signifie le soleil, “kubej” (en liaison avec khotoune) - honorable, importante, vénérable, éminente, calme, gracieuse, légère et ije – une mère. À notre avis, dans la traduction en russe l'appel du héros à la mère “Солнцеликая матушка мать моя!” qui signifie “ma mère au visage du soleil”, au lieu de dire «Күн күбэй хотун ийэм!» en yakoute, perd la valeur du respect de la mère qui éprouve et exprime le jeune homme, et acquiert une teinte plus émotionnelle. Le traducteur a essayé de faire la communication la plus proche possible du texte en russe. Les textes de l'origine et de la traduction doivent être équivalents dans leur valeur communicative, ayant un effet communicatif égal, c'est-à-dire provoquer dans l'esprit du destinataire des images et des associations similaires à celles que l'auteur du texte de l'origine voudrait informer. Selon A. Popovitch, “pour la traduction artistique, il est important que les faits linguistiques et thématiques soient réalisés dans la construction stylistique du texte, et le point clé dans la théorie de la traduction artistique devrait être considéré comme le concept de l'information esthétique invariante”. L'évolution des faits et du contenu thématique est due à des différences culturelles. “La meilleure façon de résoudre le problème de l'équivalence traduit est l'approche fonctionnelle et stylistique, qui vise à transmettre de manière adéquate le caractère stylistique de texte de l'origine dans d'autres systèmes linguistiques et culturels” (Danilova 2001, 42).

Ainsi, dans cette phrase le traducteur du yakoute en russe a essayé de provoquer pour les destinataires russophones des images et des associations similaires ou proches de la culture russe, en tenant compte la nature stylistique. L'image de la mère acquiert une teinte émotionnelle “ma mère, mon aimée au visage de soleil”-“солнцеликая матушка”, c'est-à-dire la mère est claire, chaude comme le soleil. “L'image de la mère dans la conscience de langue des russes est associée à la chaleur, à la gentillesse, aux soins” (Kirilina 1999). L'information conceptuelle et culturelle du texte yakoute est perdue dans les textes de traduction en raison de “l'information esthétique”.

La mère dans la culture yakoute est bien appréciée. Sans aucun doute, elle est légère, gentille, chaude comme le soleil. Cependant, à notre avis, la comparaison de la mère avec le soleil remonte des anciennes vues de yakoutes. Les anciens yakoutes adoraient le soleil. «Le soleil est la source de toute vie sur la terre et de l'énergie...Donc, “les anciens yakoutes rencontraient le lever du soleil pendant Yssyakh, la fête nationale chez les yakoutes avec l'arrivée de l'été” (Syrdyk, 2001, 78). il est nécessaire de noter

que cette tradition vit aujourd'hui. Selon les représentations des yakoutes, "le soleil symbolise la divinité supérieure Iejekhsit (déesse ancestrale), qui a une relation étroite avec le soleil" (Ibid., 88). Selon Ojuunsky P. A., la divinité et la foi des anciens yakoutes remonte du culte de la femme (Ojuunsky, 1962, 43). Ainsi, dans la culture yakoute, l'image de la mère par rapport au soleil a une signification sacrée.

Le discours de la bogatyrka (de l'amazone) dans le texte de la traduction française présente un bon exemple qui respecte des spécificités de l'aspect de genre. Un bogatyr (le preux), le héros est venu s'épouser à une bogatyrka, la héroïne. Mais, en défendant son droit à l'existence indépendante, une femme essaie de sembler aux yeux de l'homme non seulement forte et intrépide, mais elle se met en place hiérarchiquement plus haut que l'homme. Ainsi, elle dit: "Ты пришел к высокому имени, ты приехал к доброй славе такой женщины как я? Как думаешь, ты победить такого человека как я?" qui est traduit «Tu es venu vers le grand nom, tu as pris la route vers la noble gloire d'une femme telle que moi.. comment penses- tu vaincre un être comme moi?». Le traducteur a transmis le mot "homme" par le mot "être" qui désigne une créature, une personne en général, sans indiquer son appartenance sexuelle. C'est une créature sur un homme et une femme. Il est probable que le choix d'un interprète a été influencé par tel fait que l'équivalent français de "l'homme" désigne une personne de sexe masculin. Dans ce contexte, ce mot "l'homme" ne convient pas du tout. L'utilisation du mot "un être" transmet l'image d'une femme forte qui se considère plus supérieure que l'homme. C'est presque un surhumain, pas un homme ou une femme.

Dans la scène de la lutte de la femme-héroïne et de l'homme-héros, à notre avis, la description du comportement de la héroïne pendant le combat attire notre attention. La proposition «из корней волос женщины выступил белый пот... своими прекрасными белыми пальцами смахнула пот» est traduit en français «une sueur blanche s'échappait de la racine de ses cheveux, et de ses doigts magnifiques et forts elle fit ruisseler le sueur de deux côtés». Le traducteur remplace l'adjectif "белые/blancs" par "сильные/forts". Le remplacement des adjectifs en raison de "forts" est plus approprié dans le contexte, c'est - à-dire que les doigts d'une femme forte devraient être forts. Toutefois, le traducteur ne tient pas compte de la parité de genre. Ainsi, dans le texte russe, la féminité de la bogatyrka (amazone) se manifeste clairement. Bien qu'elle est forte ou courageuse, elle ne perd pas sa féminité, elle balaie la sueur avec ses beaux doigts blancs. Ainsi, dans le texte de la traduction en français, le traducteur ne tient pas compte de la qualité de la féminité de l'amazone, qui est transmise dans la version russe.

L'aspect du genre est un problème de traduction assez complexe que le traducteur doit obligatoirement prendre en compte pour créer une œuvre littéraire équivalente et égale en valeur en contenu dans la langue de traduction.

Conclusion

Les difficultés du premier ordre qui font des obstacles pour le traducteur sont les realia et les notions chargées des connotations spécifiques propres à la culture du texte original. Les diverses possibilités de traduction et de transferts des particularités culturelles liées avec les notions et concepts ethniques sont montrées dans l'article : les procédés de traduction visant à conserver l'image spécifique telle que la

translittération, et d'autre part, les procédés qui « naturalisent » les objets de culture à l'aide de l'adaptation des concepts étrangers pour la culture réceptrice.

Nous pouvons faire les conclusions suivantes:

Le vocabulaire de la culture nationale se manifeste à différents niveaux, ce qui entraîne de grandes disparités entre les mots des trois langues comparées. Les tentatives de préservation de la culture nationale de l'original conduisent souvent à la formation de violations sémantiques de profondeurs différentes, causées par l'influence de la culture traductrice et le désir d'adapter des éléments d'une autre culture. La saveur culturelle nationale de l'œuvre de folklore est effacée en raison de l'utilisation la plus fréquente de méthodes de transmission de réalia telles que la traduction approximative et la généralisation.

Les exemples cités dans l'article n'indiquent en aucun cas que le transfert de spécificités culturelles nationales vers une autre langue dans la traduction littéraire est impossible. Au contraire, ce problème a récemment attiré beaucoup d'attention des linguistes. De nombreuses études de traduction contribuent à la fois à décrire le caractère unique et la diversité des langues et des cultures et à développer davantage la communication interlinguistique et interculturelle.

Bibliographic references

- BOUROUKINA O.A. 2000. Gendernyj aspect perevoda [L'aspect de genre de la traduction]. In: Gender kak intriga poznanija. Moscou, p. 99-107. ISBN 5-7380-0131-1
- GUERMOGUENOV G.U. Ergis. 1947. N'urgun Bootur Stremitelnyj [Niourgoun Bootur Impétueux]. Yakutsk.
- DANILOVA E.V. 2001. Psycholingvistitcheskij analiz vosprijatija khoudogestvennogo teksta v raznykh kul'turakh [L'analyse psycholinguistique de perception du texte artistique chez les différentes civilisations]: la thèse de docteur en philologie. Moscovskij gos. lingvistitcheskij universitet, Moscou, 204 p.
- IVANOV V.N. 2016. Istoriki o proiskhojdenii yakutskogo geroicheskogo eposa [Les historiens sur la genèse de l'épopée héroïque yakoute]. In: Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta, n. 404, pp.89-95. DOI: 10.17223/15617793/404/13
- KARRO Y. 1997. Niourgoun: le Yakoute, guerrier céléste. Les guerriers céléstes du pays yakoute- saxa. Paris. Gallimard, Torino.
- KIRILINA A.V. 1999. Gender: lingvistitcheskij aspect [Genre: l'aspect linguistique]. Moscou, 155 p.
- KHUDYAKOV I.A. Verkhoyanskiy sbornik. Yakutskiye skazki, pesni, zagadki i posloviytsy, a takzhe russkiye skazki i pesni, zapisannyye v Verkhoyanskom okruge [Verkhoyansk collection. Yakut fairy tales, songs, riddles and proverbs, as well as Russian fairy tales and songs recorded in the Verkhoyansk district]. Irkutsk, 1890. (In Russ.).
- MOUNIN G. 1980. Les problèmes théoriques de la traduction, Paris, Gallimard.
- OJUUNSKY P.A. 1962. Yakutskaja skazka (olonkho), eje sujet I soderjanije [La conte yakoute (olonkho), son sujet et contenu]. In: Provedeniye, Volume 7, Yakutsk. 224 p.
- POUKHOV, I.V. Olonkho – drevnii epos yakoutov [L'olonkho – l'ancienne épopée des Yakoutes].
- SOROKIN Ju. A. 1985. Psycholingvistitcheskije aspect izutchenija teksta [L'aspect psycholinguistique]. Moscou. 168 p.
- SPEKTOR, L.A. Natsionalno-koultournaya spetsifika i perevod [Subtilités culturelles nationales et traduction]. Vestnik UFNE, v.2. Yakoutsk, 2005.- P. 26-29. ISSN 2222-5404

- SPEKTOR, L.A. Smyslovye ochibky pri peredatke etnograficheskikh realii [Faux-sens dans le transfert des réalités ethnographiques] *Obchtchestvennyye nauki*. Moscou, n. 6-1, 2016. P.172-179. ISSN 2079-5505
- TARASSOV E.F. 1996. Mejkulturnoje obshchenije – novaja ontologija jazykovogo soznaniya [La communication interculturelle – nouvelle ontologie de conscience linguistique] In *Etnoculturnaja spetsifika jazykovogo soznaniya*. Moscou. pp. 7-22.
- TARASSOV E.F. 1998. K postroenii teorii mejkulturnogo obshenia/ [De la construction de la théorie de la communication interculturelle] In *Yazykovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie*, Moscou, pp. 30-34.
- VOGELEER Sv. 1995. L'interprétation du texte et la traduction, Louvain-la-Neuve, Peeter.
- VON BOHTLINGK, Otto. *Über die Sprache der Jakuten («О языке якутов»)* (в 3 томах, Санкт-Петербург, 1849—1851);
- YADRIKHINSKIY-BED'EELE P.P. *Devushka-bogatyř' Dzhirybyna Dzhirylyatta* [The hero-girl Dzhirybyna Dzhirylyatta]. Yakutsk, 2011. (In Russ.).
- YASTREMSKY S.V. *Obraztsy narodnoy literatury yakutov* [Samples of folk literature of the Yakuts]. Leningrad, 1929. (In Russ.).
- DICTIONNAIRE DES SYMBOLES, Paris, 1982. *Encyclopédie des symboles*, Torino, 1997.
- YAKUTSKIY GEROICHESKIY EPOS “KYYS DEBILIYE” [Yakut heroic epic “Kyys Debiliye”]. Novosibirsk, 1993. (In Russ.). 12. Yakutskiy geroicheskiy epos “Moguchiy Er Sogotokh” [Yakut heroic epic “Mighty Er Sogotokh”]. Novosibirsk, 1996. (In Russ.).
- YAKUTSKIY FOLKLOR. *Teksty i perevody A.A. Popova* [Yakut folklore. Texts and translations by A.A. Popov]. Moscow, Leningrad, 1936. (In Russ.).

Words: 7447

Characters: 48 233 (26,80 standard pages)

Associate Professor Liudmila S. Zamorshchikova
Associate Professor Marianna V. Samsonova
Associate Professor Lilya A. Spector
Associate Professor Irena S. Khokholova
North-Eastern Federal University, PhD,
Institute of Modern Languages and Regional Studies,
Department of French,
58, Belinskogo Str., 677007 Yakutsk, Sakha Republic,
Russia
lszam@mail.ru
efimarianne@mail.ru
libondarenko@mail.ru
iskhokholova@mail.ru

The productivity and frequency of use of verbs of English origin recently lexicalized in French, Quebec and Czech contexts

[La productivité et la fréquence d'emploi des verbes d'origine anglaise récemment lexicalisés dans les contextes français, québécois et tchèque]

Radka Mudrochova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.08

Abstract

This article focuses on productivity and frequency of verbs of English origin recently lexicalized in Czech and French. We will particularly observe, for the latter language, the uses of Quebec and France. Based on three representative lexemes entered in the 2018 edition of the *Petit Robert* dictionary, counterparts of which were found in Czech, we will highlight the differences or similarities of use of these chosen English borrowings based on lexicographical data and tools of corpus linguistics.

Key words: anglicism, loanword, lexicalization, productivity, frequency

Résumé

Le présent article porte sur la productivité et la fréquence des verbes d'origine anglaise récemment lexicalisés en tchèque et en français. Nous observerons particulièrement, pour cette dernière langue, les usages du Québec et de France. En prenant appui sur trois lexèmes, représentatifs, entrés dans l'édition 2018 du dictionnaire le *Petit Robert*, dont les équivalents ont été trouvés en tchèque, nous ferons ressortir les différences ou les ressemblances d'emploi de ces emprunts à l'anglais choisis en nous appuyant sur des données lexicographiques et des outils de la linguistique de corpus.

Mots-clés : anglicisme, emprunt, lexicalisation, productivité, fréquence

Introduction

L'objectif principal de cette contribution¹ est de présenter les résultats d'une analyse des verbes d'origine anglaise qui ont été récemment lexicalisés en français tout en prenant en compte les spécificités de la variété du français québécois et de comparer cet échantillon de verbes avec la situation linguistique tchèque.

Avant de présenter les résultats eux-mêmes, nous trouvons nécessaire d'introduire la présentation par un cadre théorique, notamment en définissant les termes clés apparus dans le titre de l'article, pour ensuite pouvoir décrire la méthodologie de recherche suivie de l'analyse détaillée des mots choisis. L'étude s'achève par une comparaison de résultats issus de l'analyse en incluant des perspectives de recherches ultérieures possibles.

Mot lexicalisé/lexicalisation

Un mot lexicalisé, le premier terme clé de cette contribution, est un mot connu / reconnu avec un sens déterminé, qui fait partie des dictionnaires. Jean et Nicole Tourmier (2009 : 210) définissent la lexicalisation comme une intégration dans le lexique répertorié et renvoient au schéma, évoqué dans l'article « Dynamique

¹ Le présent article s'inscrit dans le Projet Européen du Développement Régional « Créativité et adaptabilité comme conditions du succès de l'Europe dans un monde interconnecté » (No. CZ.02.1.01/0.0/0.0/16_019/0000734) et a bénéficié du soutien du projet de l'Université Charles « Progres Q10 : Le langage dans les changements de temps, d'espace et de culture ».

lexicale » (cf. figure 1), reposant sur quatre ensembles distincts : le lexique réel, le lexique potentiel, le non-lexique et le xénolexique.

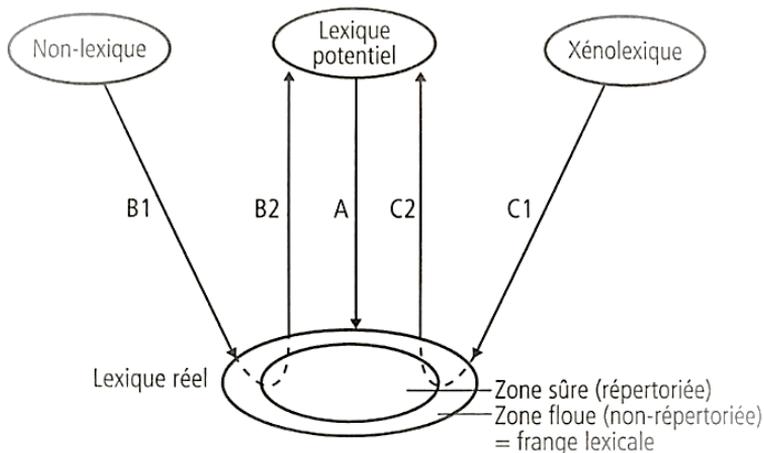


Figure 1 : Dynamique lexicale (Tournier 2009 : 118)

Le **lexique réel** est l'ensemble des lexies dans une langue qui distingue d'une part une « zone sûre » avec des lexies répertoriées et d'autre part une « zone floue », appelée aussi par Tournier (2009 : 117) *frange lexicale*, comprenant des lexies réalisées, mais non répertoriées. Le lexique non réalisé et non répertorié est intitulé le **lexique potentiel**. Le **xénolexique** est le lexique des autres langues et le **non-lexique** est représenté par des lexies impossibles dans une langue à un moment donné. Tous ces trois derniers ensembles cités peuvent servir de source pour le lexique réel. Les mots lexicalisés se trouvent donc dans la zone sûre du lexique réel, ils sont répertoriés et font donc partie des dictionnaires. Cette définition pourrait être comprise comme la définition contraire des néologismes dont la compréhension simplifiée repose sur le fait que le mot qui ne figure pas dans les dictionnaires peut être désigné comme un néologisme. Néanmoins, selon Sablayrolles (2017 : 14) cette simplification terminologique est insuffisante car elle pose plusieurs difficultés, notamment on peut se demander quel dictionnaire choisir comme arbitre ou si le mot se trouvant dans un dictionnaire perd automatiquement sa néologicit e (?). Certes, il y a un lien direct entre la lexicalisation, comprise comme un processus d'intégration du lexique, et les néologismes car ces derniers représentent une source de la lexicalisation, cependant nous ne pouvons pas procéder à une simple opposition entre un mot lexicalisé et un néologisme, car un mot lexicalisé peut être perçu, pendant un certain temps et/ou sous certaines conditions, comme un néologisme et *vice versa*.

Pour les besoins de cette contribution, nous comprenons donc un mot lexicalisé comme un mot qui appartient au répertoire lexical des dictionnaires. Cependant il ne faut pas oublier que les corpus métalinguistiques reflètent l'usage des locuteurs finaux et que la lexicalisation est dans son ensemble un processus plus complexe.

Anglicismes : bref rappel du contexte linguistique

Un anglicisme, le second terme clé de cet article, dont le concept a fait déjà couler beaucoup d'encre au sein de la linguistique, est ici compris comme un mot ou locution

d'origine anglaise utilisés, tels qu'ils sont ou avec modification de la forme (qu'elle soit graphique ou phonétique), dans une autre langue que de l'anglais².

Évidemment, la présence et la perception des anglicismes sont différentes en français de France et en français québécois ainsi qu'en tchèque. Rappelons donc très brièvement les contextes linguistiques de ces trois territoires respectifs envers les emprunts à l'anglais.

La présence des emprunts anglais augmente dans le milieu tchèque au cours du XX^e siècle pendant lequel le pays connaît trois vagues de leur adoption dans trois domaines distincts : le sport, la musique, la technique/l'électrotechnique. Pour le territoire tchèque il faut prendre en compte les barrières du régime communiste qui limitaient, voire même interdisaient, l'afflux de tout ce qui appartenait à l'Occident (cf. notamment Fidelius 2009 ; Mudrochová, Lazar 2017, 2018).

Quant à la France, ses échanges avec les territoires de parler anglais ont été plus nourris avec plusieurs vagues d'anglomanie comme le souligne Loubier (2011). Les linguistes Tournier (2009 : 37) expliquent que « les emprunts à l'anglais britannique ont commencé à se multiplier sous le règne de la reine Victoria [...] au XX^e siècle c'est de plus en plus à la variété américaine d'anglais que le français a emprunté [...] ». Selon Rey (2008), les emprunts à l'anglais sont « parfaitement acceptés » jusqu'en 1940. Ainsi, c'est dans les années 50 qu'une vraie lutte contre l'anglomanie commence à se faire ressentir dans le discours des Français atteignant son sommet avec la parution du livre de René Étiemble « Parlez-vous franglais ? » daté de 1964.

Pour ce qui est de la situation au Québec, Loubier (2011 : 18) indique qu'avant 1840, « les Canadiens français ne connaissent pas la honte linguistique », on se rend compte de l'anglicisation vers le milieu du XIX^e siècle et entre 1940-1960 on parle déjà de la « chasse aux anglicismes ».

Pour terminer, il faut signaler que tandis qu'en France et au Québec il y a une politique linguistique de l'État qui régularise la présence des anglicismes dans les deux variétés du français en proposant des équivalents officiels et en commentant l'emploi inapproprié des alanglismes anglais, la République tchèque ne connaît aucune politique linguistique ni loi régularisant l'usage des emprunts.

Méthodologie et étapes de la recherche

Notre recherche ne comprend qu'un échantillon de mots, il s'agit des verbes d'origine anglaise, d'ailleurs dont le nombre ne cesse d'augmenter en français contemporain, entrés dans le dictionnaire le *Petit Robert* en 2018, donc récemment lexicalisés. Ces verbes sont au nombre de trois : *googliser*, *liker* et *retweeter*. Pour effectuer une analyse comparative, nous avons retrouvé les équivalents de ces trois lexèmes en tchèque et nous avons passé à une analyse plus détaillée qui respecte la méthodologie du projet *EmpNéo* (cf. Hildenbrand, Kacprzak, Sablayrolles (éds) 2016 ; Kacprzak, Mudrochová, Sablayrolles (éds) 2019) enrichie par une recherche dans les corpus *Aranea*³ (Benko 2018) et sur la plateforme *Néoveille* (Cartier 2016), étant, tous les deux, susceptibles de distinguer la variété québécoise, voire canadienne du français⁴.

² L'anglais, ici dans son sens le plus large, sans préciser le territoire de sa provenance pour ne pas être obligée de mettre par exemple à part les américanismes, etc.

³ Les corpus *Aranea* comprennent 18 langues et sont composés des textes téléchargés automatiquement de différents sites Internet. La taille de ces corpus représente un avantage dans le fait que l'on a une base de données importante qui reflète le vrai usage de la langue de nos jours. D'un autre côté, les différents bruits que l'on rencontre lors des recherches peuvent être mis en cause.

⁴ Dans cette contribution, nous employons les notions du français canadien et du français québécois comme des synonymes pour parler du français utilisé, pour nous

Quant à la recherche dans les dictionnaires, nous avons utilisé les dictionnaires de langue générale traditionnels : le *Petit Robert*, *Larousse* ; et électroniques : *Usito* (créé au Québec), *Wiktionnaire/Wikipédia* pour le français. Pour la langue tchèque nous avons travaillé avec *Wikislovník/Wikipedie*, *ABZ slovník*, *Čeština 2.0*, *Slovník současné češtiny* (Dictionnaire du tchèque contemporain) et la base *Databáze heslářů* qui comprend non seulement les dictionnaires généraux de la langue tchèque mais également la plateforme *Neomat* (un dictionnaire de néologismes créé par l'Institut pour la langue tchèque). Pour pouvoir nous prononcer sur la norme proposée par les instances de l'État, nous avons également consulté les dictionnaires terminologiques, celui de France : France Terme et celui du Québec : Grand dictionnaire terminologique. Pour la vérification de la fréquence et de la productivité, nous avons choisi d'une part les archives de presse de chaque territoire, *20minutes.fr* pour le français de France, *Lapresse.ca* pour le français québécois et *Idnes.cz* pour la langue tchèque, et d'autre part le moteur de recherche *Google* limité à chaque fois au territoire concerné.

Googliser/googlover

Le premier terme de notre recherche est représenté par le verbe *googliser* qui apparaît sous cette forme, donc en tant que l'entrée *a priori* du dictionnaire le *Petit Robert*, avec la définition : « rechercher des informations sur (qqch., qqn) sur Internet avec un moteur de recherche » dont l'étymologie renvoie à la marque déposée, *Google*, une marque américaine, et à la date de sa création, l'an 2003. Le *Petit Robert* cite également son concurrent formé par le suffixe *-er*, *googler* (daté de 2001). Le dictionnaire *Larousse* préfère, lui aussi, la variante *googliser* tandis que le dictionnaire québécois *Usito* celle de *googler* en notant qu'en France on emploie aussi *googliser*. Si le *Petit Robert* indique que le verbe *googliser* est un verbe transitif, le dictionnaire *Usito* contient aussi une définition suivie d'un exemple de l'emploi intransitif tout en étant plus précis sur le nom du moteur de recherche « faire une recherche sur Internet sur le moteur de recherche Google ». Pour ce qui est du *Wiktionnaire*, il comporte non seulement les deux variantes du verbe en question, faisant partie des verbes transitifs avec des datations de création mises entre parenthèses, *googler* (2007) et *googliser* (2011), mais ajoute aussi leurs dérivés, des verbes : *auto-googliser*; *autogoogliser*; *dégoogliser*; *dé-googliser*; *regoogliser* ; un nom masculin *googlage* (n.m.), un adjectif *googlable* et des synonymes ou plutôt des variantes orthographiques : *google-iser*; *googoliser*; *gougueler*; *googueuliser*; *googleter*.

En ce qui concerne les corpus *Aranea* (*Araneum Francogallicum* 8,70 G pour le français de France, AFM, et *Araneum Francogallicum Canadiense* 305 M pour le français canadien, AFC), ils affichent ces résultats respectifs (recherche effectuée le 29/09/2018) : en France 859 occ. de *googler* et 222 occ. de *googliser*, au Canada on reçoit un nombre moins important, étant donné que le corpus lui aussi est moins important que son homologue de France, *googler* 33, *googliser* 3. Quant aux dérivés, ils ne sont pas très représentés dans les corpus consultés, voici ses résultats, pour le AFM : *auto-googliser* (2), *dé-googliser* (2), *dégoogliser* (95), *dégoogler* (1), *auto-googler* (3), *autogoogler* (1), *regoogler* (1), *googlage* 32, *googlable* (10), et dans le AFC : *auto-googler* (1), *googlable* (2). En plus, le corpus AFM possède d'autres variantes orthographiques, de nouveau avec des fréquences peu importantes : *google-iser* (10), *googoliser* (9), *googueler* (1), *googueuler* (6), *googueliser* (5).

dans le discours écrit, au Canada sans spécifier ou distinguer explicitement chaque diversité territoriale.

Observons maintenant, grâce aux données illustrées par le tableau 1, les résultats de fréquence de *googler* et *googliser* dans les archives de presse, sur *Google* et sur la plateforme *Néoveille*.

Mot	20minutes.fr	Lapresse.ca	Google.fr	Google.ca	Néoveille FR	Néoveille CA
<i>googler</i>	44 (2007)	55 (2007)	38 100	7 640	49	13
<i>googliser</i>	4 (2013)	1 (2018)	12 000	221	47	0

Tableau 1 : Fréquence d'emploi de *googler* et de *googliser* (FR vs CA)

Le tableau 1 fait ressortir plusieurs informations intéressantes, nous notons une plus grande fréquence d'emploi du verbe *googler* en France dont la datation reçue par les archives de *20minutes.fr* remonte à une date plus lointaine dans l'histoire que pour *googliser*. Le même phénomène est à retenir pour le français canadien.

Pour *googler* ou *googliser*, la langue tchèque dispose d'un grand nombre d'équivalents proposés par le dictionnaire *Neomat*. D'une part, nous pouvons discerner les dérivés avec l'écriture d'origine (cf. tableau 2) et d'autre part, nous trouvons une variété de verbes avec des graphies tchéquisées (cf. tableau 3) tout en distinguant les verbes en *-ovat* en rouge et le groupe en *-it* en vert, les formes pronominales y compris, ainsi que les datations mentionnées par le dictionnaire, les plus anciennes sont mises en gras.

<i>googlovat</i>	2006	<i>googlit</i>	2014
<i>googlovat se</i>	2013	<i>nagooglit</i>	2012
<i>nagooglovat</i>	2010	<i>vygooglit</i>	2006
<i>nagooglovat si</i>	2014	<i>vygooglit se</i>	2008
<i>progooglovat</i>	2003	<i>zagooglit</i>	2006
<i>progooglovat se</i>	2012	<i>zagooglit si</i>	2005
<i>vygooglovat</i>	2002		
<i>zagooglovat</i>	2006		
<i>zagooglovat si</i>	2014		

Tableau 2 : Les verbes formés de *Google* avec la racine d'origine

<i>guglovat</i>	2002	<i>gùglovat</i>	2011	<i>gùglovat</i>	2017
<i>guglovat si</i>	2002	<i>gùglovat se</i>	2007	<i>vygùglovat</i>	2015
<i>oguglovat</i>	2002	<i>vygùglovat</i>	2014	<i>přegùglovat</i>	2010
<i>proguglovat</i>	2002	<i>zagùglovat si</i>	2007	<i>vygùglit</i>	2012
<i>proguglovat se</i>	2002	<i>gùglit</i>	2012	<i>gùglit</i>	2017
<i>vyguglovat</i>	2002	<i>vygùglit</i>	2008		
<i>vyguglit</i>	2013				

Tableau 3 : Les verbes formés de *Google* avec la graphie tchéquisée

En observant les deux tableaux, nous pouvons noter la date de la première apparition de la famille verbale de *Google* en tchèque, étant de 2002 non seulement pour les verbes avec la racine d'origine mais également pour un grand nombre de variantes avec la graphie tchéquisée *guglovat*.

En ce qui concerne d'autres dictionnaires tchèques, c'est encore le dictionnaire *Čeština 2.0*, créé par des internautes, qui contient plusieurs variantes du verbe *googler* en tchèque : *googlit*, *googlovat*, *vygooglit*, *vygooglovat*, *gùglovat*, *guglit*, *vygùglit*.

Slovník současně češtiny en comporte deux : *googlit*, *googlovat* en les classant dans le groupe des verbes imperfectifs. Le *Wikislovník* et le dictionnaire *ABZ* ne mentionnent aucune variante de *googler/googliser* en tchèque.

Le bilan de fréquence sélective se trouve dans le tableau 4.

Variante orth.	Idnes.cz	Google.cz	Néoveille CZ	Araneum
googlovat	29	24 900	X	1 269
<i>guglovat</i>	0	473	0	16
<i>gúglovat</i>	1	1 920	0	130
<i>gúglovat</i>	0	119	0	3
<i>googlit</i>	7	594 000	0	936
vygooglovat	32	46 000	1	1 925
<i>vyguglovat</i>	0	2 040	0	43
<i>vygúglovat</i>	0	3 740	0	124
<i>vygúglovat</i>	0	288	0	21
vygooglit	13	594 000	2	2 730

Tableau 4 : Bilan de fréquence (sélection)

Les verbes les plus productifs, d'après les résultats de la recherche effectuée (le 23-24/09/2018) dans les outils choisis, sont représentés par : *googlovat*, *vygooglovat* et *vygooglit*, autrement dit les verbes avec la graphie d'origine, un imperfectif *googlovat* et les deux autres perfectifs formés par le préfixe *vy-* (ayant donc ici une fonction perfectivisante).

Liker/likovat

Le deuxième verbe choisi pour notre recherche est celui de *liker*, entré dans le *Petit Robert* en 2018, avec l'étymologie de 2010 et la définition : « anglic. indiquer que l'on apprécie (un contenu) sur un réseau social en cliquant sur le bouton prévu à cet effet », et dans le dictionnaire *Larousse* en 2019. En tapant *liker* ou *like* dans le dictionnaire *Usito*, c'est la page « aimer qqch » avec l'entrée « j'aime » (substantivé) qui apparaît. Le *Wiktionnaire* propose aussi une entrée pour *liker* (depuis 2010) et révèle en même temps trois synonymes : *aimer*, *plussoyer* et *poucer* (celui-ci classifié de rare). La fréquence que nous avons observée non seulement pour le verbe *liker*, mais aussi pour ses synonymes suggérés (nous les avons mis en contexte du mot la *page* pour préciser leur emploi), est résumée par le tableau 5.

Équivalents	Araneum FR	Araneum CA	Néoveille FR	Néoveille CA	20minutes.fr	Lapresse.ca	Google.fr	Google.ca
<i>liker</i>	3 770	12	524	2	1 010	14 (2012)	50 300 000	43 700
<i>liker la page</i>	490	2	5	0	737	0	247 000	14 100
<i>aimer la page</i>	1 545	34	3	0	2	1 (2013)	570 000	22 300
<i>plussoyer</i>	363	0	1	0	2 (2011)	0	41 000	263
<i>poucer</i>	32	1	0	0	0	0	16 500	1 510
<i>poucer la page</i>	0	0	0	0	0	0	2	0
<i>plussoyer la page</i>	0	0	0	0	0	0	0	0

Tableau 5 : Fréquence d'emploi du verbe *liker* et de ses synonymes

Les couleurs permettent de distinguer les deux contextes étudiés, le bleu pour le français et le rouge pour indiquer le contexte québécois. Tandis qu'en France nous notons une préférence d'emploi pour *liker*, au Canada, il y a une, légère, plus grande fréquence pour *aimer* (dans le contexte : « la page »). Le verbe *plussoyer* affiche un nombre encore considérable dans le corpus AFM ainsi que sur *Google.fr* et il est attesté dans les archives de presse *20minutes.fr*; dont la première apparition est datée de 2011. En revanche, l'emploi de *poucer* n'est pas pour l'instant confirmé.

Pour ce qui est de la langue tchèque, le *Neomat* possède sept verbes de la famille *liker* avec les datations mises par nous entre parenthèses : *likovat* (2011), *lajkovat* (2001), *dislajkovat* (2014), *olajkovat* (2011), *ulajkovat* (2017), *ulajkovat se* (2014), *lajknout* (2011).⁵ Nous trouvons des verbes imperfectifs sans (*likovat*) ou avec la graphie tchéquisée (*lajkovat*), par ailleurs, dont l'attestation est la plus ancienne dans le dictionnaire consulté, ainsi que des perfectifs formés par des préfixes comme *olajkovat* ou par une autre terminaison que *-ovat*, comme *lajknout*. Pour ce qui est des autres dictionnaires choisis pour l'analyse, le *Wikislovník* contient le nom *lajk* (*like*) en citant quatre dérivés, sans d'autres précisions, trois verbes *lajkovat*, *olajkovat*, *lajknout* et un autre nom *lajkování*. Quant au dictionnaire *Čeština 2.0*, il renvoie à quatre verbes, *lajknout* (2016), *lajkovat* (2015), *polajkovat* (2016), et *ulajknout* (2018) = faire un like involontaire – les deux derniers cités sont absents sur *Neomat* et les deux premiers cités sont notamment présents dans *Slovník současné češtiny* qui les classent d'argotiques. L'imperfectif *lajkovat* est également mentionné par *ABZ slovník*.

En vérifiant la fréquence d'emploi des formes de base (toutes datées de 2011 sur *Neomat*) dans le corpus *Araneum*, nous apprenons que la forme *lajkovat* a, avec 1 743 occ., le plus de résultats, suivie de *lajknout* avec 112 occ. et *likovat* avec 66 occ. En observant les collocations à gauche et à droite (en position -5/5 logDice) de la forme la plus fréquente du corpus (cf. tableau 6), nous remarquons que le verbe *lajkovat* est fréquemment cité dans le contexte d'autres verbes d'origine anglaise adaptés, morphologiquement (*tweetovat*, *sharovat*, *postovat*) et graphiquement (*tvítovat*, *hejtovat*, *četovat*) au système langagier tchèque. En plus, en troisième position, nous révélons le verbe *plusovat* étant un synonyme tchèque de *lajkovat*, correspondant à l'équivalent français *plussoyer*.

	<u>Cooccurrence</u> <u>count</u>	<u>Candidate</u> <u>count</u>	<u>T-score</u>	<u>MI</u>	<u>logDice</u>
P N lajkovat	19	1,743	4.358	14.981	7.480
P N Related	17	2,246	4.122	14.455	7.125
P N plusovat	5	23	2.236	19.299	6.535
P N tweetujte	5	31	2.236	18.869	6.529
P N tweetovat	5	287	2.236	15.658	6.334
P N četovat	4	96	1.999	16.916	6.155
P N lajkú	8	1,935	2.828	13.583	6.155
P N postuje	4	169	1.999	16.100	6.099
P N komentovat	263	125,006	16.214	12.608	6.087
P N sdílet	385	202,311	19.617	12.463	5.950
P N chatovat	10	4,052	3.161	12.838	5.821
P N plusujte	3	5	1.732	20.764	5.813
P N sharujte	3	11	1.732	19.626	5.808
P N tvítovat	3	13	1.732	19.385	5.806
P N hejtujte	3	15	1.732	19.179	5.805
P N tweetujete	3	30	1.732	18.179	5.792

Tableau 6 : Collocations du verbe *lajkovat* dans le corpus AFM

Les vérifications de fréquence dans les autres sources choisies (*Néoveille*, *Idnes.cz*, *Google.cz*), n'ont pu que confirmer la productivité plus élevée de *lajkovat* (cf. tableau 7).

⁵ Hana Prokšová décrit le verbe *lajkovat* dans son article daté de 2012 dans la revue « Naše řeč » (en ligne).

Variantes	Idnes.cz	Néouvelle	Google.cz
<i>likovat</i>	0	1	32 100
<i>lajkovat</i>	23	72	90 800
<i>lajknout</i>	3	0	41 800

Tableau 7 : Fréquence d'emploi des verbes *likovat/lajkovat/lajknout*

Retweeter/retweetovat

Le verbe *retweeter*, dernier exemple analysé, est entré dans le dictionnaire le *Petit Robert* en 2018 avec la définition « tweeter à nouveau (une information, un contenu) » et la note étymologique : « 2009 de *re-* et *tweeter* ». Il est également présent dans le *Wiktionnaire* (première mention en 2010) et dans le dictionnaire québécois *Usito*. *Retweeter* est dérivé du verbe *tweeter*, lui-même attesté par le *Petit Robert* en 2012 et par le *Larousse* en 2013.

Tandis que les dictionnaires créés en France ne contiennent aucun équivalent ni synonyme du verbe *retweeter*, le dictionnaire *Usito* en propose deux : « partager un gazouillis », « retransmettre un gazouillis » en expliquant que *retweeter* (apparu en 2009 dans le Monde) ou sa variante graphique *retwitter* (apparu en 2009 dans la Libération), incluse aussi dans le dictionnaire en question, représentent des emplois critiqués au Québec : « l'emploi de *retweeter*, ou de sa variante *retwitter*, est critiqué comme synonyme non standard de partager un gazouillis, retransmettre un gazouillis. »

L'expression « partager un gazouillis » est aussi affichée sur le site de GDT, suggérée par L'Office québécois de la langue française en 2018.

Pour pouvoir nous prononcer sur l'emploi des lexèmes/expressions évoqués *supra*, nous avons effectué une recherche dans les corpus *Aranea* (30/09/2018), pour la France et pour le Québec séparément. En France c'est la forme *retweeter* (873 occ.) qui prédomine devant *retwitter* (173 occ.). Pour ce qui est de l'équivalent québécois, *gazouillis*, la simple requête de ce terme renvoie à d'autres contextes (cf. figure 2) comme bruit de voiture, chant des oiseaux, etc.

lepartideg...	de l'Europe austériétaire. C'était un tweet.	gazouillis	en français (en allemand, j'avone ne pas savoir
francis-br...	. Le pouvoir n'est plus au bout du fusil, mais du	gazouillis	. Quant à notre Président, aujourd'hui muet, il
twilight-r...	de la nature qui s'éveille. Au milieu des	gazouillis	d'oïillons se rendant compte qu'ils n'
nike-kultu...	passants, les gargouillis des fontaines ou les	gazouillis	des oiseaux y forment une sorte de panorama
ptaff.ca	Gabrielle Duchaine a été arrêtée et un de ses	gazouillis	a alors été repris sur Twitter : « Toujours avec @
demainlave...	, de commentaires ou messages Facebook, de	gazouillis	de mentions Twitter, ou l'envie d'aller voir ce
blog.canad...	billet de blogue... je vais essayer d'en tirer un	gazouillis	... même s'il est difficile de choisir seulement
eliotberri...	de printanier dans l'air ? Écoute, lecteur, le	gazouillis	feutré de la bouilloire, l'arôme léger mais
carnetjpr...	surement pas plus cher. Que dites vous du doux	gazouillis	d'une Ferrari FF ? † Personnellement Claude, j'
deleguesco...	bonne impression sur Twitter : partagez les	gazouillis	du SDC avec vos abonnés. † Suivez Investir au
les-oies-s...	La forêt vit, respire, chantonne au travers des	gazouillis	et du feulement d'une faune cachée qui ne se
iphoneaddi...	toutefois de la partie car il est jugé le... † Les	gazouillis	partagés sur Twitter sont en bon nombre de nos

Figure 2 : requête gazouillis dans le corpus AFM

En précisant donc des expressions avec *gazouillis* pour le contexte de Twitter, nous recevrons « partager un gazouillis » avec 23 occ., « envoyer un gazouillis » (19 occ.) ou « publier un gazouillis » (16 occ.), donc un nombre non négligeable, mais moins élevé par rapport aux variantes accompagnées de *tweet*⁶.

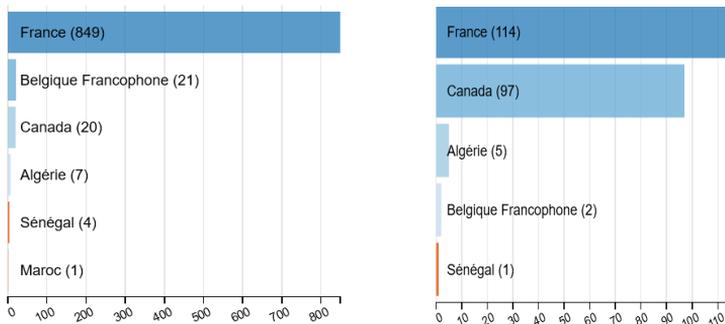
Suite aux données du corpus *Araneum*, étudions maintenant l'usage au Québec où *retweeter* fournit 15 résultats et l'écriture *retwitter* qu'un seul. Le *gazouillis* affiche 439 occ. et si l'on précise le contexte par les verbes connus de la communication sur Twitter, nous obtiendrons ces chiffres : « partager » (22 occ.), « envoyer » 13 occ., « publier » 12 occ. Le taux de fréquence peut être exprimé en pourcentage par rapport à l'ensemble des données de *gazouillis* dans les deux contextes langagiers (cf. figure 3).

	CA	FR
<i>Partager</i>	5 %	0,7 %
<i>Envoyer</i>	3 %	0,6 %
<i>Publier</i>	3 %	0,5 %

Figure 3 : Comparaison de fréquence de gazouillis dans les corpus Aranea

La vérification de la fréquence sur la plateforme *Néouvelle* confirme la préférence pour la graphie *retweeter*, 849 occ. en France contre 12 occ. pour *retwitter*. Tandis que la répartition de *retweeter* par territoire francophone est représentée par la figure 4, la figure 5 illustre la répartition de *gazouillis*. Il faut noter que le contexte plus précis de Twitter n'a pas pu être pris en compte. Néanmoins en étudiant les résultats plus en détail, nous pouvons confirmer que le *gazouillis* apparaît dans les exemples de la presse canadienne plus souvent dans la signification *tweet* qu'en France.

⁶ Par exemple « envoyer un tweet » apparaît en 326 cas.



Figures 4 et 5 : Répartition de *retweeter* et de *gazouillis* sur *Néoveille*

Pour terminer cette analyse du verbe *retweeter*, voici le bilan de fréquence dans d'autres outils choisis (cf. tableau 8).

Équivalents	20minutes.fr	Lapresse.ca	Google.fr	Google.ca
<i>retweeter</i>	85 (2009)	34 (2011)	116 000	10 900
<i>retwitter</i>	1 (2016)	4 (2011)	17 100	1 200
<i>twitter "gazouillis"</i>	73 (2009)	736 (2016)	65 000	21 900

Tableau 8 : Bilan de fréquence de la famille *retweeter* dans d'autres sources

En observant le tableau 8 nous remarquons que s'il y a en France, au moins dans les outils choisis, une plus grande fréquence d'emploi de *retweeter*, au Québec, nous observons des chiffres plus élevés pour *gazouillis* (en le mettant en même temps dans le contexte de *twitter*). D'un autre côté, nous n'osons pas dire qu'il s'agit d'une règle générale et qu'au Québec on suit les recommandations officielles indiquées car nous n'avons pas étudié en détail toutes les occurrences de *gazouillis* et notamment sa place pragmatique ou le son point de vue cognitif.

La langue tchèque, quant à elle, reconnaît dans son système deux équivalents de *retweeter* français, *retweetovat* (2013, imperfectif) et *retweetnout* (2014, perfectif) attestés respectivement, en 2013 et 2014, sur *Neomat* sans qu'il y ait une variante adaptée comme c'est le cas de *tweeter* (*tweetovat*), donc *tvitovat* daté de 2011 sur la plateforme évoquée. D'autres dictionnaires ne reflètent pas l'usage de ces formes, nous ne trouvons que *tvitovat* (daté de 2009) dans le dictionnaire des internautes, Čeština 2.0. Le bilan de fréquence de la famille *retweeter* en tchèque est illustré dans son ensemble par le tableau 9.

Variante	Idnes.cz	Google.cz	Néoveille CZ	Araneum
<i>retweetovat</i>	4	1 530	3	55
<i>retweetnout</i>	0	479 000	0	31
<i>retwittovat</i>	0	8	0	0
<i>retwittnout</i>	0	3	0	0
<i>retvitovat</i>	0	27	0	5
<i>retvitnout</i>	0	0	0	3

Tableau 9 : Bilan de fréquence de la famille *retweeter* en tchèque

D'après le tableau, c'est la forme imperfective *retweetovat* qui possède le plus de résultats dans les archives de presse *Idnes*, sur *Néoveille* et dans le corpus *Araneum*. En revanche, sur *Google* nous notons une fréquence plus importante pour la forme

perfective *retweetnout*. La productivité des variantes tchéquisée restent plutôt marginale.

Conclusion

Pour conclure cette recherche des verbes d'origine anglaise récemment codifiés par le dictionnaire le *Petit Robert*, nous avons résumé les données lexicographiques sous forme de tableaux pour les deux langues respectives étudiées (tableau 10 et 11).

Mot analysé	PR	Usito	Wiktionnaire	Larousse	FraTer	GDT	Datation
<i>googler</i>	O	O	O	O	X	X	2007
<i>liker</i>	O	X	O	O	X	X	2010
<i>retweeter</i>	O	O	O	X	X	OX	2009

Tableau 10 : Résumé des données lexicographiques (*googler, liker, retweeter*)

Mot analysé	Neomat	Čeština 2.0	Abz slovník	Wikislovník	SSČ	Datation
<i>googlovat</i>	O	O	X	X	O	2002
<i>lajkovat</i>	O	O	O	X	O	2001
<i>retweetovat</i>	O	X	X	X	X	2013

Tableau 11 : Résumé des données lexicographiques (*googlovat, lajkovat retweetovat*)

En observant les tableaux, il est à noter que le lexème *googler* est le plus présent dans les dictionnaires de la langue française et sa datation remonte jusqu'en 2007. En revanche, *lajkovat*, apparu en 2001, représente le mot le plus fréquent dans les dictionnaires de la langue tchèque.

Parlant des dictionnaires, il faut souligner que le tchèque dispose de la plateforme *Neomat* qui reflète plus rapidement les mots nouveaux, au contraire, *Wikislovník* reste très en retard par rapport au *Wiktionnaire* français et le dictionnaire *Usito* reste plus attentif envers les anglicismes (*aimer, retweeter/retwitter*). Ainsi, la politique linguistique, absente d'ailleurs en Tchéquie, fait naître, en France et au Québec, des recommandations officielles et des commentaires sur l'usage de tel ou tel mot dont l'usage réel n'est pas unanime.

Le verbe *googliser*, la forme de choix et de préférence des dictionnaires de langue générale (le *Petit Robert, Larousse*) ne correspond pas à la réalité de diffusion en français. En effet, notre analyse a confirmé la plus grande productivité de la forme *googler*, par ailleurs citée par *Usito*. Or, la langue tchèque dispose d'un grand nombre de variantes orthographiques dont l'usage n'est pas en réalité identique. Nous révélons trois variantes fréquentes : une forme de base *googlovat* (imperfectif) et deux dérivés (perfectifs) par préfixation (*vy-*) *vygooglovat, vygooglit*.

Le verbe *liker*, dont l'emploi est critiqué au Québec, connaît plusieurs synonymes évoqués par le *Wiktionnaire*, mais leur emploi en pratique n'a pas été confirmé par notre étude. Vu que le verbe *liker* est déjà attesté en tchèque en 2001, il y a une plus grande fréquence des adaptations orthographiques *lajknout, lajkovat* que des mots avec la racine d'origine (*likovat*).

Pour la lexie *retweeter*, étant la forme la plus répandue parmi d'autres graphies étudiées, le Québec dispose de deux expressions équivalentes recommandées, « partager un gazouillis », « retransmettre un gazouillis », dont l'emploi n'est pas de préférence en Belle province, mais n'est pas non plus négligeable.

Pour résumer, nous pouvons dire qu'en général, au Québec, on suit plus les recommandations d'emploi (*liker vs aimer, retweeter vs partager un gazouillis*) que sur le territoire français. Or, le tchèque, étant une langue flexive, a plus naturellement la tendance d'adapter les emprunts à son système langagier.

Enfin, il est intéressant de suivre les mêmes traits de tendance pour les équivalents apparus dans les deux langues dont l'usage n'est pas de préférence, mais nous trouvons un certain nombre d'attestations : *poucer* < *opalcovat*, *plussoyer* < *plusovat*.

Bibliographic references

- BLATNA, R. 2000. K procesu prejimani slov (A propos des emprunts). In *Cestina – univerzalia a specifika 2*. Brno : MU.
- BOZDECHOVA, I. 1997. Vliv anglickiny na cestinu (L'influence de l'anglais sur le français). In F. Danes et al. (eds), *Cesky jazyk na prelomu tisíciletí*. Praha : Academia, pp. 271-279.
- CARTIER, E. 2016. Neoveille, système de repérage et de suivi des neologismes en sept langues, *Neologica*, n. 10, p. 101-131.
- CERMAK, F. 2001. *Jazyk a jazykoveda: prehled a slovníky* (Langue, linguistique : présentation et dictionnaires). Praha : Karolinum
- HILDENBRAND, Z. – KACPRZAK, A. – SABLAYROLLES J.-F. 2016. *Emprunts neologiques et equivalents autochtones en français, en polonais et en tchèque*, Limoges : Lambert Lucas.
- JENKINS, J. 2004. ELF at the gate : The Position of English as a Lingua Franca. In *The European English Messenger*, vol. 13, n. 2, pp. 63-69.
- KARLIK P. – NEKULA, M. – PLESKALOVA J. 2016. *Nový encyklopedický slovník cestiny* (Nouveau dictionnaire encyclopédique du tchèque en ligne), Available online : <https://www.czechency.org/>.
- LOUBIER, Ch. 2011. *De l'usage de l'emprunt linguistique*. Montreal : Office québécois de la langue française.
- MARTINCOVA, O. et al. 1998. *Nova slova v cestine. Slovník neologizmu* (Nouveaux mots en tchèque. Dictionnaire de neologismes). Praha : Academia.
- MARTINCOVA, O. et al. 2002. *Nova slova v cestine 2. Slovník neologizmu* (Nouveaux mots en tchèque 2. Dictionnaire de neologismes). Praha : Academia.
- MUDROCHOVA R. – LAZAR, J. 2017. *Vícejazyčnost v kontextu jazykových vpyčiek – vliv francouzštiny a anglickiny na slovní zásobu z oblasti módy* (Plurilinguisme dans le contexte des emprunts – l'influence du français et de l'anglais sur le vocabulaire tchèque issu de la mode), *Sborník konference Profilingua 14.*-19.9.2016, Plzeň.
- MUDROCHOVA R. – LAZAR, J. 2018. *La circulation des emprunts neologiques dans le domaine de la mode en tchèque et en français dans une perspective diachronique*, In *ELAD-SILDA n°1*, Available online : <http://revues.univ-lyon3.fr/elad-silda/index.php?id=324>.
- PROKSOVA, H. 2012. *O novém českém slovese lajkovat* (À propos d'un nouveau verbe tchèque liker). In *Nase rec*, vol. 95 n. 2, pp. 109-112, Available online : http://nase-rec.ujc.cas.cz/archiv.php?art=8243#_ftn1.
- SABLAYROLLES, J.-F. 2000. *La neologie en français contemporain : examen du concept et analyse de productions neologiques recentes*. Paris : H. Champion.
- SABLAYROLLES, J.-F. 2017. *Les neologismes. Créer des mots français d'aujourd'hui*. Paris : Editions Garnier.
- SOCHOVA Z. – POSTOLKOVA B. 1994. *Co v slovnících nenajdete. Novinky v soucasne slovní zásobě* (Ce que vous ne trouverez pas dans les dictionnaires. Nouveautés dans le vocabulaire contemporain). Praha : Portal.
- SVOBODOVA, D. 2007. *Internacionalizace soucasne ceske slovní zásoby* (Internationalisation du vocabulaire tchèque contemporain). Ostrava : OU.
- SVOBODOVA, D. 2009. *Aspekty hodnoceni cizojazyčných prejmek: mezi modnosti a standardem* (Les aspects de l'évaluation des emprunts aux langues étrangères : entre la modernité et le standard). Ostrava : OU.

TOURNIER, J. – TOURNIER, N. 2009. Dictionnaire de lexicologie française. Paris : Ellipses.

Dictionaries, corpus, on line platforms

ABZSLOVNIK CIZICH SLOV, Available online : <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>.
BENKO V. 2018. Aranea: A Family of Comparable Gigaword Web Corpora, Web Corpora & Corpus Linguistics Portal, Bratislava. Slovak Academy of Sciences E. Stur Institute of Linguistics, Available online : http://aranea.juls.savba.sk/aranea_about/index.html.
BENKO, V. Araneum Bohemicum III Maximum, verze 17.04. Available online : http://unesco.uniba.sk/aranea/run.cgi/first?corpname=AranBohe_a&reload=1.
BENKO, V. Araneum Francogallicum Canadiense, verze 18.03. Available online : http://unesco.uniba.sk/aranea/run.cgi/first?corpname=AranFrap_c&reload=1.
BENKO, V. Araneum Francogallicum Maximum, verze 17.09. Available online : http://unesco.uniba.sk/aranea/run.cgi/first?corpname=AranFran_a&reload=1
Cestina 2.0, Available online : <https://cestina20.cz/>.
DATABASE HESLARU COMPORTANT : Priručni slovník jazyka ceskeho, Slovník spisovneho jazyka ceskeho, Slovník spisovne cestiny, Available online : <http://lexiko.ujc.cas.cz/heslare/>.
FRANCE TERME, Available online : <http://www.culture.fr/franceterme>.
LAROUSSE, Available online : <https://larousse.fr/>.
LE GRAND DICTIONNAIRE TERMINOLOGIQUE, Available online : <http://www.granddictionnaire.com>.
MOTS NOUVEAUX DES DICTIONNAIRES, Available online : <http://www.orthogrenoble.net/mots-nouveaux-dictionnaires/>.
NEOVEILLE, Available online : <https://lipn.univ-paris13.fr/neoveille/html/login.php?action=login>.
REY A. et al. 2019. Le Petit Robert. Paris : Petit Robert, Available online : <https://pr.bvdep.com/robert.asp>.
SLOVNIK SOUCASNE CESTINY, Available online : <https://www.nechybujte.cz/slovník-soucasne-cestiny>.
Wikipedia, Available online : <http://wikipedia.fr/>.
Wikipedie, Available online : <https://cs.wikipedia.org/>.
Wikislovník, Available online : <https://cs.wiktionary.org/>.
Wiktionnaire, Available online : <https://fr.wiktionary.org/>.
Idnes.cz, Available online : <https://www.idnes.cz>.
Lapresse.ca, Available online : <https://www.lapresse.ca>.
20minutes.fr, Available online : <https://www.20minutes.fr>.
Google Available online : <https://www.google.com>.

Words: 5021

Characters: 33 328 (18,52 standard pages)

Radka Mudrochová, Ph.D.
Institute of Romance studies
Faculty of Arts
Charles University in Prague
Nám. Jana Palacha 2,
116 38 Praha 1
Czech Republic
radka.mudrochova@ff.cuni.cz

A vocabulary of physical and rehabilitation medicine in French and Ukrainian – the comparative analysis

[Le vocabulaire de la médecine physique et de readaptation en français et en ukrainien : l'analyse comparative]

Roman Pomirko – Rostyslav Koval – Olga Romanchuk – Olesya Cherkhava
– Nataliia Bazyliak

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.09

Abstract

The article is devoted to the comparative analysis of terms of physical and rehabilitation medicine in French and Ukrainian. The material for the research has been selected from the most modern specialized glossaries and dictionaries. We have investigated denominations of professions; terms which are used to nominate the tests, scales and classifications; eponyms and toponyms; abbreviations; loan words; synonyms. Main models of formation of terms in the field have been revealed. Also it has been found out that we have three basic tendencies in French – active use of borrowed terms from English; a great number of different abbreviations; functioning of synonyms. We consider that Ukrainian terminology of physical and rehabilitation medicine is on the way of its unification and standardization. The main task is to compile the first French-Ukrainian dictionary of physical and rehabilitation medicine which will contain a translation of denominations of occupations; most common defects, disorders and diseases; scales and tests; means and methods of rehabilitation; abbreviations.

Key words: term, vocabulary, analysis, physical and rehabilitation medicine, French, Ukrainian

Résumé

L'article est consacré à l'analyse comparative du vocabulaire de la médecine physique et de réadaptation / MPR en français et en ukrainien. Nous avons choisi le matériel pour notre recherche en utilisant les dictionnaires et les glossaires les plus actuels. Nous avons analysé les dénominations de professions; les tests, les échelles et les classifications; les éponymes et les toponymes; les sigles; les emprunts; les synonymes. On a établi les principaux modèles de formation de termes en question. En français de MPR nous avons les trois tendances majeures – l'utilisation active des emprunts anglais et des abréviations; le fonctionnement de la synonymie. Nous considérons que la terminologie ukrainienne de MPR est maintenant en voie de l'unification. La tâche urgente consiste en rédaction pour la première fois d'un dictionnaire français-ukrainien de MPR qui contiendra la traduction de termes concernant les professions; les défauts, les troubles et les maladies; les échelles et les tests; les moyens et les méthodes de MPR; les sigles.

Mots-clés: terme, vocabulaire, analyse, médecine physique et de réadaptation / MPR, français, ukrainien

Introduction

Selon l'Organisation Mondiale de la Santé, la réadaptation est un processus complexe qui a pour but de rétablir la valeur sociale de l'individu. De manière plus générale, il s'agit d'assurer le passage d'une prise en charge médicale à l'aide et l'accompagnement pour une vie sociale la mieux adaptée et la plus normale possible (Zribi, 2011: 281). La réadaptation constitue un domaine vaste et complexe qui

XLinguae, Volume 12 Issue 1XL, January 2019, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X

embrasse toutes les facettes d'un être humain ayant des déficiences. Une grande quantité de mots sont nécessaires à sa description, mots qui doivent être choisis, définis et décrits (Blouin, Vallejo Echeverri, 2010).

En prenant en considération des hostilités qui se poursuivent dans l'est de l'Ukraine depuis 2014, les spécialistes nationaux ont un besoin urgent de réadaptation des soldats ukrainiens ainsi que des victimes d'un conflit militaire. Malheureusement, les guerres influencent directement sur l'évolution de cette branche de médecine. Les conséquences de la Seconde Guerre mondiale contribuent au développement de réadaptation à cause du nombre sans précédent de personnes handicapées qui doivent être traitées pour qu'ils puissent retourner à la vie normale dans la société.

Nous sommes d'accord avec Julia Facione-Roger qui dit qu'une nouvelle typologie de victime de guerre est née. La médecine militaire n'avait encore jamais eu à traiter des patients aux blessures si complexes. Elle doit ainsi relever de nouveaux défis en matière de rééducation, de réadaptation, de reconversion et de suivi au long cours de ces patients (Facione-Roger, 2010: 47). De surcroît, il ne faut pas oublier les personnes handicapées de la naissance, à cause d'une maladie, des accidents du travail, suite aux catastrophes (comme Tchernobyl en 1986). Dans certains cas, la faute du médecin et son incompétence professionnelle peuvent entraîner un handicap. La vie quotidienne d'un handicapé change radicalement ainsi que le mode de vie de sa famille, ses amis et tous ceux qui entourent cette personne.

En Ukraine, il existe de nombreuses centres de la médecine physique et de réadaptation. Les spécialistes ukrainiens sont connus bien au-delà des frontières de pays. Par exemple, le professeur Volodymyr Kozyavkin qui a développé et mis en œuvre la pratique du système de réadaptation intensive neurophysiologique pour le traitement de diverses formes de paralysie cérébrale.

La médecine physique et de réadaptation joue un grand rôle dans le traitement des maladies, la restauration des fonctions perdues après les traumatismes et les blessures, la rééducation fonctionnelle et professionnelle, de même que dans la réduction du fardeau de l'invalidité des personnes infirmes. Elle augmente l'espérance de vie, elle s'utilise dans les buts thérapeutiques et prophylactiques dans le processus complexe de réadaptation. Les questions terminologiques de cette branche en Ukraine sont encore loin d'être résolues et appartiennent aux problèmes prioritaires (Hertsyk, 2016). Les relations entre un spécialiste de MPR et une personne handicapée qui maîtrisent soit le français, soit l'ukrainien nécessitent un dictionnaire spécialisé français-ukrainien et vice versa. Ajoutons qu'à ce jour aucun dictionnaire médical français-ukrainien n'est pas élaboré. Ce fait pose les problèmes pour la communication professionnelle entre les physiothérapeutes, les ergothérapeutes, les kinésithérapeutes, les rééducatrices, les orthoprothésistes et d'autres spécialistes.

Envisageons les principaux dictionnaires français et ukrainiens de la médecine physique et de réadaptation. Notons que les questions qui concernent la terminologie de MPR en français, sont analysées dans les travaux de Maurice Blouin, Jacques Monet, Claude Hamonet, Jean-Michel Wirotius, en ukrainien – dans les articles d'Andriy Hertsyk, Rostyslav Koval et Oksana Tyravska.

En 1972, Herman Kamenetz et Georgette Kamenetz publient le "Dictionnaire de médecine physique, de rééducation et de réadaptation fonctionnelles". La portée du dictionnaire se limite aux fonctions motrices et comporte environ 2,500 termes (Blouin, Vallejo Echeverri, 2010). En 1981, le "Glossaire de la réadaptation professionnelle et de l'emploi des handicapés" voit le jour. En 1986, Sophie Janik, Lise Brunet et Louis-Luc Lecompte publient le "Thésaurus: personne handicapée. Thésaurus à schémas fléchés de descripteurs pour l'analyse et la recherche des documents et du matériel avec leurs équivalents en langue anglaise". À Montpellier (France), le travail "Lexique et manuel Anglais-Français pour la Rééducation et la Réadaptation" sort en 1990. Le dictionnaire propose la traduction de termes concernant l'anatomie, l'appareillage, l'ergothérapie, l'évaluation du handicap, la

kinésithérapie et le sport. En 1995, Maurice Blouin écrit le “Dictionnaire de réadaptation – termes techniques d'évaluation, Tome 1”, qui traite les aspects physiques, psychologiques, sociaux et environnementaux de la réadaptation. Il comprend l'index anglais-français et français-anglais avec 924 termes. En 1997, Maurice Blouin présente le “Dictionnaire de la réadaptation. Tome 2. Termes d'intervention et d'aides techniques” avec l'index français-anglais et anglais-français, qui comporte 1153 termes (Blouin, Vallejo Echeverri, 2010).

Un peu plus tard, en France, Michel Dufour et Michel Gedda publient le “Dictionnaire de kinésithérapie et réadaptation”, qui regroupe et définit les termes techniques et scientifiques issus de la pratique et de la culture de la masso-kinésithérapie francophone. En plus, il comporte les termes les plus usités de domaine connexes à la kinésithérapie tels que l'anatomie, la biomécanique, la physiologie, la méthodologie etc. Ces termes sont définis selon une approche kinésithérapeutique. En ce qui concerne la présentation, les entrées sont classées par ordre alphabétique et présentées selon un modèle homogène intégrant (Dufour, Gedda, 2007). Le “Dictionnaire du handicap” (7^e édition) de Gérard Zribi et Dominique Poupée-Fontaine voit le jour en 2011, proposant une grande variété de termes autour du handicap. Au total, 400 articles, précédés d'une brève chronologie de la politique du handicap, suivis d'un index de près de 500 entrées et d'un guide pratique destiné aux usagers et à leurs familles (Zribi, Poupée-Fontaine, 2011).

Les spécialistes ukrainiens accordent aussi un vif intérêt pour la terminologie de MPR dans leurs travaux. Nous citons, entre autres, “Les concepts de base et les termes de l'éducation physique, de remise en forme et de réadaptation” (1998); “La terminologie médicale, biologique et de réadaptation pour les étudiants des spécialités Réadaptation physique, Culture physique” (2002); le “Dictionnaire des termes et des expressions de réadaptation physique” (2002), qui est publié à Lviv et contient 700 termes et expressions qui définissent les principaux groupes de concepts : les processus et les structures morphologiques du corps humain ; les noms, les formes de déroulement et les signes de diverses maladies (les symptômes et les syndromes) ; les facteurs environnementaux qui ont un impact positif ou négatif sur le corps humain ; les méthodes de diagnostic, de prévention et de traitement des maladies ; les domaines et les branches des sciences médicales, biomédicales, psychologiques et pédagogiques ; les principes et les formes organisationnelles de prestations des services médicaux, préventifs et de réadaptation aux handicapés ; les appareils, les instruments, les outils et autres dispositifs techniques à des fins de rééducation. Pour presque chaque terme, les auteurs donnent l'étymologie et une brève définition. Un peu plus tard, les travaux suivants sont publiés : “Le dictionnaire encyclopédique des termes, utilisés en physiothérapie (médecine physique)” (2004, Kyïv; en russe, mais avec le vocabulaire russe-ukrainien des termes) ; “La réadaptation médicale : les standards contemporains, les tests, les échelles et les critères de performance. La physiothérapie par résonance de faible intensité et son application en médecine de réadaptation” (2007) ; “La terminologie de la spécialité Santé de l'homme” (2009) ; “Les principes fondamentaux de recherches diagnostiques en réadaptation physique” (2010) ; “Le glossaire pour les étudiants de la spécialité Santé de l'homme (Réadaptation physique)” (2010) ; “Les concepts de base et les termes de maintien de la santé et de réadaptation physique dans le système de l'éducation” (2011), présentant l'interprétation des concepts de base utilisés dans le cycle d'apprentissage des disciplines sportives, médicales, biologiques et pédagogiques. Il convient de nommer aussi le dictionnaire “La réadaptation physique. La gymnastique médicale. La kinésithérapie” en russe (Moscou, 2010), avec les concepts concernant la gymnastique médicale, le massage, la physiothérapie et la chiropractie. Ce sont les dictionnaires raisonnés unilingues.

Le but de recherche

Le but de notre recherche consiste en analyse comparative de la terminologie de MPR en français et en ukrainien. Les termes sont tirés des dictionnaires mentionnés ci-dessus. Le besoin d'études de particularités lexicales et sémantiques en prenant en considération le niveau de développement d'outils et de méthodes de MPR en France et au Canada, le travail lexicographique et l'expansion rapide de cette science en Ukraine, la coopération des scientifiques et des conférences internationales, soulignent la nécessité de l'analyse des termes de MPR.

Méthodologie

Pour atteindre les objectifs fixés, on a utilisé les méthodes suivantes: l'échantillonnage (pour composer le registre des termes), l'analyse de formation de termes (pour l'étude des particularités lexicales et sémantiques), la méthode descriptive (pour l'interprétation des concepts), la méthode comparative (afin de comparer les termes en français et en ukrainien). La portée scientifique de la recherche consiste en première tentative de rédiger un dictionnaire français-ukrainien de MPR.

Les résultats

Avant de présenter les résultats de notre analyse, nous nous posons une question – quels termes appartiennent au domaine de MPR ? Par exemple, dans le “Dictionnaire de kinésithérapie et réadaptation” les auteurs écrivent que dans le domaine de la terminologie, décider de recenser les mots d'un champ professionnel et de leur attribuer un sens ne peut être qu'une aventure. Il s'agit d'explorer les connaissances heuristiques et pratiques, dans une vision la plus vaste possible, afin d'identifier des mots et concepts utilisés à un moment donné (Dufour, Gedda, 2007). Dans le “Dictionnaire du handicap” on trouve les définitions et classifications des handicaps et des maladies qui les causent; les principaux éléments de politique sociale; les caractéristiques des prestations, établissements et services spécialisés, ainsi que les droits des usagers; les professionnels œuvrant auprès des personnes handicapées; les courants de pensée, méthodes éducatives, approches thérapeutiques et pratiques sociales (Zribi, Poupée-Fontaine, 2011). Donc, la sélection des termes pour l'analyse est subjective et dépend, tout d'abord, des connaissances et des compétences professionnelles du chercheur.

On appelle le terme de MPR un mot ou une expression désignant les concepts professionnels de cette industrie, dont le contenu se reflète dans la définition, et qui fait partie intégrante de la terminologie en question. Il doit être mise en œuvre et codifié, précis et concis, indépendant du contexte et conforme aux exigences de la langue littéraire. La terminologie de MPR en français et en ukrainien se développe rapidement, ce qu'on explique à la fois par des facteurs linguistiques et extra-linguistiques, y compris l'introduction de nouveaux outils pour le diagnostic, le traitement et la réadaptation, le développement des prothèses sophistiquées etc.

Nous avons analysé les dénominations de professions de MPR; les termes pour nommer les échelles et les classifications; les éponymes et les toponymes; les sigles, les abréviations et les acronymes; les emprunts et les synonymes de MPR en français et en ukrainien.

La formation de termes pour dénommer les professions de MPR

La médecine physique et réhabilitation est une spécialité à part entière de la médecine, marquée par une forte pluridisciplinarité et des interconnexions professionnelles à divers niveaux. Le spécialiste en réadaptation a la charge du diagnostic, de la prévention, du traitement et du suivi de la réadaptation de patients de tout âge, atteints d'affections invalidantes et porteurs de comorbidités (Kramers-de Quervain, Knüsel, 2012). Aucune profession ne peut prétendre réunir toutes les connaissances nécessaires pour réaliser complètement et efficacement les évaluations, les

interventions et la gestion de la réadaptation. C'est pourquoi une pratique multidisciplinaire regroupant des professionnels dotés d'un pouvoir d'évaluation et d'intervention égal est essentielle à une réadaptation intégrale (Blouin, Vallejo Echeverri, 2010). Notons qu'il existe aujourd'hui en Ukraine le besoin en experts qui ont suffisamment de connaissances pour mener des enquêtes indépendantes, faire un choix entre les techniques de réadaptation, ayant un stock suffisant de compétences pratiques et qui seraient capables de préparer son patient à vivre dans les nouvelles conditions en situation de handicap (Prystupa, Vovkanych, 2011).

Donc, pour nommer une profession de MPR en français on utilise le plus souvent le suffixe *-iste*: épithésiste (m, f); nutritionniste (m, f); oculariste (m, f); orthésiste (m, f); orthopédiste (m, f); orthophoniste (m, f); orthoptiste (m, f); prothésiste (m, f); le suffixe *-ien*: chirurgien, -ne (m, f); clinicien, -ne (m, f); technicien, -ne (m, f); le suffixe *-eur*: appareilleur (m); masseur, -se (m, f); rééducateur, -trice (m, f); les suffixes *-iatre* et *-ier*: brancardier (m); infirmier, -ère (m, f); physiatre (m, f) – le terme est employé au Canada; podiatre (m, f) – le terme est employé au Canada; l'élément d'origine grecque *-logue*: audiologue (m, f); balnéologue (m, f); épiléptologue (m, f); kinésiologue (m, f); podologue (m, f); postérologue (m, f); récréologue (m, f); l'élément d'origine grecque *-thérapeute*: art-thérapeute (m, f); chimiothérapeute (m, f); ergothérapeute (m, f); hydrothérapeute (m, f); massothérapeute (m, f); musicothérapeute (m, f); physiothérapeute (m, f); radiothérapeute (m, f); vertébrothérapeute (m, f). Nous observons la synonymie de termes formés avec *-iste* / *-logue*: neurologue (m, f) / neurologue (m, f); physiologiste (m, f) / physiologue (m, f); radiologiste (m, f) / radiologue (m, f) / radiographe (m, f); rhumatologiste (m, f) / rhumatologue (m, f); traumatologiste (m, f) / traumatologue (m, f). On observe également la synonymie de termes formés avec les différents thèmes: oncologue (m, f) / cancérologue (m, f); otologiste (m, f) / auriste (m, f); pneumologue (m, f) / inhalothérapeute (m, f) (le terme est employé au Canada).

Le procédé de formation appelé la composition est aussi productif dans la terminologie de MPR: aide-soignante (f); assistant (m) de service social; assistant-senior (m); chirurgien-orthopédiste (m); conseiller (m) d'orientation; éducateur (m) physique; masseur-kinésithérapeute (m, f); massothérapeute (m, f); moniteur (m) en réadaptation; orthopédaogogue (m); orthésiste-prothésiste (m); ostéopraticien (m); psychomotricien (m); pédagogue (m) curatif; spécialiste (m) des déficiences; travailleur (m) social. On utilise très souvent un mot médecin (m): médecin (m) climatothérapeute; médecin (m) de médecine physique et de réadaptation; médecin (m) de rééducation fonctionnelle; médecin (m) de santé publique; médecin (m) du sport; médecin (m) thermal.

En ukrainien, le plus productif est l'élément d'origine grecque *-лог*: аудіолог; бальнеолог; дефектолог; дієтолог; епілептолог; імунолог; кардіолог; кінезіолог; комбустіолог; курортолог; мамолог; нарколог / токсиколог; невролог; онколог; отолог; подолог; психолог; пульмонолог; реабілітолог; ревматолог; рекреолог; сурдолог; травматолог. On utilise également les suffixes *-ист* et *-іст*: гігієніст; масажист; нутріціоніст; ортофоніст / логопед; протезист; le suffixe *-амп*: подіатр; психіатр; фтизіатр; l'élément d'origine grecque *-терапеут*: вертебротерапевт; гідротерапевт; ерготерапевт; кліматотерапевт; психотерапевт; фізіотерапевт; хіміотерапевт. La composition est utilisée souvent: анестезіолог-реаніматолог; аудіопротезист; мануальний терапевт / хіропрактик; масажист і методист з лікувальної фізичної культури; ортопедагог; працівник соціальної служби; сурдопедагог; тифлопедагог; хірург-ортопед.

La formation de termes pour dénommer les tests et les échelles en MPR

Les tests et les échelles jouent un rôle clé dans l'évaluation des violations de la vie quotidienne des patients et des handicapés. Ces tests doivent posséder les qualités suivantes: la fiabilité, la validité et la sensibilité. Dans notre recherche nous divisons les termes en trois groupes: 1) test (m) ou épreuve (f); 2) échelle (f) / score (m) / grille (f) / batterie (f) / questionnaire (m); 3) classification (f) / index (m) / indice (m). Le premier groupe "test" (m) / "épreuve" (f) – "тест" contient les emprunts anglais FAT / Frenchay arm test (échelle d'évaluation fonctionnelle de la main dans le cadre d'une hémiplégie) – тест для руки Френчай; belly press-test (épreuve testant l'intégrité du muscle subscapulaire) – тест на цілісність підлопаткового м'язу; pad-test (épreuve non invasive de quantification de l'incontinence urinaire qui consiste à peser une protection hygiénique avant et après un laps de temps, plus ou moins occupé d'effort physique, de façon à en déduire la quantité d'urine perdue) / test (m) de la garniture – неінвазивний тест вимірювання ступеня нетримання сечі. On observe l'utilisation parallèle d'un terme français, d'un emprunt anglais et d'un éponyme: Depoorter's test / knee to shoulder test / sacroiliac rocking test / signe (m) de la flexion croisée – тест на цілісність крижово-клубової і крижово-горбової зв'язок; midline sacral thrust / prone springing test / sacral apex pressure test / sacral base springing test / sacral pressure test / sacral thrust test / test (m) de Coste et Illouz / pression (f) sur la crête sacrée – тест на визначення ураження передніх крижово-клубових зв'язок, задньої крижово-клубової зв'язки, передньої частини суглобової капсули крижово-клубового та попереково-крижового суглобів. Les éponymes sont utilisés fréquemment: test (m) de Babinski-Anton (épreuve clinique destinée à tester l'asynergie cérébelleuse) – тест Бабінського-Антоніа; test (m) de Fukuda (épreuve mettant en évidence une éventuelle asymétrie tonique posturale) – тест Фукуди; test (m) de Gerber (épreuve active testant l'intégrité du subscapulaire) – тест Жербера; test (m) de Godfrey (épreuve testant l'intégrité du ligament croisé postérieur du genou) – тест на цілісність задньої схрещеної зв'язки коліна; test (m) de Kendal (épreuve évaluant la force des muscles abdominaux) – тест для оцінки сили черевних м'язів; test (m) de Sollerman (épreuve fonctionnelle destinée à évaluer les préhensions) – тест Соллермана; test (m) de Risser (technique d'évaluation radiographique de la maturité osseuse, à partir de l'ossification du noyau de la crête iliaque visualisée sur un cliché de face) – тест Піссера. Il est à noter que dans certains cas le nom du test est clair et on comprend bien sa destination: test (m) d'aptitude – тест на виявлення здібностей; test (m) de continence urinaire – тест на тримання сечі. Cependant, seulement les professionnels peuvent connaître le but d'un test (m) à la sueur (le dosage du chlore dans la sueur du patient atteint de la mucoviscidose) – тест на вміст хлориду натрію в потовій рідині (при муковісцидозі). On peut traduire le terme français "manœuvre" (f) en ukrainien comme "тест": manœuvre (f) de Cabot (épreuve destinée à mettre en évidence une souffrance du ménisque latéral du genou) – тест для визначення болю бокового мениску коліна; manœuvre (f) de Finkelstein / signe (m) du soutien-gorge (épreuve testant l'intégrité du long abducteur du pouce, le plus souvent dans le cadre de ténosynovite) – тест на цілісність довгого відвідного м'язу великого пальця руки; manœuvre (f) de Léri / signe (m) de Lasègue inversé (épreuve destinée à détecter l'irritation des racines crurales par une hernie discale, par compression de la protrusion discale sur la racine concernée) – тест для визначення подразнення стегнового нерва внаслідок диско-радикулярного конфлікту; manœuvre (f) / déclic (m) de Mac Murray (épreuve testant l'intégrité des ménisques du genou, notamment de la corne postérieure) – тест для виявлення ушкодження мениска колінного суглобу. On observe les cas des éponymes avec l'utilisation d'un terme "épreuve": épreuve (f) de Martinet (épreuve fonctionnelle d'effort) – функціональний тест на зусилля (навантажувальний тест) Мартіне; épreuve (f) de Mingazzini (épreuve proposée pour détecter un déficit moteur fruste d'origine centrale) – проба Мінгаззіні (тест для діагностики легкого парезу кінцівок); épreuve (f) de Möberg (épreuve clinique

d'évaluation fonctionnelle de la sensibilité de la main) – клінічний тест для функціональної оцінки чутливості руки; épreuve (f) de Stewart-Holmes (épreuve destinée à détecter une asynergie musculaire utilisée, notamment, dans le cadre du syndrome cérébelleux) – тест на виявлення м'язевої асинергії (порушення координації) при мозочковому синдромі.

Le deuxième groupe “échelle” (f) / “score” (m) / “grille” (f) / “batterie” (f) – “шкала” contient les termes formés avec “échelle” (f): échelle (f) de gravité – шкала важкості; échelle (f) d'Orgogozo (échelle d'évaluation de l'état neurologique d'un sujet souffrant d'un infarctus sylvien) – шкала оцінки неврологічного стану людини з інсультом середньої мозкової артерії; échelle (f) de capacités motrices du tétraplégique – шкала рухових можливостей пацієнта з тетраплегією; échelle (f) d'acuité – шкала визначення гостроти зору; échelle (f) de douleur neuropathique / questionnaire (m) DN 4 – шкала оцінки невропатичного болю; échelle (f) de Klein-Bell (échelle d'évaluation des activités de la vie quotidienne) – шкала оцінки активностей щоденного життя; échelle (f) de Rankin (échelle d'évaluation de l'invalidité d'un sujet victime d'accident vasculaire cérébral) – шкала Ренкіна (оцінка функціональних можливостей хворих після інсульту); échelle (f) de risque de Norton (échelle d'évaluation du risque de développer une escarre, basée sur 5 critères: condition physique générale, état mental, activités quotidiennes, mobilité, incontinence) – шкала оцінки ризику розвитку відлежин. Les termes “cotation” (f) et “guide” (m) dans certains cas on traduit en ukrainien comme “шкала”: cotation (f) de Merle d'Aubigné (échelle d'évaluation du retentissement fonctionnel de la coxarthrose) – шкала Мерля Добіньї (оцінка функціонального впливу коксартрозу); GEVA / guide (m) d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées – шкала оцінки компенсаторних потреб людей з обмеженими фізичними можливостями. Il y a des emprunts anglais: PSFS / Penn spasm frequency scale (échelle analytique d'auto-évaluation de la fréquence de spasmes liés à une spasticité importante d'origine médullaire) – аналітична шкала самооцінки частоти спазмів, пов'язаних зі значною спастичністю спинномозкового походження; les termes formés avec “score” (m) – “шкала”: score (m) de Beighton (échelle d'évaluation de l'hypermobilité articulaire) – шкала Бейтона (оцінка надмірної рухливості суглобів); score (m) de Constant / d'évaluation scapulaire (échelle d'évaluation analytique et fonctionnelle de l'épaule pour des sujets souffrant de la coiffe des rotateurs) – шкала аналітичної і функціональної оцінки плеча у людей з пошкодженням ротаторної манжети; les termes formés avec “batterie” (f) – “шкала”: batterie (f) rapide d'évaluation frontale / BREF / en anglais Frontal Assessment Battery / FAB – шкала оцінки синдрому лобної долі / лобний (нейропсихологічний) синдром (закономірне поєднання симптомів, спричинене масивним, переважно двостороннім ураженням лобних долей головного мозку); les termes formés avec “grille” (f) – “шкала”: AGGIR / grille (f) autonomie (f) gérontologique – groupe (m) iso-ressource (échelle d'estimation du degré d'autonomie d'un sujet âgé afin de le classer en six groupes iso-ressources, même mobilisation de ressources pour faire face à la dépendance, déterminant le besoin d'assistance pour les actes de la vie quotidienne en France) – шкала для оцінки рівня самостійності або втрати самостійності людей (здебільшого похилого віку; використовується у Франції). Ce groupe contient également “questionnaire” (m) / “опитувач” / en anglais “questionnaire”. Nous avons les emprunts anglais: GHQ / General health questionnaire (concerne la santé) – опитувач загального здоров'я; LHS / London Handicap Scale (concerne la qualité de vie quotidienne) – опитувач якості щоденного життя; SGRQ / Saint-Georges respiratory questionnaire (concerne les patients avec l'obstruction de voies respiratoires) – опитувач госпітально Святого Георгія (призначений для визначення стану здоров'я, рівня повсякденного життя та благополуччя у

пацієнтів з обструктивними захворюваннями дихальних шляхів); ODI / Oswestry Disability Index / the Oswestry Low Back Pain Disability Questionnaire (concerne le lumbago) – шкала оцінки ступеню порушення життєдіяльності, що зумовлене болями у попереку (патологією хребта). Enfin, le dernier groupe “classification” (f) – “класифікація” contient: classification (f) de Luria (l’aphasie) – класифікація афазії Лурія; classification (f) de Child (sévérité de la cirrhose) – класифікація Чайлда (цироз печінки); classification (f) internationale des maladies et des causes de décès – міжнародна класифікація хворіб та причин летальних випадків; classification (f) TNM de la tumeur – класифікація пухлин по системі TNM (пухлина-лімфовузли-метастази). En MPR on utilise souvent les indices (on traduit ce terme en ukrainien comme “оцінка”, “шкала”, “показник”): indice (m) de dissociation des seuils / test (m) de Fishgold (épreuve d’électrodiagnostic proposée dans le cadre du traitement de la paralysie faciale, pour évaluer la gravité d’une lésion neurogène périphérique et en suivre l’évolution) – оцінка важкості нейрогенного патологічного ураження; indice (m) de Katz (échelle d’évaluation de l’autonomie physique de la personne âgée souffrant d’affections chroniques évaluant sa capacité à réaliser six activités de la vie quotidienne) – індекс активностей повсякденного життя Катц; indice (m) fonctionnel de Duruöz (échelle quantifiant les fonctions manuelles d’un sujet) – шкала для визначення рівня функціонального стану руки; indice (m) fonctionnel de Lee (échelle de mesure de l’incapacité fonctionnelle produite par la polyarthrite rhumatoïde) – шкала вимірювання функціональної нездатності через ревматоїдний поліартрит; index (m) de Barthel (échelle d’évaluation de l’indépendance fonctionnelle et situationnelle du sujet âgé) – індекс активностей повсякденного життя Бартела.

Les éponymes et les toponymes en MPR

Après avoir analysé les dénominations des tests et des échelles en MPR, nous voyons que les éponymes sont très fréquents dans la terminologie en question. On emploie les éponymes pour: 1) nommer les troubles et les maladies : maladie (m) de Marfan I – синдром Марфана I, du nom du pédiatre français Bernard-Jean Antonin Marfan (1858–1942) ; maladie (f) de Duchenne-Erb – параліч проксимальних відділів руки Дюшена-Ерба, du nom du médecin français Guillaume Duchenne (1806–1875) et du nom du neuropathologue allemand Wilhelm-Heinrich Erb (1840–1921) ; syndrome (m) de Down – синдром Дауна, du nom du médecin anglais John Langdon Haydon Down (1828–1896) ; maladie (f) de Parkinson – хвороба Паркінсона, du nom du médecin anglais James Parkinson (1755–1824) ; maladie (f) de Little – хвороба Літтла, du nom du médecin anglais William John Little (1810–1894) ; maladie (f) d’Alzheimer – хвороба Альцгеймера, du nom du médecin allemand Alois Alzheimer (1864–1915) ; fracture (f) de Dupuytren – перелом Дюпуйтрена, du nom du chirurgien français Guillaume Dupuytren (1777–1835). 2) pour nommer les appareils de MPR : harnais (m) de Pavlik (orthèse d’abduction et de flexion des hanches utilisée pour le traitement orthopédique de la maladie luxante des hanches du nourrisson au stade de la hanche luxable) – стремено Павліка (призначене для лікування дисплазії, вроджених вивихів, інших дефектів кульшових суглобів у дітей), du nom du pédiatre tchèque Arnold Pavlik (1902–1965) ; attelle (f) de Brown (orthèse de correction du pied-bot constituée de deux plaquettes articulées entre elles pour corriger le pied-bot dans les trois plans de l’espace) – шина Брауна, du nom du chirurgien anglais né en Australie Denis John Brown (1892–1967) ; brosses (f, pl) de Garros-Demol (batterie d’instruments pour la rééducation de la sensibilité superficielle des doigts) – щітки Гарро-Демоль, du nom du kinésithérapeute français Jean-Claude Garros (1943–2003) et du technicien français Willy Demol (contemporain) ; cadre (m) de Guttmann (appareil de marche pour faciliter la déambulation en trois temps du blessé médullaire) – ходунці (рама) Гутмана, du nom du médecin britannique d’origine allemande Ludwig Guttmann (1899–1980) ; orthèse (f) de Perlstein

(mécanisme de jonction réglable permettant de paramétrer le débattement articulaire entre le montant latéral d'une orthèse jambière et la chaussure) – ортез Перлштайна, du nom du médecin nord-américain Meyer Aaron Perlstein (1902–1969) ; orthèse (f) de Nancy-Hylton (orthèse suro-pédieuse dynamique utilisée en pédiatrie pour réduire et/ou compenser les perturbations posturales de la cheville lors des activités de la vie quotidienne) – ортез Ненсі-Хілтон, du nom de la kinésithérapeute nord-américaine Nancy M. Hilton (contemporaine). 3) pour nommer les méthodes de MPR : méthode (f) de Ajuriaguerra (méthode de rééducation psychotonique basée sur le déconditionnement et l'écoute du corps par le dialogue tonico-émotionnel) – метод Ажуріягерри, du nom du neuropsychiatre et psychanalyste français d'origine espagnole Julian de Ajuriaguerra (1911–1993) ; méthode (f) de Rocher (méthode de renforcement musculaire dynamique) – метод Роше, du nom du chirurgien orthopédiste français Christian Rocher (1908–2002); manœuvre (f) de Cyriax (manœuvre antalgique, introduite en France par Troisier en 1951, qui consiste en une friction particulière, appelée aussi massage transversal profond ou frotte, ponçage, sur une lésion ligamentaire ou tendineuse) – прийом Сайрієкса, du nom du médecin orthopédiste anglais James Henry Cyriax (1904–1985). De temps en temps nous observons l'utilisation seulement du nom propre: Klapp (méthode de rééducation quadrupédique des déviations modérées de la colonne vertébrale et d'autres affections thoraco-vertébrales) – метод Кляппа, du nom de l'orthopédiste allemand Rudolf Klapp (1873–1949). 4) le quatrième groupe contient les nominations de classifications, des indices, des échelles et des tests: indice (m) / coefficient (m) de Tiffeneau (rapport du volume expiratoire maximal en une seconde sur la capacité vitale permettant d'indiquer une obstruction bronchique) – індекс / коефіцієнт Тіффно (відношення форсованого видиху за першу секунду до життєвої ємності легень), du nom du physiologiste français Robert Tiffeneau (1910–1961) ; score (m) de Laskin (échelle d'évaluation analytique et fonctionnelle d'une prothèse de genou posée sur un terrain rhumatismal) – шкала Ласкіна (шкала аналітичної та функціональної оцінки протеза коліна, який ставиться на ушкоджену ревматизмом ділянку), du nom du chirurgien orthopédiste nord-américain Richard S. Laskin (contemporain); échelle (f) de Kurtzke (échelle de gravité de la sclérose en plaques) – шкала Куртцке (оцінка важкості розсіяного склерозу), du nom du neurologue nord-américain John F. Kurtzke (contemporain); épreuve (f) de Garcin (épreuve destinée à mettre en évidence un déficit moteur fruste du membre supérieur) – тест Гарсена, du nom du neurologue français Raymond Garcin (1897–1971); échelle (f) d'Ashworth (cotation analytique de la spasticité dans le cadre de la sclérose en plaques) – шкала Ашворта, du nom du neurologue anglais Bryan Ashworth (contemporain); indice (m) algofonctionnel de Lequesne (échelle d'évaluation du retentissement de la coxarthrose et de la gonarthrose dans la vie du sujet) – індекс Лекесна (оцінка впливу коксартрозу і гонартрозу на життя пацієнта), du nom du rhumatologue français Michel Lequesne (contemporain); épreuve (f) de Barré (épreuve destinée à mettre en évidence un déficit moteur fruste de membres) – проба Барре (тест на виявлення слабкості кінцівок), du nom du neurologue français Jean Alexandre Barré (1880–1967). 5) les éponymes dérivés des personnages littéraires ou mythiques: syndrome (m) de Münchhausen / pathomimie (f) / trouble (f) factice – синдром Мюнхгаузена; syndrome (m) “Alice au pays des merveilles” / de Todd – синдром Аліси в країні чудес.

Dans la terminologie de MPR on utilise également les toponymes: espalier (m) suédois – шведська стінка; gymnastique (f) suédoise – шведська гімнастика; massage (m) suédois – шведський масаж; massage (m) thaïlandais – тайський масаж; douche (f) écossaise / contrastifnyy душ. Ils sont souvent utilisés pour dénommer les corsets: corset (m) de Milwaukee – корсет Мілуокі (du nom de la ville de Milwaukee dans le Wisconsin, aux États-Unis, où le corset a été conçu en 1946 par

le professeur W. P. Blount); corset (m) de Boston – бостонський корсет (du nom de l'hôpital pour les enfants à Boston, aux États-Unis); corset (m) lyonnais – ліонський корсет (de la ville de Lyon en France, où ce corset a été conçu par Stagnara); corset (m) berckois – беркський корсет (de la ville Berck-sur-Mer en France); les prothèses et les orthèses: bras (m) de l'Utah – рука Юта (prothèse myoélectrique d'appareillage du moignon brachial – de l'Université de Utah de Salt Lake City aux États-Unis); orthèse (f) de Copenhague – копенгагенський ортез (pour le traitement de la courbure du pied, le nom vient de la capitale du Danemark – Copenhague, où elle a été mise au point); écharpe (f) de Montréal – монреальська пов'язка (orthèse de soutien du membre supérieur – du nom de la ville de Montréal au Canada où l'écharpe a été mise au point); les échelles et les classifications: échelle (f) de coma Glasgow / score (m) de Glasgow / en anglais Glasgow Coma Scale / GCS (échelle d'évaluation de la vigilance dans le cadre d'un coma, basée sur 3 réponses motrices de base) – шкала коми Глазго, de la ville de Glasgow en Écosse; test (m) de Vancouver (test d'évaluation d'une cicatrice) – ванкуверський тест (для оцінки важкості шрамів), de la ville de Vancouver au Canada où ce test a été mis au point; douleur (f) du rachis: auto-questionnaire de Dallas / DRAD / en anglais Dallas Pain Questionnaire / DPQ (échelle de la qualité de vie des sujets lombalgiques chroniques) – шкала оцінки якості життя людей, які страждають на болі в попереку, de la ville de Dallas aux États-Unis où ce questionnaire a été élaboré; douleur (f) enfant (m, f) San-Salvador / DESS (échelle d'hétéro-évaluation comportementale de l'enfant polyhandicapé, qui ne communique pas ou difficilement) – шкала Сан-Сальвадур (шкала оцінки поведінки дитини з вадами), du nom de l'hôpital San-Salvador de Hyères (France); échelle (f) de dorso-lombalgie de Québec / en anglais The Quebec Back Pain Disability Scale – шкала самооцінки впливу болей у грудному та поперековому відділах хребта на щоденне життя. Les toponymes sont utilisés pour dénommer les maladies et les syndromes: fièvre (f) du Colorado – гарячка Колорадо (de l'état du Colorado aux États-Unis); syndrome (m) de Jérusalem – єрусалимський синдром (de la ville de Jérusalem, en Israël); maladie (f) de Bornholm – хвороба Борнхольма (du nom de l'île de Bornholm dans la mer Baltique, qui appartient au Danemark).

Les sigles, les abréviations et les acronymes en MPR

En français de MPR on emploie très souvent les sigles, les abréviations et les acronymes. Pour les noms des organisations et des institutions nous avons: CPSS / Caisse (f) primaire de la sécurité sociale – первинна каса соціального страхування; AFIGAP / Association (f) Francophone Internationale des Groupes d'Animation de la paraplégie – Міжнародна франкомовна асоціація людей, уражених параплегією; ANPAA / Association (f) Nationale de Prévention en Alcoologie et Addictologie – Національна асоціація попередження алкоголізму та залежності; APF / Association (f) des Paralysés de France – Асоціація паралізованих людей Франції; ANFE / Association (f) Nationale Française des Ergothérapeutes – Національна французька асоціація ерготерапевтів; SORNEST – Société (f) Régionale de Réadaptation du Nord-Est (en France) – Регіональне товариство реабілітації Півночі і Сходу (у Франції). Pour nommer les professions nous avons: MK / masseur-kinésithérapeute (m) – масажист і фахівець з лікувальної фізичної культури; MCMK / moniteur-cadre (m) de masso-kinésithérapie – інструктор з кінезітерапії; MPR / médecin (m) physique et réadaptation – фахівець з фізичної та реабілітаційної медицини; AMM / auxiliaire (m) médical masseur – допоміжний медичний персонал (масажист); AMK / auxiliaire (m) médical kinésithérapeute – допоміжний медичний персонал (кінезітерпевт); AVS / auxiliaire (m) de vie scolaire – помічник неповносправного учня; ASQ / aide-soignante (f) qualifiée – кваліфікована доглядальниця. Pour dénommer les troubles et les maladies nous avons: IM / infirmité (f) motrice – рухова недостатність; ALD / affection (f) de

longue durée – довготривала втрата працездатності; ILMI / *inégalité* (f) de longueur des membres inférieurs – нерівна (різна) довжина нижніх кінцівок; NCB / *névralgie* (f) cervico-brachiale – шийно-плечова невралгія; RGO / *reflux* (m) gastro-œsophagien – гастроєзофагеальний рефлюкс; IRA / *insuffisance* (f) respiratoire aiguë – гостра дихальна недостатність; SEC / *syndrome* (m) d'épuisement chronique – синдром хронічного виснаження; TDR / *trouble* (m) du rythme cardiaque – порушення серцевого ритму; SEP / *sclérose* (f) en plaques – розсіяний склероз. Pour dénommer les échelles et les classifications nous avons: CIF / Classification (f) Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé – МКФ / Міжнародна класифікація функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я; ЕСПА / *échelle* (f) comportementale d'évaluation de la douleur chez la personne âgée – шкала оцінки болю у людини похилого віку, яка повністю або частково не може спілкуватися. Pour dénommer les moyens de MPR nous avons: PTG / *prothèse* (f) totale de genou – повний протез коліна; PTH / *prothèse* (f) totale de hanche – повний протез тазостегнового суглобу; PTE / *prothèse* (f) totale d'épaule – повний протез плеча; FR / *fauteuil* (m) roulant – крісло-каталка; FRE / *fauteuil* (m) roulant électrique – крісло колісне з електричним приводом. Il y a les emprunts d'anglais: FRC / *functional residual capacity* – функціональна залишкова ємність легень; PASS / *postural assessment scale for stroke patients* – шкала оцінки постуральних можливостей у людини після порушення мозкового кровообігу; HAD(S) / *Hospital Anxiety and Depression Scale* – госпітальна шкала тривоги і депресії. Parmi les sigles il y a les homonymes: CMP / Centre (m) de Médecine Préventive – Центр превентивної медицини et CMP / centre (m) médico-psychologique – медично-психологічний центр; DLM / *dose* (f) létale minimale – мінімальна смертельна доза et DLM / *drainage* (m) lymphatique manuel – лімфатичний ручний дренаж; Fr / *fréquence respiratoire* – частота дихання et FR / *fauteuil* (m) roulant – крісло колісне; FRE / *fauteuil* (m) roulant électrique – крісло колісне з електричним приводом et FRE / *fréquence* (f) respiratoire après effort – частота дихання після навантаження; IR(C) / *insuffisance* (f) rénale (chronique) – ниркова недостатність (хронічна) et IR(C) / *insuffisance* (f) respiratoire (chronique) – дихальна недостатність (хронічна). Les acronymes sont aussi fréquents: OLYMPE / *orthèse* (f) lyonnaise Massues à pression élastique – ліонський еластичний корсет Массю; EIFEL / *échelle* (f) d'incapacité fonctionnelle pour l'évaluation du lombalgie – шкала функціональних порушень для оцінки болю у попереку; OVALE / *orthèse* (f) vertébrale active lombaire d'élongation – розтягуючий корсет для попереку; ANAP / Agence (f) nationale d'appui à la performance des établissements de santé et médico-sociaux – Національна агенція з питань вдосконалення роботи медичних та соціально-медичних закладів; MAIS / *Mouvement* (m) pour l'accompagnement et l'insertion sociale – рух з супроводу та соціальної інтеграції; SAMSAH / *Services* (m, pl) d'accompagnement médico-social pour adultes handicapés – послуги з медично-соціального супроводу дорослих неповносправних людей; SEGPA / *sections* (f, pl) d'enseignement général et professionnel adapté – секції з адаптованої загальної та професійної освіти; SESSAD / *service* (m) d'éducation spéciale et de soins à domicile – служба з спеціальної освіти та догляду вдома. Il y a les acronymes empruntés d'anglais: RICE / *rest, ice, compression, elevation* – методика RICE (rest – спокій, ice – лід, compression – стиснення, elevation – підняття); PEDRO / *physiotherapy evidence database* – бібліографічна база даних результатів усіх проведених досліджень в рамках доказової медицини стосовно фізичної терапії. On emploie les sigles pour dénommer les certificats et les diplômes: CAFAD / *certificat* (m) d'aptitude aux fonctions d'aide à domicile – сертифікат, який дає право на надання допомоги неповносправному вдома; DEAVS / *diplôme* (m) d'État d'auxiliaire de vie sociale – диплом, що дає право супроводжувати людину з обмеженими

можливостями, хворого або похилого віку у їхній повсякденній діяльності; CAFDES / certificat (m) d'aptitude à la fonction de directeur d'établissement social – сертифікат на право виконання обов'язків директора соціального закладу; DDEEAS / diplôme (m) de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée – диплом директора закладу адаптованої та спеціалізованої освіти.

Il y a les sigles qui se composent de plusieurs composants: SYNERPA / Syndicat (m) national des établissements et résidences privés pour personnes âgées – Національний синдикат закладів та приватних установ для людей похилого віку; COFEMER / Collège (m) Français des Enseignants universitaires de Médecine Physique et de Réadaptation – Французький Коледж для підготовки університетських викладачів галузі фізичної та реабілітаційної медицини; AGEFIPH / Association (f) de gestion du fonds pour l'insertion professionnelle des personnes handicapées – Асоціація керування коштами для професійного працевлаштування неповносправних людей; CTNERHI / Centre (m) Technique nationale d'études et de recherches sur les handicaps et les inadaptations – Технічний національний центр вивчення і дослідження фізичних вад і непристосованості; ASFORRED / Fédération (f) pour la Formation Continue des Associations (f, pl) de Médecins de Rééducation et de Réadaptation – Федерація з питань постійної освіти Асоціації лікарів – фахівців з реабілітації.

Les emprunts en MPR. Les termes empruntés en MPR sont utilisés pour désigner les défauts, les troubles et les maladies; les méthodes et les moyens de MPR; les tests, les échelles et les classifications. En français, pour dénommer les troubles et les pathologies nous avons les emprunts à l'anglais: freezing (blocage soudain, imprévisible et transitoire de la motricité volontaire observé dans le syndrome parkinsonien) / akinésie (f) paroxystique – пароксизмальна акінезія; burn-out / usure (f) des personnes – емоційне вигорання; locked-in syndrom / LIS / syndrome (m) de verrouillage / coma (m) vigil – псевдокома; drop-attack (diminution soudaine du tonus postural avec dérobement des membres inférieurs et chute, sans perte de connaissance) – синкопальний вертебральний синдром; whiplash (brusque traumatisme de la région cervicale haute, consécutif à un aller-retour violent de la tête dans le plan sagittal, sur un cou non sécurisé) / coup (m) du lapin – травма спини, шиї, хребта від раптового різкого руху; tennis-elbow / tennis arm (enthésopathie de surcharge des muscles épicondyliens latéraux) / épicondylite (f) latérale – тенісний лікоть / запалення суглобової капсули ліктьового суглобу; golf-elbow (enthésopathie de surcharge des muscles épicondyliens médiaux, liée notamment à une flexion et inclinaison ulnaire excessives et répétées de la main lors de la prise du club de golf grip et à une tension musculaire exagérée et aux chocs répétés à chaque drive) / épicondylite (f) médiale – медіальний епікондиліт / лікоть гольфіста. Pour dénommer les moyens et les méthodes nous avons les emprunts à l'anglais: clapping (technique passive utilisée pour le décollement et l'évacuation des sécrétions bronchiques) – метод масажу, котрий використовується при ураженні органів дихання для кращого відходження мокротиння; cardio-training (ensemble des exercices physiques réalisés en centre de rééducation, salle de gymnastique, voire à domicile, et destinés à l'entraînement cardio-vasculaire, afin d'améliorer la fonction cardiaque) – сукупність фізичних вправ, спрямованих на покращення роботи серцево-судинної системи; computer-assisted motivating rehabilitation / CAMR (utilisation de jeux informatiques à piloter à l'aide d'un joystick ou d'un volant télécommandé pour inciter le patient à utiliser la main du côté hémiparalysé) – використання джойстика у відеоіграх з метою розроблення функціонування ураженої кінцівки. Il y a les emprunts à d'autres langues: terrainkur – теренкур / лікування дозваною ходьбою, à l'allemand; snoezelen (approche éducative faisant appel aux stimuli et aux sensations physiques des enfants et adultes handicapés mentaux graves ou polyhandicapés, voire aux déments) – снузелен / контрольована мультисенсорна стимуляція, du néerlandais. Pour nommer les appareils nous avons

les emprunts à l'anglais: feeder (orthèse équilibrée de membre supérieur) – ортез для підтримки плеча; stepper (appareil reproduisant un effort de montée de marche utilisé pour le réentraînement à l'effort ou lors de sollicitation en chaîne fermée des muscles des membres inférieurs) – степер; standing-up (dispositif de posture en position debout utilisé chez les sujets ne pouvant maintenir cette position) / verticalisateur (m) – вертикалізатор / стендер; medicin'ball (ballon lesté servant à travailler les lancers et réceptions avec une charge à des fins de musculation, de coordination ou d'équilibration) – медицинбол. Pour dénommer les échelles et les tests nous avons les emprunts d'anglais: shuttle walk test / SWT (épreuve fonctionnelle d'effort de course, proposée par Léger et Boucher en 1985 pour déterminer la vitesse maximale aérobie) / test (m) de la navette / course-navette (f) – ступінчастий тест човникової ходьби “шатл-тест” (використовується для функціонального дослідження дихальної системи); Roland and Morris Disability questionnaire / échelle (f) d'auto-évaluation fonctionnelle d'un lombalgique – анкета Роланда-Морріса (вплив болю у попереку на порушення життєдіяльності); Rivermead motor assessment / RMA / échelle (f) d'évaluation des capacités motrices d'un sujet de moins de 65 ans victime d'accident vasculaire cérébral – оцінка рухових можливостей людей віком до 65 років після порушення мозкового кровообігу. En ukrainien pour dénommer les troubles et les maladies nous avons les emprunts de français: коклюш – соqueluche (f); грип – grippe (f); тик – tic (m); рабол / фізично або розумово немічна людина – ramolli (m, f); кретинізм – скрѣтинізм (m). Pour les moyens et les méthodes de MPR en ukrainien nous avons les emprunts de français: патронаж – patronage (m); масаж – massage (m); d'allemand: курорт – Курорт (m). Pour les appareils nous avons les emprunts de français: буж – bougie (f); корсет – corset (m); кувез – couveuse (f); лонгета – languette (f); тампон – tampon (m); бандаж – bandage (m); бювет – buvette (f); компрес – compresse (f); пандус – pente (f) douce; d'anglais: еспандер – expander; тренування – train; d'allemand: шприц – Spritze (f); de suédois: рибстул / гімнастична стінка – ribbstol. Pour les tests nous avons les emprunts d'anglais: тест – test; скрінінг – screening; тредміл тест (метод діагностики ішемічної хвороби серця) – treadmill test.

La synonymie en MPR

La synonymie en MPR est causée par l'utilisation des sigles: AVC / accident (m) vasculaire cérébral – порушення мозгового кровообігу; BECS / batterie (f) d'évaluation cognitive et socio-émotionnelle – шкала когнітивної та соціо-емоційної оцінки; IMOC / infirmité (f) motrice d'origine cérébrale / paralysie (f) cérébrale – рухова недостатність, спричинена ураженням мозку; CHUP / chaussure (f) thérapeutique à usage permanent – терапевтичне взуття для постійного використання; CMS / capacités (f, pl) de membres supérieurs – оцінка рухових вад верхніх кінцівок у хворих з тетраплегією; ECD / échelle (f) de comportement douloureux – шкала больової поведінки; EVF / échelle (f) visuelle de la fatigue – візуальна шкала втоми; EFR / explorations (f, pl) fonctionnelles respiratoires – дослідження функції дихання, спірометрія; ERFIC / évaluation (f) rapide des fonctions cognitives – швидка оцінка когнітивних функцій; EFMG / évaluation (f) fonctionnelle motrice globale – функціональна оцінка загальної моторики; des emprunts: courbatures (f, pl) / en anglais “delayed onset muscle soreness” / DOMS – крепатура; enquête (f) / examen (m) / exploration (f) / inspection (f) / investigation (f) / en anglais “check-list” / “check-up” – огляд; mesure (f) de l'indépendance fonctionnelle / MIF / en anglais “Functional independence measure” / FIM – шкала функціональної незалежності; évaluation (f) externe de la sévérité de la dépression chez l'aphasique / en anglais “Aphasia Depression Rating Scale” / ADRS – шкала депресії при афазії; des éponymes: maladie (f) de Down / syndrome (m) de Down / acromicrie (f) congénitale / mongolisme (m) / trisomie (f)

21 – синдром Дауна / хвороба Дауна / монголізм / трисомія 21; acroparesthésie (f) / chirobrachialgie (f) paresthésique nocturne / maladie (f) de Puthnam – акропарестезія (парестезія кінцівок); cage (f) de pouliothérapie / de Rocher – каркас для лікування за допомогою системи гирь та блоків; mucoviscidose (f) / fibrose (f) kystique du pancréas / syndrome (m) d'Andersen / triade (f) d'Andersen / MV – муковісцидоз; épreuve (f) de Babinski-Weil / de la déviation angulaire / marche (f) en étoile – клінічний тест на цілісність вестибулярної системи. Nous observons l'utilisation parallèle d'un terme français, d'un emprunt et d'un éponyme: test (m) d'approximation / de compression / de rapprochement / de Volkman / side-lying iliac compression test – тест компресії крижово-клубового суглобу; test (m) d'écartement / test (m) de Verneuil / test (m) en distraction / gapping test / iliac compression test / Ericksen's test – тест крижово-клубового суглобу з розведенням крил клубових кісток. Nous observons le fonctionnement des doublets: cancer (m) mélané / mélanocarcinome (m) / mélanome (m) / nævocancer (m) / nævosarcome (m) / sarcome (m) mélanique / tumeur (m) mélanique II – меланобластома; hydrocéphalie (f) / dilatation (f) ventriculaire / hydropisie (f) du cerveau – гідроцефалія / водянка головного мозку; épithélioma (m) / cancer (m) épithelial / carcinome (m) / carcinome (m) cholangiocellulaire – епітеліома / карцинома; traitement (m) par les boues / fangothérapie (f) / illutation (f) / pélothérapie (f) – грязелікування; adiposité (f) / adipose (f) / engraissement (m) / obésité (f) / pimélose (f) – ожиріння; coxarthrose (f) / arthrose (f) coxofémorale / arthrose (f) de la hanche / morbus coxae senilis – коксартроз; enflure (f) / gonflement (m) / néoformation (f) / néoplasie (f) / néoplasme (m) / proéminence (f) / tuméfaction (f) / tumeur – пухлина; cyphose (f) / dos (m) rond / dos (m) voûté / gibbosité (f) – кіфоз. Nous observons l'utilisation des dialectismes, des termes familiers et populaires, des homonymes: ambulateur (m) / déambulateur (m) / cadre (m) de marche / gadot (m) / tintébin (m) / tribune (f) / marchette (f) – ходунці; béquille (f) / cabillot (m) / crosse (f) – милиця; acinèse (f) / acinésie (f) / akinésie (f) – акінезія (відсутність активних рухів); ageusie (f) / ageustie (f) – агевізія (втрата смакових відчуттів); dyscinésie (f) / dyskinesis (f) – дискінезія (порушення скоординованих рухових актів).

Discussion

Les recherches comparatives des différentes terminologies appartiennent aux tendances les plus importantes des études linguistiques modernes. Un terme en tant qu'un mot d'une sphère spéciale de connaissance reflète les résultats de l'expérience et de l'activité pratique de l'homme, fixe les savoirs professionnels et pratiques sur les propriétés de l'objet (Pomirko, 2009).

L'étude de la terminologie de MPR contribue à l'analyse profonde des questions théoriques du développement et des problèmes pratiques de la formation des termes en question en français et en ukrainien. On considère la terminologie de MPR comme un système organisé et structuré des termes. Les problèmes liés à la normalisation de la terminologie de MPR en français et en ukrainien sont conditionnés par le fonctionnement parallèle des abréviations et des termes complets, des éponymes et des toponymes, des emprunts et des homonymes ainsi que des synonymes. La codification de termes doit être complétée par des philologues, des lexicographes et des experts en MPR.

Les deux guerres mondiales ont un impact significatif sur le développement de la médecine physique et de réadaptation, conduisant à un nombre gigantesque de personnes handicapées. Ce fait nous donne la possibilité de considérer que la terminologie de MPR a subi l'évolution la plus intensive pendant le XX^e siècle, lors de l'élaboration active des appareils et des outils, des moyens, des méthodes et des techniques de réadaptation fonctionnelle, professionnelle et sociale, de rééducation motrice et de récupération des fonctions perdues par les moyens de médecine physique.

L'un des principaux problèmes aujourd'hui est l'absence des grands dictionnaires français-ukrainien et vice versa de la médecine. En fait, le but fondamental de nos recherches consiste en rédaction de dictionnaire français-ukrainien et vice versa de MPR, où nous planifions de présenter la traduction de cinq groupes de termes – 1) les professions de MPR; 2) les troubles et les maladies; 3) les tests, les échelles et les classifications en MPR; 4) les moyens et les méthodes de MPR; 5) les abréviations, les sigles et les acronymes de MPR. Chaque terme proposé pour l'inclusion dans le dictionnaire doit être activement utilisé par les spécialistes de MPR et fixé dans les dictionnaires mentionnés déjà. La précision dans la transmission du contenu du concept est particulièrement importante.

Selon la structure de la terminologie de MPR en français et en ukrainien, on distingue les termes simples et les groupes de mots. Pour former les termes de MPR en français et en ukrainien, on utilise activement la dérivation affixale; la composition; les sigles, les abréviations et les acronymes; les emprunts.

Alors, récapitulons nos résultats. Pour nommer une profession de MPR en français on utilise les suffixes *-iste*, *-eur*, *-iatre* et *-ier*, les éléments d'origine grecque *-logue* et *-thérapeute*. Nous observons le synonymie des termes créés avec les suffixes *-iste* / *-logue*. Dans la langue ukrainienne les plus productifs sont: l'élément d'origine grecque *-лог*, les suffixes *-уч* / *-іч*, ainsi que l'élément d'origine grecque *-мераневт*.

Pour former les termes désignant les tests, les échelles et les classifications on utilise le plus souvent les mots: "test" (m) / "épreuve" (f) – "тест"; "échelle" (f) / "score" (m) / "grille" (f) / "batterie" – "шкала"; "classification" (f) – "класифікація" et les mots pour spécifier le test ou la classification. Dans ce groupe en français et en ukrainien on emploie très souvent les emprunts d'anglais.

Les éponymes reflètent les étapes de formation de MPR en tant que science. Nous observons l'utilisation répandue des éponymes pour nommer les troubles et les maladies; les appareils et les méthodes de MPR; les tests, les échelles et les classifications en MPR. En règle générale, on a recours aux éponymes lorsqu'on ne peut pas trouver un terme qui est capable de refléter correctement les signes distinctifs et particuliers d'un phénomène médical et exprimer cela par un ou par quelques mots. Le plus souvent l'éponyme est formé selon le modèle "substantif" + "nom propre" dans le génitif. Presque chaque découverte d'une nouvelle maladie, des méthodes de MPR conduisent à la formation des éponymes. Quant aux éponymes analysés, ils sont presque tous apparus aux XIX^e et XX^e siècles, ce qui, bien sûr, est associé au développement rapide de la médecine en général.

Les sigles, les abréviations et les acronymes sont utilisés pour dénommer les institutions et les organisations; les professions; les troubles et les maladies; les échelles, les tests et les classifications; les moyens et les méthodes de MPR. Un grand nombre des sigles en français qui pour utilisés pour dénommer les associations, les institutions, les comités, les commissions, les syndicats, les fédérations, les organisations; les certificats et les diplômes; les lois montrent clairement que la France accorde une grande attention à la réadaptation des personnes handicapées. En ukrainien les sigles, les abréviations et les acronymes en MPR ne sont pas répandus: ВООЗ / Всесвітня організація охорони здоров'я – OMS / Organisation (f) mondiale de la santé; ХОЗЛ / хронічне обструктивне захворювання легень – ВРСО / broncho-pneumopathie (f) chronique obstructive; ЧСС / частота серцевих скорочень – FC / fréquence (f) cardiaque; МРТ / магнітно-резонансна томографія / ядерно-магнітний резонанс – IRM / imagerie (f) par résonance magnétique, mais nécessitent des recherches plus profondes dans l'avenir.

Dans la terminologie française de MPR, le plus grand nombre de termes empruntés vient des langues anglaise et allemande. Dans la terminologie ukrainienne de MPR, on emprunte des langues anglaise, française et italienne. La domination de l'anglais en tant que source principale pour la terminologie de MPR dans les langues que nous

avons étudiées, s'explique par le développement dynamique de la réadaptation dans les pays anglophones. Le terme emprunté doit correspondre entièrement aux besoins de la terminologie de MPR et aux critères établis par les spécialistes de MPR et par les linguistes. La synonymie des termes de MPR est déterminée par l'utilisation parallèle des abréviations et des formes complètes; des éponymes; des toponymes; des emprunts; des dialectismes; des homonymes; des termes familiers et populaires.

Conclusions

L'une des principales tâches aujourd'hui est la rédaction des dictionnaires français-ukrainien de MPR ce qui faciliterait la communication entre les spécialistes en MPR, les personnes handicapées, les fonctionnaires et tous ceux qui sont impliqués dans le processus de réadaptation. Les résultats de nos recherches présentent l'importance pratique et théorique pour accomplir ce devoir. On observe les tendances suivantes en français de MPR : l'utilisation étroite des sigles, des abréviations, des acronymes ainsi que des emprunts anglais. Pour la traduction des sigles et des abréviations français en ukrainien, il a fallu chercher les déchiffrements dans les dictionnaires français de MPR, les articles et les travaux scientifiques, utiliser les ressources Internet.

Les compétences professionnelles d'un traducteur-interprète dépendent non seulement de ses connaissances d'un vocabulaire de MPR, mais aussi de son désir d'apprendre et d'approfondir chaque jour son érudition en matière de notions générales de réadaptation. On sait parfaitement que trouver la bonne version d'un terme scientifique pour un traducteur est une priorité. La terminologie ukrainienne de MPR est aujourd'hui en voie de formation et de codification. Elle utilise activement les emprunts anglais et français et les éponymes. Il n'y a pas beaucoup de sigles.

Les perspectives porteront sur l'analyse des termes néologiques, des métaphores ainsi que des enquêtes approfondies concernant les caractéristiques lexicales et sémantiques de la terminologie ukrainienne de MPR et les questions d'approfondissement de compétence communicative des spécialistes en MPR.

Bibliographic references

- BIELIKOVA, N. O. – SUSHCHENKO, L. P. 2009. Terminolohiia napriamu pidhotovky “Zdorovia ludyny”, Kyïv, 182 p. (In Ukrainian).
- BLOUIN, M. – ECHEVERRI VALLEJO, L. E. 2010. La readaptation [Ressource électronique]. – Available online: http://cirrie.buffalo.edu/encyclopedia/pdf/es/la_rehabilitacion.pdf. (10 Mai 2014) (en français).
- BLOUIN, M. 1995. Dictionnaire de la readaptation. Tome 1. Termes techniques d'évaluation: index français-anglais / anglais-français, Sainte-Foy, Quebec, 130 p. (en français).
- BLOUIN, M. 1997. Dictionnaire de la readaptation. Tome 2. Termes d'intervention et d'aides techniques: index français-anglais / anglais-français, Sainte-Foy, Quebec, 164 p. (en français).
- BOICHUK, T. V. – GOLUBIEVA, M. G. – LEVANDOVSKIY, O. S. 2010. Osnovy diagnostychnykh doslidzen u fizychniy reabilitatsii, Lviv, 240 p. (in Ukrainian).
- BOICHUK, T. V. – GOLUBIEVA, M. G. – LEVANDOVSKIY, O. S. 2010. Terminologichnyi slovnyk-dovidnyk dlia studentiv spetsialnosti “Zdorovia ludyny” (“Fizychna reabilitatsia”), Ivano-Frankivsk, 150 p. (in Ukrainian).
- DE GODEBOUT, J. 1990. Lexique et manuel Anglais-Français pour la Reeducation et la Readaptation, Montpellier, 229 p. (in French and in English).
- DUBOGAI, O. D. – ALIOSHYNA, A. I. – LAVRENIUK, V. IE. 2011. Osnovni poniattia i terminy zdoroviazberezhennia ta fizychnoi reabilitatsii v systemi osvity, Lutsk, 296 p. (in Ukrainian).

- DUBOGAI, O. D. – TKACHUK, A. M. – KOSTIKOVA, S. D. – YEFIMOV, A. O. 1998. Osnovni poniattia i terminy ozdorovchoi fizychnoi kultury ta reabilitatsii, Luts'k, 100 p. (in Ukrainian).
- DUFOUR, M. – GEDDA, M. 2007. Dictionnaire de kinesitherapie et readaptation, Paris, 582 p. (en français).
- FACIONE-ROGER, J. 2010. Place de la medecine physique et de readaptation dans le soutien sante des forces armees: historique, etat des lieux et perspectives. These pour obtenir le grade de docteur en medecine, Nancy, Universite Henri Poincare, 123 p. (en français).
- HAMONET, C. – DE JOUVENCEL, M. – TRONINA-PETIT, J. 2005. Aux origines de la readaptation // In Journal de readaptation medicale. Vol. 25, n° 1. pp. 3–6. DOI: JRM-02-2005-25-1-0242-648X-101019-2005504355. (en français).
- HERTSYK, A. M. 2003. Traktuvannia kliuchovykh terminiv v osvithno-profesiinii haluzi fizychnoi reabilitatsii. In Moloda sportyvna nauka Ukrainy, Issue 7, vol. 1, pp. 342–346. (in Ukrainian).
- HERTSYK, A. M. 2010. Do pytannia tлумachennia terminiv “fizychna reabilitatsia” ta “fakhivets z fizychnoi reabilitatsii”. In Teoria ta metodyka fizychnoho vykhovannia, no 3, pp. 45–48. (in Ukrainian).
- HERTSYK, A. M. 2010a. Fakhivets z fizychnoi reabilitatsii, chy fizychnyi terapevt: natsionalne ta mizhnarodne tлумachennia profesii, In Pedahohika, psykholohia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia, no 10, pp. 21–24. (in Ukrainian).
- HERTSYK, A. M. 2016. Vyznachennia poniattia “tekhnologhia” u fizychnii reabilitatsii. In Fizychna aktyvnist, zdorovia i sport, no 1 (23), pp. 32–34. (in Ukrainian).
- JANIK, S. – BRUNET, L. – LECOMPTE, L.–L. 1986. Thesaurus a schemas fleches de descripteurs pour l'analyse et la recherche des documents et du materiel avec leurs equivalents en langue anglaise, Quebec, 429 p. (in French and in English).
- JANIK, S. 1989. La terminologie du Thesaurus: personne handicapée. In Meta, vol. 34, issue 4, pp. 745–752. DOI: 10.7202/003252ar (en français).
- KAMENETZ, H. – KAMENETZ, G. 1972. Dictionnaire de medecine physique, de reeducation et de readaptation fonctionnelles, Paris, 205 p. (en français)
- KOVAL, R. S. – TYRAVSKA, O. I. 2017. Naimenuvannia testiv, shkal i klasyfikatsiy u reabilitatsii. In Current issues of Social Studies and History of Medicine. Joint Ukrainian-Romanian scientific journal. Series “Philological sciences”, issue 4 (16), pp. 156–160. ISSN 2411-6181 (on-line). ISSN 2311-9896 (print). DOI: 10.24061/2411-6181.4.2017.111 (in Ukrainian).
- KOVAL, R. S. – TYRAVSKA, O. I. 2017a. Problemy perekladu terminolohii reabilitatsii. In Visnyk Natsionalnoho Universytetu “Lvivska Politekhnikha”. Seriiia “Problemy ukrainskoi terminolohii”, no 869, pp. 39–45. (in Ukrainian). ISSN 0321-0499
- KOVAL, R. S. 2015. Eponimy v terminolohii fizychnoi i medychnoi reabilitatsii (na materiali frantsuzkoi ta ukrainskoi mov). In Naukovyi visnyk Skhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seria: Filolohichni nauky, no 3 (304), pp. 293–298. ISSN 1729-360X (in Ukrainian).
- KOVAL, R. S. 2015a. Toponimy v terminolohii fizychnoi i medychnoi reabilitatsii. In Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu. Seriiia: Filolohiia, issue 15, vol. 2, pp. 58–60. ISSN 2409-1154 (In Ukrainian).
- KOVAL, R. S. 2015b. Zapozychennia v terminolohii reabilitatsii. In Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnogo pedagogichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriiia: Filolohiia (Movoznavstvo), issue 22, pp. 21–27. (in Ukrainian).

- KOVAL, R. S. 2016. Abreviatury v terminologii reabilitatsii. In Aktualni problemy romano-hermanskoï filologii ta prykladnoi lnhvistyky, issue 11–12 (part 1), pp. 272–276. (In Ukrainian).
- KOZYREVA, O. V. – IVANOV, A. A. 2010. Fizicheskaia reabyltatsiia. Lechebnaia fizicheskaia kultura. Kineziterapiia, Moscow, 278 p. (in Russian).
- KRAMERS-DE QUERVAIN, I. – KNUSEL, O. 2012. Une specialite “allround” a l'epicentre de la readaptation globale, In Forum Med Suisse, issue 12 (1–2), pp. 20–21 [Ressource électronique]. – Available online: www.reha-schweiz.ch/.../smf_Kramers_2012-01-333_f.pdf (9 Mars 2018) (en français).
- KRAVCHENKO, A. I. – LIANNOI, YU. O. – KUPYNA, V. V. 2002. Medyko-biolohichna ta reabilitatsiina terminolohiia dlia studentiv spetsialnosti “Fizychna reabilitatsiia”, “Fizychna kultura”, Sumy, 212 p. (in Ukrainian).
- LYSENIUK, V. P. – SAMOSIUK, I. Z. – FISENKO L. I. 2007. Medychna reabilitatsiia: suchasni standarty, testy, shkaly ta kryterii efektyvnosti. Nyzkointensyvna rezonansna fizioterapiia i ii zastosuvannia v reabilitatsiyniy medycyni, Kyïv, 264 p. (in Ukrainian).
- MERZLIKINA, O. A. – HUZII, O. V. 2002. Tlumachnyi slovnyk terminiv i slovospoluchen fizychnoi reabilitatsii. Lviv, 48 p. (In Ukrainian).
- MEYER, S. 2013. Ergotherapies. De l'activite a la participation, Paris, 274 p. (en français).
- MONET, J. 2003. Emergence de la kinesitherapie en France a la fin du XIX et au debut du XX siecle. Une specialite medicale impossible. Genese, acteurs et interets de 1880 a 1914. These pour le doctorat en sociologie, Paris, 705 p. [Ressource électronique]. – Available online: <http://www.bium.univ-paris5.fr/histmed/asclepiades/pdf/monet1.pdf> (9 Mars 2018) (en français).
- ORZESHKOVSKIY, V. V. – SAMOSIUK, I. Z. – ORZESHKOVSKIY, VAS. V. Encyklopedicheskiy slovar terminov, upotrebliaemukh v fizioterapii (fizicheskoi medycyne), Pod red. V. V. Orzeshkovskogo, E. A. Kolesnyka, Kyïv, 2004. 352 p. (in Russian).
- POMIRKO, R. S. 2009. Peredmova do monohrafii: Dudok, R. I. 2009. Problemy znachennia ta smyslu termina v humanitarnii sferi, Lviv, 358 p. (in Ukrainian).
- PRYSTUPA, YE. N. – VOVKANYCH, A. S. 2011. Rol i misce fakhivtsia z fizychnoi reabilitatsii v systemi okhorony zdorovia. In Pedahohika, psykholohia ta medyko-biolohichni problemy fizychnoho vykhovannia i sportu, pp. 92–96. (in Ukrainian).
- WIROTIUS, J.–M. 1999. Histoire de la reeducation. In Encycl Med Chir (Elsevier, Paris), Kinesitherapie-Medecine physique-Readaptation, 26-005-A-10, 25 p. (en français).
- WIROTIUS, J.–M. 2011. Les mots de “reeducation”, de “readaptation” ont-ils encore leur place en MPR? In Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, Vol. 54, n° S1, pp. e282–e283. DOI: 10.1016/j.rehab.2011.07.188 (en français).
- WIROTIUS, J.–M. 2012. Quel sens donner a la readaptation? L'apport de la linguistique. In Journal de readaptation medicale, Vol. 32, no 1, pp. 4–18. Doi: 10.1016/j.jrm.2011.11.002 (en français).
- ZRIBI, G. – POUPEE-FONTAINE, D. 2011. Dictionnaire du handicap, Rennes: Presses de l'EHESP, 349 p. (en français).

Words: 10187

Characters: 72 196 (40,11 standard pages)

Prof. Roman Pomirko, Doctor of Science in Philology, Academician of Academy of Higher Education of Ukraine
 Head of French Department of the Foreign Languages Faculty of the Ivan Franko National University of Lviv
 Universytetska Str., 1

79000 Lviv,
Ukraine

Senior lecturer Rostyslav Koval
Department of Ukrainian and Foreign languages
Lviv State University of Physical Culture
Kostiushko Str., 11
79000 Lviv,
Ukraine
kovalrostyslav@gmail.com

Assoc. Prof. Olga Romanchuk, PhD
Head of Department of Ukrainian and Foreign languages
Lviv State University of Physical Culture
Kostiushko Str., 11
79000 Lviv,
Ukraine
olgabrvska@gmail.com

Assoc. Prof. Olesya Cherkhava, Doctor of Science in Philology
Department of English language, The Faculty of Interpreting and Translation
Kyiv National Linguistic University
Velyka Vasylkivska Str., 73
03680 Kyiv-150,
Ukraine
olesya_marchenko@yahoo.com

Assoc. Prof. Nataliia Bazyliak, PhD
Department of Ukrainian and Foreign languages
Lviv State University of Physical Culture
11 Kostiushko Str.
79000 Lviv,
Ukraine
nat.nataly0070@gmail.com

New technology trends and innovative teaching of foreign languages: what are the most effective teaching strategies?

**[Technologies innovantes pour l'enseignement du FLE :
quelles sont les stratégies pour les rendre plus efficaces ?]**

Thierry Karsenti – Olga M. Kozarenko

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.10

Abstract

The rapid development of innovative technologies for global classrooms implies continuous, active implementation into daily teaching practices. However, innovation, and especially the digital kind, is viewed differently by language teaching researchers and their foreign language teaching colleagues. Among others, the objectives of this paper are to clarify current issues and trends and to respond to a number of research questions. How open to innovation are foreign language teachers? To what extent do innovative digital methods for foreign language teaching influence teachers' career paths? Are these methods always used effectively? What are the challenges in providing pedagogical support for innovative initiatives in foreign language classes? Are these challenges the same for university and high school teachers? We conclude with 25 practical recommendations for applying digital approaches to language classes. The aim is to help foreign language teachers work with digital methods and tools more efficiently and effectively.

Keywords: Teaching languages, language teaching, language learning, foreign languages, educational technology, teaching strategies, innovation

Résumé

Le développement intensif des technologies innovantes dans l'espace éducatif mondial nécessite leur constante et active mise en œuvre dans la pratique quotidienne d'enseignement. Par contre, la perception des innovations, notamment avec le numérique, est vue différemment par les chercheurs en didactique des langues ainsi que leurs collègues qui enseignent des langues étrangères. Le fait de préciser ces notions – l'un des objectifs de ce manuscrit – permettra de mieux s'orienter dans cette problématique et de répondre à différentes questions de recherche : dans quelle mesure les professeurs de langues étrangères sont-ils ouverts aux innovations?

Dans quelle mesure les méthodes innovantes d'enseignement de langues étrangères liées à l'usage du numérique se répercutent-elles dans les trajectoires professionnelles des enseignants? Leur usage est-il vraiment toujours efficace? Quelles difficultés les enseignants rencontrent-ils dans l'organisation de l'accompagnement pédagogique des projets d'innovation dans les cours des langues? Sont-elles les mêmes pour les professeurs des langues étrangères à l'université et dans l'enseignement secondaire?

En conclusion de cet article, nous proposerons 25 pistes pédagogiques pour un usage judicieux du numérique en classe de langue. Ces recommandations visent à aider les enseignants de langues étrangères à rendre plus efficace leur travail, par l'usage du numérique. La partie empirique de la recherche a été réalisée auprès des enseignants de français du niveau supérieur et secondaire d'un certain nombre d'établissements d'enseignement en Russie. L'accompagnement pédagogique des applications numérique a été élaboré au sein du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante du Canada.

Mots-clés : enseignement/apprentissage des langues étrangères, technologies innovantes, stratégies pédagogiques, innovation

I. Introduction

I.1 Contexte général de la recherche

Les enseignants et les chercheurs en éducation linguistiques sont tellement fascinés par les termes dérivés du mot « nouveauté » qu'on ne se rend pas toujours compte si les adjectifs « nouveaux » et « nouvelles » utilisés par rapport aux méthodes, approches, techniques, moyens d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères désignent de vraies innovations dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

D'autre part, le métier des enseignants, y compris des enseignants des langues étrangères, nous oblige d'être toujours à l'avant-garde de nouvelles méthodes d'enseignement dont les technologies numériques sont parmi les plus populaires. Mais est-ce que les technologies innovantes prennent toujours la place digne dans cet équilibre par rapport aux technologies traditionnelles ? Qu'est-ce qui motive ou démotive les enseignants à y avoir recours ?

Dans les pratiques quotidiennes, avec le rythme intense de la vie, nous n'avons pas assez de temps pour répondre à toutes ces questions mais, grâce aux recherches empiriques, nous pouvons mieux comprendre l'état des choses ainsi qu'étudier et appliquer les recommandations des spécialistes dans ce domaine.

I.2 Problématique de la recherche

En étudiant les méthodes de travail des enseignants des langues étrangères dans les établissements d'enseignement supérieur et secondaire de la ville de Moscou, nous avons constaté qu'il existe un certain nombre de professeurs (indépendamment de leur âge) dont le travail se caractérise par un certain conservatisme et qui restent « fidèles » aux méthodes déjà vieilles. Nous avons décidé donc de comprendre et d'étudier les obstacles qui les empêchent d'innover ainsi que les facteurs qui limitent leurs initiatives.

En même temps, nous avons remarqué que, dans les articles des chercheurs sur les « innovations dans la didactique de l'éducation linguistique », les auteurs interprètent souvent différemment le terme « innovation » dans le domaine en question, ce qui nuit parfois au repérage et empêche de définir clairement les stratégies pédagogiques innovantes.

De plus, le nombre toujours croissant de nouvelles applications pour l'apprentissage des langues étrangères complique la tâche des enseignants de s'informer et de choisir les applications les plus efficaces.

II. Hypothèse de la recherche

La recherche en question permettra de mieux comprendre les difficultés des professeurs dans l'usage de nouvelles technologies, leur perception des innovations en didactique des langues, leurs ambitions et même leurs rêves professionnels.

La tentative d'identification des notions dans le domaine des innovations permettra d'être plus consensuels dans la perception des innovations au sein de l'enseignement des langues étrangères.

Les recommandations de stratégies pédagogiques avec le numérique permettront de favoriser l'innovation dans les pratiques des enseignants afin de rendre leur travail plus efficace.

III. Aspects théoriques

III.1. Brève revue des publications sur les « innovations » dans la didactique des langues étrangères

Khutorskoy (Khutorskoy, 2005), créateur de la méthodologie des innovations pédagogiques, a introduit le terme *innovatika pedagogique*, traduit littéralement du russe /педагогическая инноватика. Cet auteur considère les différences entre « les modifications/новшество » et « les modifications réalisées = nouveautés/нововведение ». Il traite ce dernier terme comme un synonyme d'innovation. L'auteur souligne l'unité des trois composantes du processus d'innovation : la création, le développement et l'application des innovations. Il propose également une typologie des nouveautés pédagogiques. Khutorskoy fait référence à la typologie des sujets des innovations (Rogers, 2010) d'après laquelle seulement 2,5 % des membres de l'équipe ou du collectif sont toujours ouverts à la nouveauté. Le nombre d'innovateurs dans le milieu pédagogique atteint 6,6 % (Angelovski, 1991).

Khutorskoy remarque que la standardisation de l'activité des enseignants sert entre autres à l'augmentation de leurs modèles d'activités. Il en résulte que l'enseignant peut s'intégrer plus facilement dans la communauté pédagogique, mais en même temps son niveau créatif diminue.

Kitajgorodskaja (Kitajgorodskaja, 2009) partage les définitions de Khutorskoy, mais ajoute que toutes les modifications doivent être non seulement intégrées mais « éprouvées expérimentalement, prêtes pour une mise en œuvre systématique dans le processus d'apprentissage des langues étrangères » (Kitajgorodskaja, 2009 : 4).

Le professeur émérite et enseignant-chercheur en sciences du langage et en français langue étrangère Beacco (Beacco, 2017) traite de l'exploitation commerciale du terme « innovation » dans l'enseignement-apprentissage du FLE. Il souligne que les innovations dans le domaine du FLE ne sont pas destructrices et cohabitent avec les pratiques traditionnelles. Elles deviennent de véritables nouveautés et se transforment dans des dynamiques novatrices seulement dans les pratiques de long terme. L'auteur distingue les termes « innovation » et « nouveauté » en considérant le dernier comme une « innovation relative ». Il montre que les innovations effectives sont plus rares par rapport aux nouveautés qui ne cessent de s'accroître.

La définition des « innovations » dans la didactique des langues est présentée dans l'ouvrage des auteurs Yastrebova et Kryachkov (Yastrebova, Kryachkov, 2013) : « *L'innovation est un changement positif ciblé dans le système de l'éducation langagière et/ou dans l'enseignement d'une langue étrangère, affectant au moins un élément du système et conduisant au développement d'une ou de plusieurs compétences de communication en langue étrangère* ». D'après l'étude de ces chercheurs, les « innovations » dans la perception des enseignants des langues étrangères sont liées à l'utilisation de nouveau matériel d'enseignement (50 %) et aux TICE (24 %) ; 10 % des enseignants de l'université observent des innovations dans l'interaction entre l'apprenant et le professeur.

Le sujet des innovations dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans les publications récentes des auteurs russophones a été analysé dans l'ouvrage de Kozarenko (Kozarenko, 2018), où l'auteur a fait un bref examen des articles des chercheurs au cours des cinq dernières années. Il a constaté que malgré l'usage fréquent des termes comme « innovation ; environnement d'apprentissage innovant ; nouveautés ; processus d'innovation ; innovation dominante ; réserves d'innovation ; système d'innovation ; innovation de premier plan ; outil d'innovation, innovation technologique ; technologies pédagogiques innovantes », les auteurs contournent les définitions de ces termes en les considérant comme évidentes. En même temps ils

apprécient l'espace francophone pour parler des innovations technologiques et des technologies éducatives innovantes (Kashchuk, 2014).

Souvent les auteurs se limitent à présenter « de nouvelles technologies » qui, en réalité, ne sont plus considérées comme innovantes. Les analyses critiques d'usage de nouvelles technologies et les recherches empiriques sont aussi très rares.

En analysant les articles, on a constaté une certaine subjectivité dans la perception de la notion d'innovation. Il s'agit des situations où les professeurs considèrent comme innovante leur propre première expérience d'usage d'une méthode particulière.

Il nous semble intéressant l'expérience des pays francophones dans le domaine des innovations qui est liée avec l'intégration des outils numériques. Par exemple l'attention aux innovations est présentée dans le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale qui présente la stratégie de la rénovation des langues avec les TICE (Montaigu, Nicodème, 2009) et élabore les évaluations aux innovations pédagogiques dans les établissements scolaires.

Le Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse de la France organise des Journées de l'innovation qui ont pour but le développement de la capacité d'expérimenter et d'innover au sein du système éducatif.

De multiples ouvrages des chercheurs canadiens sont consacrés aux méthodes innovantes liées aux outils numériques en éducation. Une place importante dans leurs études est consacrée aux moyens qui pourraient rendre cet usage plus efficace et réfléchi (Karsenti, 2018). En titre d'exemple, ils proposent d'une part des formes novatrices très originales, comme par exemple, des robots éducatifs (Bugmann, J. et Karsenti, T. 2018) et d'autre part celles qui sont devenues déjà habituelles dans la classe comme les tablettes tactiles (Fievez, A. et Karsenti, T. 2018) etc.

III.2. « Nouveautés » et « Innovations » : subdivision hiérarchique

Une brève revue des formulations des notions « nouveautés » et « innovations » nous a fait réfléchir à la possibilité de les comparer autrement, à savoir selon leur hiérarchie. De ce point de vue, nous proposons les définitions suivantes :

Une « innovation » est une nouvelle approche (ou une approche fondamentalement améliorée) dans l'enseignement d'une langue étrangère, perfectionnant qualitativement son assimilation, grâce à une plus grande efficacité d'apprentissage.

Ce sont les innovations qui impliquent des changements fondamentaux dans le cadre du système existant de la didactique des langues.

Une « nouveauté » (нововведение) est un nouvel élément introduit et réalisé dans le cadre du système existant, qui vise à optimiser le processus d'enseignement. De ce point de vue, « la nouveauté » est considérée comme un cas particulier d'innovation, visant à modifier l'un des paramètres du système.

III.3. Trajectoire individuelle novatrice des enseignants de langues étrangères

Dans le cas d'une expérience individuelle d'un professeur qui essaye d'appliquer de nouvelles méthodes ou techniques pour les adapter à sa propre manière d'enseigner, pour lui, il est important de se voir progresser avec les outils qu'il juge comme nouveaux même si, du point de vue de la science, ces techniques ne sont pas considérées comme les toutes dernières nouveautés.

Pour apprécier ces tentatives et mettre en valeur l'envie du professeur de progresser dans son métier, il est important de parler de « la trajectoire individuelle novatrice » de l'enseignant qui représente à notre avis « la croissance professionnelle individuelle de l'enseignant basée sur l'usage dans sa pratique d'enseignement des méthodes et

des techniques de travail qu'il n'avait jamais appliquées auparavant et qui l'aident à découvrir son potentiel créatif en rendant son travail plus efficace ».

La vision de sa propre trajectoire novatrice va assurer le développement professionnel de l'enseignant, augmenter l'estime de soi, révéler la créativité, augmenter la motivation professionnelle et entraîner l'autoévaluation de son potentiel d'innovation. La particularité de cette notion est son caractère subjectif d'une part et d'autre part elle n'est pas toujours consciemment perçue par l'individu.

IV. Méthodes de recherche.

Pour la collecte des données, on a réalisé une enquête en ligne adressée aux enseignants du français langue étrangère (FLE) des universités de Moscou et d'autres villes russes et aux professeurs des écoles secondaires. Au total, 122 personnes ont été interrogées. Parmi les professeurs qui ont participé à l'enquête, il y avait ceux des universités qui avaient une formation linguistique et d'autres qui avaient une formation non linguistique.

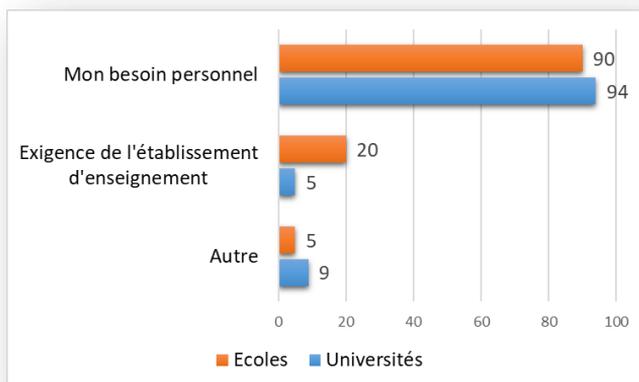
En rédigeant le questionnaire, on a laissé toujours des possibilités de réponse ouverte pour mieux connaître les opinions des professeurs.

Pour préciser les caractéristiques quantitatives, on a réalisé des entretiens individuels avec les professeurs des établissements de la ville de Moscou.

V. Résultats de l'enquête

Presque 100 % des professeurs interrogés des universités et des écoles (98 % et 97 % respectivement) s'intéressent aux nouvelles techniques et méthodes d'enseignement des langues étrangères.

Mais qu'est-ce qui les incite à s'intéresser à des techniques innovantes ? Est-ce que ce sont les exigences du système éducatif ou cela dépend-il des qualités personnelles des enseignants ? (Graphique 1).

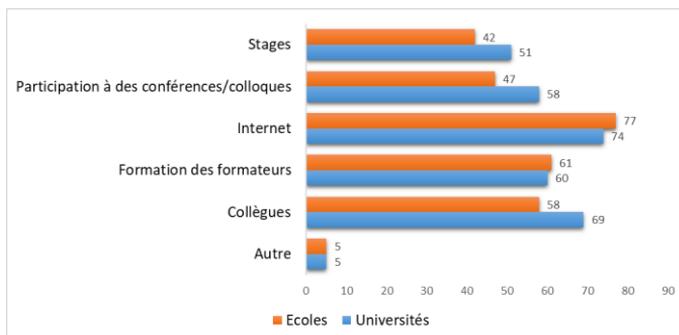


Graphique 1. Pourcentage des réponses à la question « Qu'est-ce qui m'incite à m'intéresser à des techniques innovantes d'enseignement ? »

D'après les réponses des enseignants des deux catégories interrogées, on constate que c'est leur besoin personnel qui est le facteur dominant et qui laisse loin derrière les raisons plus formelles.

Les professeurs ont précisé leurs réponses en ajoutant les raisons suivantes : « Évolution des conditions externes (multiculturalisme, multilinguisme, informatisation, etc.) », « Intérêt pour l'innovation, l'expérience des collègues », « Impératif de temps », « Intérêt personnel ». Les professeurs scolaires ont mentionné encore : « Exigences de ma profession et envie de me perfectionner professionnellement », « Désir de rendre mes leçons intéressantes pour moi et mes élèves », « Ordre social ».

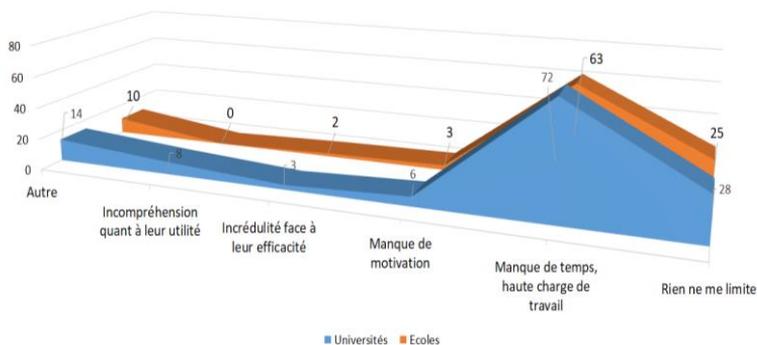
Comment se réalise la découverte de nouvelles méthodes par les enseignants ? (Graphique 2).



Graphique 2. Pourcentage des réponses à la question « Comment découvrez-vous des méthodes d'enseignements innovantes ? »

Comme prévu, la source privilégiée reste Internet (pour plus de 70 % des répondants) avec presque le même pourcentage pour les professeurs du FLE universitaires et scolaires (74 % et 77 %). Il est suivi par la formation des formateurs. Pour les enseignants universitaires, l'échange entre les collègues reste assez important (69 %) ainsi que la participation aux colloques et aux conférences (58 %).

Comme dans la plupart des cas les valeurs présentées sont de plus de 50 %, on peut signaler la diversité des sources utilisées par les professeurs et leur intérêt à ce sujet. Mais quels sont les facteurs qui limitent l'usage des technologies innovantes par les enseignants ? (Graphique 3).



Graphique 3. Pourcentage des réponses à la question « Dans quelle mesure suis-je limité dans l'application de ces méthodes innovantes ? »

Les réponses des enseignants universitaires et scolaires à cette question sont similaires et ont des valeurs très proches. Les professeurs ont peu de temps à consacrer à l'application des méthodes innovantes dans leurs pratiques en raison de leur emploi du temps chargé (72 % et 63 % des répondants respectivement).

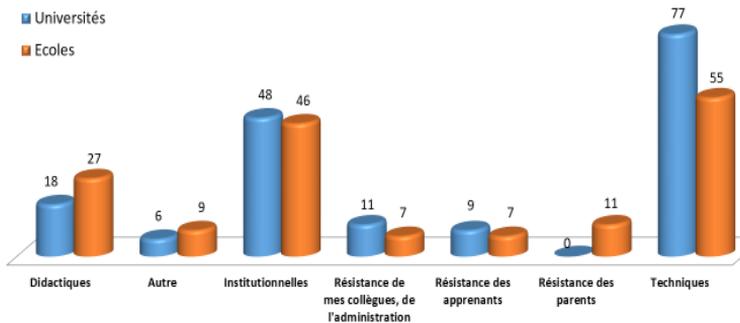
Notons que les professeurs universitaires en Russie ont plus de 900 heures par an. En même temps, un quart des interrogés ne se voient pas limités dans leur envie d'innover. Le pourcentage très bas des réponses sur les doutes face à l'efficacité des innovations et l'incompréhension de leur utilité illustre la certitude absolue d'opportunité des méthodes innovantes.

Si nous comparons les données sur le manque de temps avec celles de l'année précédente (Kozarenko, 2018 : 243), nous constatons une augmentation de cet indice d'une fois et demie.

Pendant les entretiens individuels, les enseignants ont précisé que le manque d'équipement dans les salles d'étude (55 % des réponses des professeurs universitaires et 83 % des réponses des professeurs scolaires) ne leur donne pas la possibilité d'augmenter l'efficacité de leur travail.

Parmi les autres raisons, ils ont mentionné ce qui suit : « Impossibilité d'appliquer certaines des techniques en raison de la mentalité », « Restrictions de la part de l'établissement d'enseignement », « Manque de stimulation de la part de l'université », « Cadre du programme scolaire ».

Les statistiques sur les difficultés principales que les professeurs rencontrent lors de l'introduction de méthodes innovantes sont présentées dans le graphique 4.



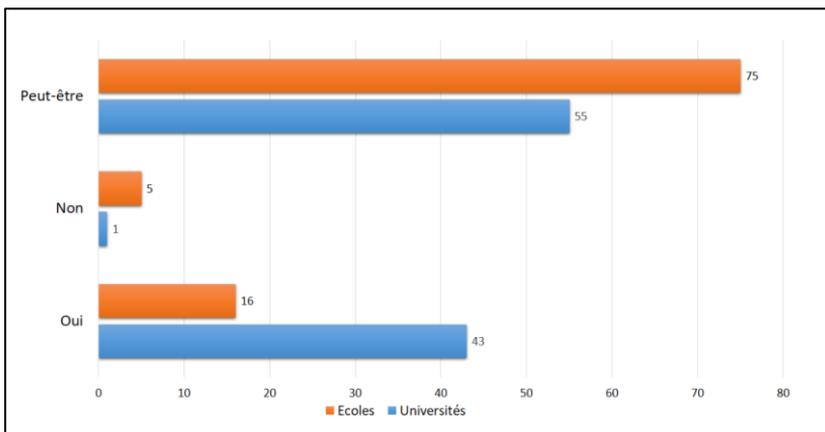
Graphique 4. Pourcentage de réponses à la question « Lors de l'introduction de méthodes innovantes dans l'enseignement des langues étrangères, quelle est la nature des difficultés que vous rencontrez ? »

Les difficultés techniques sont les plus fréquentes pour les enseignants scolaires et universitaires (55 % et 77 % respectivement), les difficultés institutionnelles les suivent (46 % et 48 %).

Les professeurs se heurtent deux fois moins aux difficultés didactiques (27 % et 18 %). Il est à noter que par rapport à l'année précédente (4 %), ce pourcentage a

augmenté (Kozarenko, 2018 : 243), ce qui prouve le besoin d'élaboration des stratégies pédagogiques d'usage de nouvelles technologies.

Parmi les méthodes innovantes qui intéressent vivement les professeurs, ils ont mentionné les éléments suivants : « TIC », « Pédagogie par projet », « De nouvelles méthodes qui ne sont pas encore pratiquées en Russie », « Classes inversées », « Approche multisensorielle », « Portail pour les professeurs des écoles de Moscou », « Apprentissage par problèmes ».

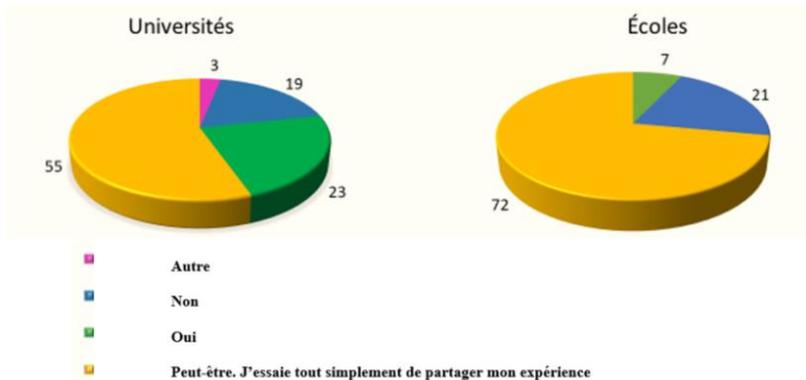


Graphique 5. Pourcentage des réponses à la question « Est-ce que je contribue activement et personnellement au développement de méthodes innovantes pour l'enseignement du FLE ? »

Comment les enseignants voient-ils leur impact sur le développement des méthodes innovantes ?

Les statistiques nous montrent que les professeurs de français des universités se sentent plus sûrs dans ce domaine : presque la moitié d'entre eux a répondu positivement à cette question (43 %) par rapport au 16 % des professeurs des écoles qui ont évoqué plutôt leur hésitation (75 %). (Graphique 5).

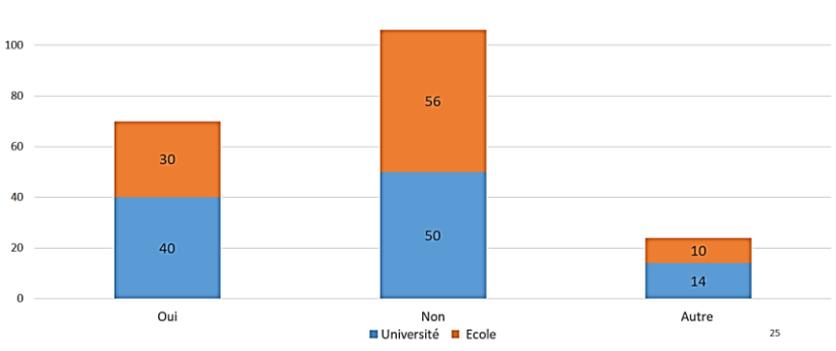
Il est encourageant que les réponses négatives soient en minorité absolue.



Graphique 6. Pourcentage des réponses à la question « Est-ce que j'ai moi-même élaboré des méthodes novatrices d'enseignement ? »

La même tendance se voit dans les réponses sur l'élaboration des méthodes novatrices d'enseignement des langues étrangères. (Graphique 6). Trois fois plus d'enseignants universitaires ont donné une réponse positive à cette question par rapport aux enseignants scolaires (23 % et 7 %). Cependant, pour les deux groupes, le plus grand nombre de réponses tombe sur « Peut-être. J'essaie tout simplement de partager mon expérience ».

On ne pose pas souvent à nos enseignants des questions sur leurs rêves professionnels. Nous avons osé formuler cette question sous forme d'incitation à s'exprimer sur leur envie de créer leur propre école des langues (Graphique 7).



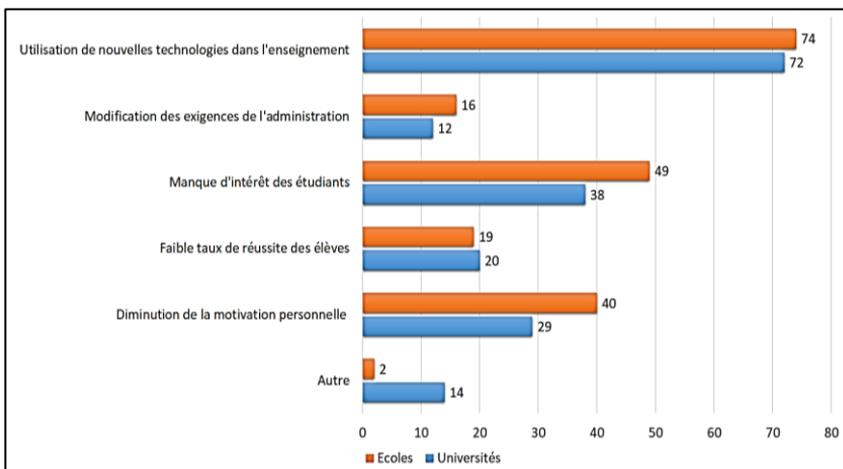
Graphique 7. Pourcentage des réponses relativement à l'affirmation « Je voudrais créer ma propre école/méthode d'enseignement des langues étrangères : »

Même si la moitié des réponses est négative, un quart des professeurs universitaires et un tiers des enseignants des écoles pensent qu'ils sont capables de créer leur propre école de langues ou d'élaborer leurs propres méthodes d'enseignement.

Lors des entretiens individuels, les enseignants des universités ont précisé qu'ils voulaient utiliser les méthodes d'auteurs de leurs collègues ; ils trouvaient compliqué le processus de création d'une méthode ; ils exprimaient l'espoir de voir leur rêve se réaliser à l'avenir ; ils hésitaient, mais croyaient que cela était possible.

Les professeurs des écoles ont ajouté que, pour réaliser ce projet, il fallait avoir un système de travail clairement présenté et bien développé et qu'il serait intéressant de travailler dans une équipe de personnes partageant les mêmes idées. Les uns ont détecté la fatigue professionnelle, les autres disaient qu'à cause de leur âge ils ne sont plus capables de le faire. Il y avait ceux qui parlaient du manque de temps.

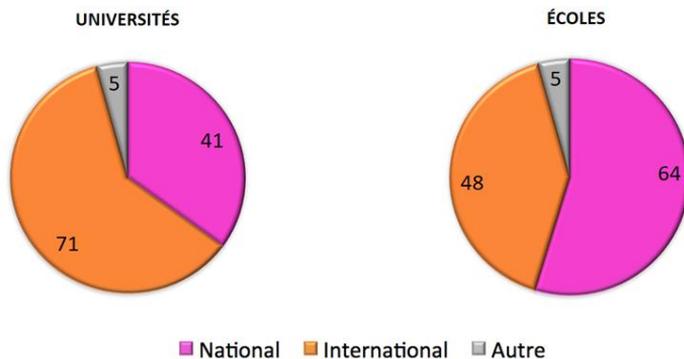
Qu'est-ce qui doit motiver les enseignants pour qu'ils aient envie de rechercher de nouvelles formes plus efficaces d'enseignement ? Les réponses à cette question sont données par le graphique 8.



Graphique 8. Pourcentage des réponses à la question « Qu'est-ce qui vous incite à repenser votre style d'enseignement ? »

D'après les données reçues, le facteur principal est l'utilisation de nouvelles technologies (plus de 70 %). Au deuxième rang est le manque d'intérêt des étudiants (49 % des répondants qui sont professeurs des écoles et 38 % des répondants universitaires) qui est suivi par la diminution de la motivation personnelle : 40 % (écoles) et 29 % (universités).

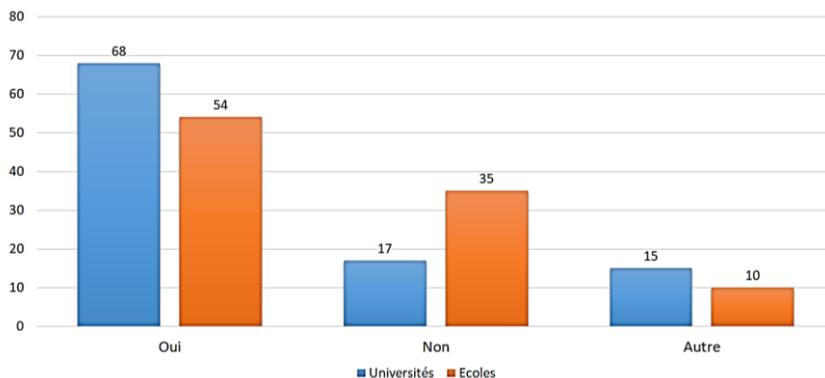
Les réponses ouvertes des enseignants à cette question sont les suivantes : « Le monde est en constante évolution donc les approches d'apprentissage ne doivent pas rester sans changements », « Difficultés de certains étudiants à assimiler un thème présenté de manière traditionnelle », « Tendances actuelles du développement de la société dans son intégralité », « Envie de trouver des solutions plus efficaces et intéressantes », « Intérêt d'améliorer l'efficacité de l'apprentissage », « Le désir de se développer », « Progrès technique », « Exigences de temps ».



Graphique 9. Pourcentage des réponses à la question « Quelle méthode innovante pour l'enseignement des LV vous intéresse le plus actuellement ? »

Nous avons constaté que c'est l'expérience nationale d'utilisation des méthodes innovantes (64 %) qui intéresse beaucoup les professeurs des écoles. Les statistiques des réponses de leurs collègues universitaires ont une tendance opposée (Graphique 9).

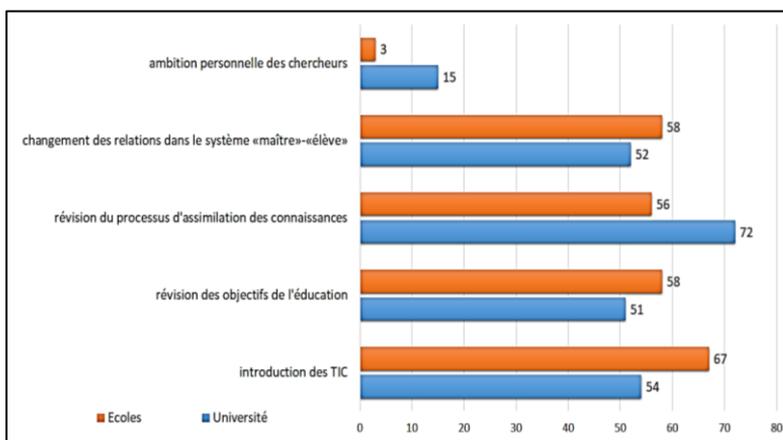
Si l'on se réfère à notre idée de la trajectoire individuelle novatrice, il était intéressant pour nous de connaître l'opinion des enseignants sur ce sujet. Y réfléchissent-ils ou non ? (Graphique 10).



Graphique 10. Pourcentage des réponses à la question « Pensez-vous avoir votre propre trajectoire innovante ? »

Avec satisfaction, nous pouvons constater que plus de la moitié des professeurs scolaires (54 %) se rendent compte qu'ils ont leur propre trajectoire innovante et pour les enseignants universitaires ce pourcentage est encore plus élevé.

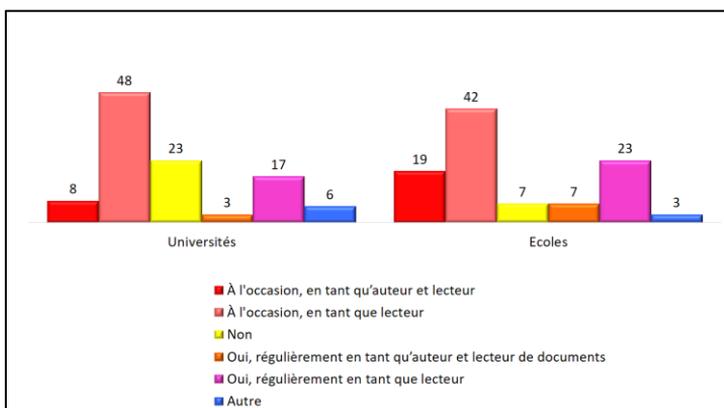
Les professeurs ont donné les commentaires suivants sur ce sujet : « Je suis intéressé par les nouvelles méthodes d'enseignement de langues étrangères, j'essaie de les appliquer, mais je n'élabore pas de recommandations », « J'applique de nouvelles méthodes dans une certaine mesure, mais je voudrais les maîtriser mieux et les utiliser davantage », « Je suis intéressé par cela, je l'utilise partiellement, mais je ne les développe pas », « Difficile de répondre », « Probablement » (50 % des réponses ouvertes).



Graphique 11. Pourcentage des réponses à l'item « J'associe "l'innovation" dans l'enseignement des LV avec : ... »

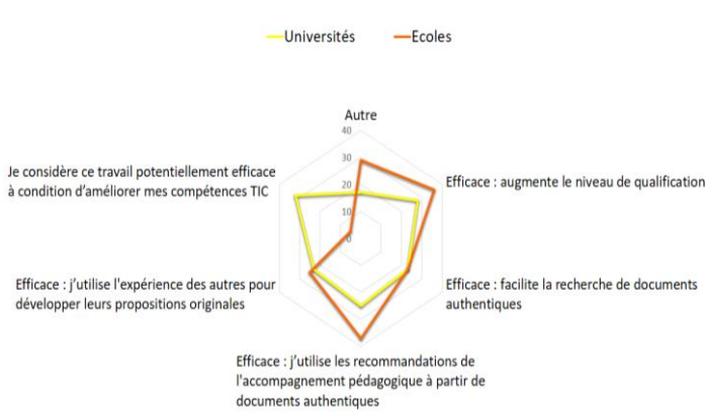
Que signifie la notion d'innovation pour les enseignants ? Il est intéressant de remarquer que les deux groupes interrogés la voient assez globalement : le pourcentage des critères choisis est presque le même et dépasse 50 %. Mais on trouve une différence entre les facteurs dominants : pour les professeurs des écoles, c'est l'introduction des TIC (67 %) ; pour les professeurs universitaires, c'est la révision du processus d'assimilation des connaissances (72 %) (Graphique 11).

Pour illustrer par un exemple concret l'attitude des enseignants face à l'usage de nouvelles technologies dans les cours de FLE, nous leur avons demandé de répondre à la question « Comment utilisez-vous le réseau de portails pédagogiques, de communautés, de partage ? ». Ce sont les outils qui représentent une forme novatrice du travail qui est devenue possible grâce au Web 2.0 (Graphique 12).



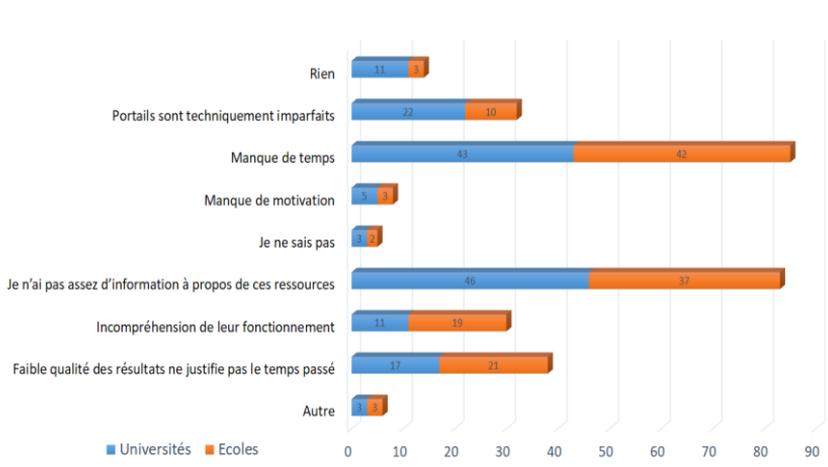
Graphique 12. Pourcentage des réponses à la question « Utilisez-vous le réseau de portails pédagogiques, de communautés, de partage (IFprofs [Institut français], École électronique de Moscou, Portail ouvert de la formation en Russie, l'Association "Plateforme nationale de l'enseignement ouvert", etc.) ? »

Moins de la moitié des professeurs d'écoles et des universités consultent les portails occasionnellement et en tant que lecteurs (42 % et 48 % respectivement). Deux fois moins des professeurs les utilisent régulièrement mais toujours en tant que lecteurs. Presque un quart des professeurs universitaires ne les utilisent pas du tout. En minorité, il y a ceux qui partagent leurs documents avec les autres : 3 % (universités) et 7 % (écoles). Dans les réponses ouvertes, les enseignants ont précisé qu'ils utilisaient largement les ressources françaises et certains d'entre eux connaissaient très peu les portails nationaux.



Graphique 13. Pourcentage des réponses à la question « Le travail avec ces différentes plateformes telles que les portails pédagogiques et les espaces de partage vous semble-t-il efficace ? »

Les résultats sur l'efficacité du travail avec ces plateformes sont présentés dans le graphique 13. D'après ces données, on voit que les enseignants ont apprécié ces nouvelles technologies, mais en même temps que le pourcentage de leur efficacité n'est pas très élevé et ne dépasse pas 40 % même pour la recherche des documents authentiques.



Graphique 14. Pourcentage des réponses à la question « Quels sont les facteurs qui réduisent l'efficacité de mon travail sur les portails professionnels ? »

Parmi les facteurs qui réduisent l'efficacité du travail avec les portails professionnels (Graphique 14), les professeurs signalent le manque de temps (plus de 40 %) et l'absence d'information sur ces ressources (46 % [universités] et 37 % [écoles]). Un tiers de tous les interrogés les trouve techniquement imparfaits et la même quantité signale l'incompréhension de leur fonctionnement.

Les professeurs notent qu'il est plus rapide d'utiliser les moteurs de recherche pour trouver l'information nécessaire et soulignent que le travail avec les portails prend beaucoup de temps.

En même temps, les professeurs trouvent que le travail avec les TIC est efficace dans tous les domaines : ils disent que les TIC leur ont fait repenser complètement le processus d'enseignement. Mais il y a ceux qui croient que les TIC ont des limites pour l'organisation de l'activité mentale et inventive des apprenants.

VI. Discussion des résultats

L'enquête réalisée a permis de découvrir un grand intérêt professionnel des professeurs de français langue étrangère des établissements d'enseignement russes par rapport aux technologies innovantes (presque 100 %). Il convient de noter que cet intérêt vient des besoins personnels des enseignants.

Les professeurs ont recours à de multiples moyens pour en savoir plus sur ces méthodes en utilisant Internet ou par le biais de stages de formation, de conférences et de communication avec les collègues.

Les professeurs universitaires et d'école se rendent compte de la nécessité de repenser leur style d'enseignement en faisant une place dans leur travail aux nouvelles technologies, ils constatent la perte de motivation des apprenants si les méthodes d'apprentissage ne correspondent pas à leurs attentes.

La recherche a découvert les facteurs assez inquiétants : il s'agit de haut pourcentage de diminution de la motivation personnelle des enseignants (40 % et 29 % des réponses pour les écoles et les universités). Les professeurs cherchent à échapper à cette situation par la recherche et par l'application de nouvelles méthodes d'enseignement.

À travers cette enquête, nous avons découvert une distance importante entre l'envie d'en savoir plus sur les nouvelles technologies et leur application dans la pratique quotidienne des enseignants. Parmi les facteurs qui empêchent les enseignants de le faire de façon prioritaire figure le manque de temps, facteur qui a une tendance à s'accroître. Cela illustre le besoin impératif des recommandations pratiques, des stratégies pédagogiques élaborées pour aider au maximum les professeurs à économiser du temps, à simplifier leurs tâches et à résoudre en partie leurs difficultés techniques.

Par ailleurs, les innovations ne sont pas toujours les bienvenues dans un établissement d'enseignement. Parfois, on rencontre la résistance de la part soit des apprenants, soit des parents, soit de l'administration. D'après les études effectuées leur pourcentage n'est pas très grand et atteint seulement de 0 à 11 %. De ce point de vue, il nous paraît intéressant de discuter des difficultés d'application de telle ou telle nouveauté pour les éviter dans la pratique.

Cette recherche a révélé aussi un pourcentage assez modeste d'activité créative de la part des enseignants. On a constaté une importante différence entre les deux groupes des interrogés. La contribution aux méthodes innovantes est de 43 % pour les enseignants universitaires et de 16 % pour les enseignants d'écoles. Ces chiffres diminuent de moitié au moment d'élaborer des méthodes novatrices d'enseignement :

en effet, 23 % des professeurs des universités et 7 % des professeurs des écoles le font.

VII. Préconisations

25 pistes pédagogiques pour un usage judicieux et motivant du numérique en classe de langue :

1. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies et qui présentent certains choix aux apprenants sont plus motivantes pour eux. Ainsi, ils ont l'impression d'avoir un certain contrôle sur cette tâche.
2. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies et qui permettent aux apprenants de voir des liens entre ce qui est fait à l'école et leurs rôles professionnels sont plus motivantes pour eux.
3. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies et qui permettent aux apprenants de se sentir compétents sont plus motivantes pour eux.
4. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies qui intègrent certaines composantes sociales sont plus motivantes.
5. Il faut le plus possible tenter de présenter et de rendre les activités de FLE où sont utilisées les technologies comme des tâches attrayantes. Apprendre ne doit pas toujours être ennuyeux.
6. Pour motiver, il faut aussi expliquer les objectifs des activités de FLE où sont utilisées les technologies ou encore indiquer pourquoi une activité est à réaliser. Dans ce contexte, il faut tenter, quand cela est possible, de montrer l'utilisation sociale des connaissances apprises à l'école.
7. Pour motiver les apprenants à participer à des activités de FLE où sont utilisées les technologies, il faut les amener à se fixer des buts. Les buts rapprochés sont à privilégier et les buts dits lointains sont à éviter le plus possible.
8. Les encouragements réguliers et explicites – qui soulignent le comportement souhaité – sont susceptibles de favoriser la motivation de l'apprenant qui participe à des activités de FLE où sont utilisées les technologies.
9. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies qui permettent aux apprenants de réaliser des projets courts et intéressants sont susceptibles de les motiver plus, car ils se sentiront à la fois valorisés et compétents.
10. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies qui intègrent l'approche par problèmes favorisent tout particulièrement la motivation des apprenants. Elles leur permettent de se mobiliser pour surmonter un obstacle et de se sentir compétents. Il faut toutefois que le degré de difficulté du problème ne soit ni trop élevé ni trop faible. Il faut aussi que l'apprenant dispose, de façon autonome, de tout ce qu'il faut pour résoudre seul le problème.
11. Pour être motivantes, les activités de FLE où sont utilisées les technologies doivent permettre aux apprenants de mieux se connaître.
12. Pour être motivantes, les activités de FLE où sont utilisées les technologies plus longues ou plus complexes doivent être divisées en plus petites tâches. L'enseignant doit alors s'assurer que chaque tâche ne soit ni trop facile ni trop difficile pour l'apprenant.
13. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies devraient aussi permettre aux apprenants de réaliser des tâches variées.
14. Pour être motivantes, les activités de FLE où sont utilisées les technologies doivent permettre à l'apprenant de réinvestir ce qui a été vu en classe dans la vie de tous les jours.

15. Les apprenants ont plus de chance d'être motivés à réaliser les activités de FLE où sont utilisées les technologies si elles leur permettent de mettre en évidence leurs talents ou leurs compétences.
16. L'enseignant doit trouver une façon de fournir une rétroaction rapide quand les apprenants participent à des activités de FLE où sont utilisées les technologies.
17. Les apprenants seront plus motivés par les activités de FLE où sont utilisées les technologies si l'enseignant est en mesure d'identifier ce que l'apprenant a fait de bien. L'enseignant doit donc amener l'apprenant à prendre conscience de ses progrès, de ses forces et de ses réussites.
18. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies sont plus motivantes quand les apprenants sont conscients – l'enseignant doit le leur dire – que l'on apprend aussi de ses erreurs.
19. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies liées à l'actualité sont souvent plus motivantes pour les apprenants.
20. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies sont plus motivantes quand elles permettent aux apprenants de développer leur curiosité ou leur esprit critique.
21. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies qui mettent en place une compétition positive entre les apprenants peuvent aussi susciter leur motivation.
22. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies qui représentent des défis – mais qui sont relativement courtes à faire – peuvent aussi motiver les apprenants.
23. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies doivent être les plus claires possible pour s'assurer que tous les apprenants ont bien compris la tâche à réaliser. Les apprenants doivent se sentir pleinement à l'aise de poser des questions sur les tâches à réaliser. L'enseignant devrait même solliciter ces questions.
24. Un cadre strict mais juste pour la réalisation des activités de FLE où sont utilisées les technologies est plus motivant pour l'apprenant que l'absence de cadre.
25. Les activités de FLE où sont utilisées les technologies doivent permettre aux apprenants de développer leur estime de soi.

Cette publication a été préparée avec le soutien du « programme RUDN 5-100 » /This publication was prepared with the support of the « RUDN University Program 5-100 ».

Bibliographic references

- ANGELOVSKI K, 1991. Uchitelya i innovatsii. Perevod s makedonskogo. – M.: Prosveshcheniye. 159 p. ISBN : 5-09-003073-1 111/437
- BEACCO, J.-C. 2016. Au cours du 1er Congrès international METHODOAL de Methodologie de l'enseignement/apprentissage des langues : « Innover : pourquoi et comment ? » organise a Nicosie du 22 au 25 septembre 2016. revue Methodal 1. Available online : <https://methodal.net/De-l-innovation-en-didactique-du-francais-langue-etrangere>
- BEACCO, J.-C. 2017. De l'innovation en didactique du français et des langues. Texte de la conférence donnée par M. Jean-Claude
- BUGMANN, J. – KARSENTI, T. 2018. Quand les robots entrent en classe. Formation et profession, vol. 26(1). <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.a141>. pp. 142-145.

EVERETTE M. ROGERS, 2010. Diffusion of Innovations, 4th Edition. – pp. 518. ISBN : 0-02-926671-8

FIEVEZ, A. – KARSENTI, T. 2018. Usages et perceptions des enseignants lors de l'utilisation de la tablette en contexte scolaire. Formation et profession, vol. 26(1), pp.55-73. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2018.394>

KARSENTI, T. 2018. Le numerique dans nos ecoles : usages, impacts et charge de travail. Montreal: CRIFPE. ISBN: 978-2-923808-52-9

KASHCHUK, S.M. 2014. Innovations technologiques et technologies pedagogiques innovantes dans l'enseignement des langues etrangeres (par exemple, le français). Maitre de conferences du XXIe siecle, (1) pp.29–34. ISSN : 2073-9613

KITAJGORODSKAJA, G.A.2009. Innovacii v obrazovanii - dan' mode ili trebovanie vremeni? [Educational Innovations – Buzzword or Demand of the Times?]. Innostrannye Yazyki v Shkole – Foreign Languages at School, 2009, no. 2, pp. 2-7. ISSN : 0130-6073

KOZARENKO, O. M. 2018. The theme of innovation in teaching foreign languages in the publications of Russian researchers

Didaktika yazykov i kultur: problemy. poiski. resheniya. pp. 21–27. FGBOU VO "Pyatigorskiy gosudarstvennyy universitet" Pyatigorsk ISBN 978-5-422--09-25-1

KOZARENKO, O. M. 2018. Le numerique en classe de FLE : comment agir pour amener nos apprenants à reflechir ? XLinguae. ISSN 1337-8384, vol. 11 n.1xl. pp. 230–251. DOI. 10.18355/XL.2018.11.01XL.20

KHUTORSKOY A.V. 2005. Pedagogicheskaya innovatika: metodologiya. teoriya. praktika: Nauchnoye izdaniye. – M. : Izd-vo UNTs DO. 2005. – 222 c. УДК 37.01:001.895 ББК 74.00 X98 ISBN 5-88800-289-5

MONTAIGU, R. – NICODEME, R. 2009. Modalites et espaces nouveaux pour l'enseignement des langues. Rapport à Monsieur le ministre de l'Education nationale Porte-parole du Gouvernement. Rapport n° 2009-100` novembre 2009.

YASTREBOVA, E.B. – KRYACHKOV, D. A. 2013. Innovacii kak forma ustojchivogo razvitiya yazykovogo obrazovaniya v otdel'no vzyatom vuze // Vestnik MGIMO. №6 (33). pp. 49-61. Available online: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-kak-forma-ustoychivogo-razvitiya-yazykovogo-obrazovaniya-v-otdelno-vzyatom-vuze> eISSN: 2541–9099

Words: 6010

Characters: 40 462 (22,5 standard pages)

Prof. Thierry Karsenti, Ph.D.
 Full professor
 Director of CRIFPE
 Canada Research on Education and Technology
 University of Montreal
 Canada
thierry.karsenti@umontreal.ca
<http://karsenti.ca>

Assoc. Prof. Olga Kozarenko, PhD.,
 Department of theory and practice of foreign languages
 Russian Peoples Friendship University, Institute of Foreign languages
 9, Mikluho-Maklaya
 Moscou 117198
 Russian Federation
kozarenko_om@rudn.university

Methodology of teaching literature with digital means

[La méthodologie de l'enseignement de la littérature avec le numérique]

Valbona Gashi-Berisha – Nerimane Kamberi

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.11

Abstract

Education in general adapts according to the evolution of our societies and technological evolution. The textbook has long reigned in all educational systems in all countries. Today, thanks to developments in technology, the teaching and learning of literature have new teaching aids. Changes as revolutionary as the digital world offer a transformation in education by integrating the text-image-screen relation to a reflection of the teaching of literature more based on the supports (computer, tablets, connected objects) and their tools (sites, software, web).

Integrating technologies into the teaching process encourages teachers and learners to use information and communication technologies (ICTs). For the past few years, digital technology has been providing tools (Dropbox, Annotation Studio, PairForm ...) that make it possible to organize and share documents and pedagogical files between teachers and students. This new digital strategy is also an integral part of the teaching of literature. We can then wonder about this new form of teaching: how does the methodology of digital technology transform the process of teaching and learning of literature?

Key words: Teaching, platform, literature, supports, tools

Résumé

L'enseignement en général s'adapte en fonctions de l'évolution de nos sociétés et de l'évolution technologique. Le manuel scolaire a longtemps régné dans tous les systèmes éducatifs. Aujourd'hui, grâce aux développements de la technologie, l'enseignement et l'apprentissage de la littérature possèdent de nouveaux supports pédagogiques. Des changements aussi révolutionnaires que l'univers numérique offrent une transformation dans l'éducation en intégrant la relation texte-image-écrans à une réflexion de l'enseignement de la littérature davantage appuyé sur les supports (ordinateur, tablettes, objets connectés) et leurs outils (sites, logiciels, web).

L'intégration des technologies dans le processus d'enseignement encourage enseignants et apprenants à utiliser les technologies de l'information et de la communication (TIC). Le numérique met à disposition, depuis quelques années, des outils (Dropbox, Annotation Studio, PairForm...) qui permettent d'organiser et de partager des documents et des dossiers pédagogiques entre enseignants et étudiants. Cette nouvelle stratégie du numérique fait également partie intégrante de l'enseignement de la littérature. On peut alors s'interroger sur cette nouvelle forme d'enseignement : en quoi la méthodologie de la technologie numérique transforme l'enseignement et l'apprentissage de la littérature ?

Mots clés : enseignement, plateforme, littérature, supports, outils

Introduction

Dans cet article, nous allons élaborer la méthodologie de l'enseignement avec le numérique, l'introduction du numérique et les démarches effectuées à l'organisation des cours et des formations. L'exploitation des textes numériques et la lecture sur des formats électroniques transforment complètement le système d'enseignement. Depuis l'apparition des outils informatiques, des cours en direct étaient enregistrés et ensuite

diffusés au public. Le système éducatif a considéré ces innovations et cette réussite comme des enjeux essentiels. L'Université de la Sorbonne, dans le cadre d'émissions radiophoniques émises par Radio Sorbonne, a diffusé des cours dès 1947. Plus tard, pendant les années 1997 et 2002, le projet « Encyclopédie sonore : j'écoute les universités », développé par plusieurs universités françaises et étrangères, a permis la mise en ligne de près de 7 000 enregistrements de conférences et de cours regroupant 347 disciplines. L'Encyclopédie Sonore est un service éducatif en ligne... de données documentaires et d'un système de diffusion de conférences universitaires. Encyclopédie Sonore, 2002, en ligne.

L'un des exemples les plus connus est sans doute l'enregistrement des cours donnés par le philosophe Gilles Deleuze à l'Université de Paris 8 entre 1979 et 1987 et mis à disposition depuis au format numérique sur le site de l'Université (Astier, 2010). Université de Paris 8, 2001, en ligne.

Des cours en direct ont été enregistrés et diffusés à la télévision aussi par le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM), dès 1963. Il continue toujours de diffuser des cours et offre :

- la formation professionnelle supérieure tout au long de la vie,
- la recherche technologique et l'innovation,
- la diffusion de la culture scientifique et technique. (CNAM)

Formation : espace numérique

Plusieurs établissements universitaires ont élaboré des projets dans la perspective de comprendre l'impact sur le lien entre formation des enseignants et pédagogie universitaire numérique. Durant plusieurs années, dans beaucoup de pays sont organisées des formations. En France, la formation Pairform@nce concerne les enseignants du premier et du second degré et FoDESIT visait la formation d'enseignants du supérieur (de 2002 à 2007).

Le Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) est le premier opérateur public de formation professionnelle supérieure tout au long de la vie :

Il s'est aujourd'hui fait le pionnier de la formation par le numérique, en proposant par exemple une offre de cours accessibles à distance (Foad), lui permettant de toucher tous les publics, y compris les plus isolés. (CNAM, 2016).

Entre 2013 et 2016, le Conservatoire a produit 21 MOOC (Massive Open Online Courses ou cours en ligne ouverts et massifs) qui connaissent un succès croissant. Avec 350 000 inscriptions sur la plateforme France université numérique (FUN). Il lance, au niveau national en février 2016, l'ouverture de la nouvelle plateforme pédagogique Moodle, la plateforme d'enseignement à distance Moodle, composante du nouvel espace numérique de formation (ENF), qui a pour ambition de faciliter les interactions entre enseignants et élèves, et d'accompagner au mieux l'évolution des pratiques pédagogiques, tout en permettant de développer les collaborations avec d'autres acteurs de l'enseignement supérieur

Le nouveau modèle éducatif a pris de larges dimensions en évoquant aussi l'évaluation par le numérique. Dans son rapport parlementaire de 24 février 2012, Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, écrit sur l'innovation des pratiques pédagogiques par le numérique et la formation des enseignants « Apprendre autrement » à l'ère numérique. Se former, collaborer, innover. Il cite que :

...les TICE ont un impact positif uniquement si elles sont employées lors de pratiques « nouvelles », elles-mêmes facilitées par l'utilisation des outils numériques : les TICE facilitent les apprentissages individualisés, collaboratifs,

créatifs. Elles permettent de faire évoluer le système d'évaluation-sanction vers un système d'évaluation-accompagnement. (J.-M. Fourgous, 2018)

Des cours et des formations numériques de niveau universitaire sont nombreux. L'introduction du numérique a été engagée dès la fin des années 1990 avec le développement du e-learning et continue par la création des universités numériques thématiques (UNt) à partir de 2003. Ce phénomène s'élargit en 2010 avec l'apparition des MOOC, des cours à distance ouverts en ligne. Une grande diffusion des cours et des formations marque le succès de cette pédagogie numérique. C'est grâce à l'explosion et la dynamique autour des MOOC que la stratégie pédagogique fait du numérique un outil à part entière.

Des démarches éducatives à l'exploitation des tics ont été également organisées, en 2008 et en 2011, par l'UNESCO dans le but de former les enseignants pour qu'ils « soient capables d'aider les élèves à entrer dans une démarche d'apprentissage collaboratif, de créativité et de résolution de problèmes grâce à l'usage des TIC » (UNESCO, 2012). Ce Référentiel est articulé autour de trois approches de l'enseignement :

Dans la première approche, appelée *Alphabétisation technologique*, les élèves utilisent les TIC en vue d'un apprentissage plus efficace. Dans la seconde approche, *Approfondissement des connaissances*, les élèves acquièrent des connaissances approfondies dans les disciplines qu'ils étudient à l'école et les appliquent à résoudre des problèmes complexes et concrets. Dans la troisième approche, *Création de connaissances*, les élèves, citoyens et acteurs futurs de l'économie, créent les nouveaux savoirs indispensables pour bâtir des sociétés plus harmonieuses, enrichissantes et prospères. (Ibid., 2012).

Le projet du référentiel de l'UNESCO a pour objectif principal l'usage des TIC dans la réforme éducative. L'Institut français, de son côté organise tous les ans le festival international des cultures numériques appelé Novembre Numérique. Ce festival met en avant la création numérique sous toutes ses formes : production digitale, spectacle vivant, arts visuels, débat d'idées, éducatif et linguistique, cinéma, livre... Le programme est pluridisciplinaire et comprend quatre volets :

- (De)Coder : Apprendre à utiliser les outils. C'est un programme sur l'initiation à la programmation informatique, comment faire une recherche sur le web et des plateformes de l'Institut français : IFprofs, Culturethèque.
- Jouer : Appliquer les formats participatifs et ludiques du numérique : création de jeu vidéo culturel, mashup cinéma, détournement et réappropriation. Utilisation du jeu (mindcraft, serious game) comme support de diffusion et de dialogue.
- Créer : Rencontrer les créateurs numériques, échanger entre entrepreneurs numériques des secteurs culturels, éducatifs, linguistiques, sociaux... Organiser des ateliers de créations d'objets connectés, de sites, de services u d'applications. Présenter au travers d'exposition le meilleur de la création française (transmédia, livre innovant, jeu vidéo, réalité virtuelle, performance...)
- Penser : Donner des clefs de compréhension de la société numérique : humanités numériques, open source, big data, démocratisation des

savoirs, smart cities... Favoriser les formats innovants du numérique (hackathons, échanges participatifs, co-création) pour proposer d'autres formes de débat d'idées. (Institut français, 2017)

Cette approche à des fins d'apprentissage et de développement représente une intégration des nouvelles technologies dans le système éducatif. De ce point de vu, la maîtrise des outils numériques est très importante au développement du processus de l'apprentissage et à l'avenir de l'éducation en général.

Les textes numériques

Jules FERRY, dans sa circulaire aux recteurs du 7 octobre 1879 écrivait :

Vous parvenez peu à peu à faire abandonner par les intéressés les deux sortes de mauvais livres dont il faut que nos écoles se défassent : d'une part le livre vieilli... ; et d'autre part, le livre trop commode, où le maître trouve sa leçon toute faite, questions et réponses, devoirs et exercices, le livre qui dispense le maître d'expliquer et l'élève de comprendre, en substituant à l'imprévu de la classe parlée et vivante les recettes de l'enseignement systématique » (Borne, 1998).

De nos jours, cette classe parlée et vivante que Jules Ferry a mentionnée dans sa circulaire aux recteurs, voit le jour et peut s'appliquer en utilisant des logiciels et des tablettes numériques. Bien que la lecture sur écran représenterait une sorte de menace à l'encontre de la lecture du livre, le livre, considéré comme objet culte, a traversé des périodes et des générations et est devenu symbole du monde intellectuel. En ce sens, beaucoup de réflexions défendent l'idée que la lecture sur écran affaiblit la continuité intellectuelle du lecteur. D'ailleurs, cette menace est vue comme un processus de destruction surtout quand il s'applique à la lecture :

... comme le langage est, pour l'être humain, le premier véhicule de la pensée consciente, en particulier des formes supérieures de la pensée, les technologies qui le restructurent tendent à exercer une influence extrêmement forte sur notre vie intellectuelle (Carr, 2011).

L'utilisation des textes sur écrans, d'après Christian Vanderdope engendrerait une rupture avec le livre :

Alors que la lecture du livre est placée sous le signe de la durée et d'une certaine continuité, celle de l'hypertexte est caractérisée par un sentiment d'urgence, de discontinuité et de choix à effectuer constamment. En fait, chaque lien hypertextuel remet en question l'éphémère contrat de lecture passé avec le lecteur : celui-ci poursuivra-t-il sa quête en cliquant sur l'hypermot ou abandonnera-t-il ? (Vanderdope, 1999).

Si la lecture numérique ne cesse d'accroître sa facilité d'accès et d'utilisation, la lecture du livre imprimé continue à garder toujours un sentiment et un lien étroit avec le lecteur. En parallèle, la lecture du livre numérique diminue et dématérialise le livre traditionnel, considéré par le lecteur d'aujourd'hui comme un support physique qui ne séduit plus et qui révèle une sorte de difficulté à rivaliser avec le livre numérique. Par le biais de multiples outils, la lecture sur écran offre au lecteur des informations et des données innovantes facile à les procurer. En outre, l'accès illimité des textes en audiovisuels est un des avantages de ces nouveaux supports technologiques.

Les nombreuses études sur l'impact de la technologie dans le processus de l'apprentissage évoquent une évolution de documents pédagogique que les

enseignants utilisent dans les classes. Mais qu'en est-il de l'usage du numérique dans l'enseignement/apprentissage de la littérature ?

La lecture avec le numérique

La transformation du livre imprimé en livre numérique s'appuie sur la technique d'écriture et la réception des textes. L'apparition de l'écriture des hiéroglyphes, des manuscrits de papyrus et du passage de l'imprimé au numérique est un grand changement de la pensée humaine. Cette évolution de l'écriture a complètement changé la réception des textes et le mode de lecture.

À chaque fois, la culture écrite a conféré des rôles inédits aux objets et aux pratiques anciennes : des rôles inédits du rouleau à l'âge du codex, des rôles inédits de la communication et de la publication manuscrite à l'âge de l'imprimé. C'est à partir de cette perspective que l'on peut penser à la réorganisation de la culture de l'écrit que la révolution numérique impose (Chartier, 2012).

Cette transformation du livre en espace numérique est vue de la même manière par Michel Serres. Pour lui :

Il ne s'agit plus du même espace, évidemment, ni des mêmes rythmes et temps, ni des mêmes sons, ni de la même émotion, ni du même partage, ni du même continuum de style, ni du même récit, ni donc des mêmes amours, ni des mêmes âmes, ni peut-être des mêmes corps... (Serres, 2009).

L'accès à la lecture par les voies numériques sous-entend la modification en profondeur des pratiques et des méthodes de l'enseignement en général et de la littérature en particulier. Le recours à ce nouveau mode d'accès et d'exploitation des données textuelles se révèle particulièrement intéressant pour l'enseignant et l'apprenant. Les nombreux projets de recherche lancés depuis quelques années envisagent l'accès au texte par les voies numériques mais comme le constate Crinon, le changement dans l'enseignement demande plus d'effort :

Un immense chantier didactique est devant nous : concevoir des outils et des progressions, « de la maternelle à l'université », pour permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à la littérature étendue, en y incluant la littérature numérique (Crinon, 2012).

Les nouveaux supports pédagogiques évoluent et modifient le dispositif des enjeux de l'enseignement. De nos jours, une œuvre littéraire existe sous plusieurs formes : livre audio, adaptation filmique, vidéos de représentation si elle existe comme pièce de théâtre. La lecture scolaire des œuvres numériques contemporaines pour Saemmer est multidisciplinaire :

Grâce à son caractère multidisciplinaire, une lecture analytique d'œuvres automatiquement générées, animées ou hypermédias peut également trouver sa place dans différents contextes pédagogiques (Saemmer, 2010).

L'évolution de la lecture trouve une forme d'extension dans d'autres supports pédagogiques, un changement de mode langagier de l'œuvre. De plus, les enseignants considèrent les documents autour du texte comme des « aides » pour « encadrer l'étude des textes », ce qui conduit au développement de pratiques de contextualisation. La manière même de lire et de penser a évolué avec l'arrivée des hyperliens (Fenniche 2011) dans un hypertexte, il est facile de changer de site sans

s'en apercevoir. Avec le web 2.0, les frontières entre « producteurs » et « consommateur » sont brouillées, rendant difficile la détermination du réel auteur. Il n'y a pas de frontière physique comme l'est la reliure d'un livre. Cette absence de limite géographique peut modifier en profondeur le sens de ce qui est lu : en suivant les hyperliens, on intègre, au texte initial, de nouveaux contextes, lesquels changent sa logique et sa compréhension. La lecture demeure une priorité pour tous les systèmes éducatifs visant la capacité à lire et à comprendre des textes des plus simples aux textes des plus difficiles. Ce qui est important dans cette tendance de lecture, c'est le développement de l'enseignement sur plusieurs supports, que Crinon (2012), Lebrun et Lacelle (2012), nomment « séance composite » ou « multimodale ». Celle-ci implique de nouvelles compétences professionnelles, mais suscite également de nouvelles difficultés dans le processus pédagogique. Le lecteur d'aujourd'hui doit avoir des connaissances de ces nouveaux « espaces de lecture », doit être capable de chercher et de trouver toutes les informations dont il a besoin. Il est impératif de savoir repérer la source et l'auteur afin de juger de la crédibilité de l'information trouvée.

La lecture multimodale

Il existe plusieurs formats pour lire des e-books ou livres numériques. Un e-book ou livre numérique est un livre édité et diffusé en version numérique. Il est disponible sous forme de fichier, qui peut être téléchargé, stocké et lu sur différents supports de lecture numérique tel que : liseuse, smartphone, tablette ou ordinateur.

Selon la définition de Wikipédia le PDF (Le Portable Document Format) est un langage de description de page présenté par la société Adobe System en 1992 et qui est devenu une norme ISO en 2008. L'avantage de ce format PDF comme fichier informatique, est qu'il préserve les polices de caractères, les images, les objets graphiques et la mise en forme de tout document source, quelles que soient l'application et la plate-forme utilisées pour le lire. Mais le format PDF n'est pas adapté aux outils de lecture des smartphones ou des liseuses. (<https://fr.wikipedia.org/>)

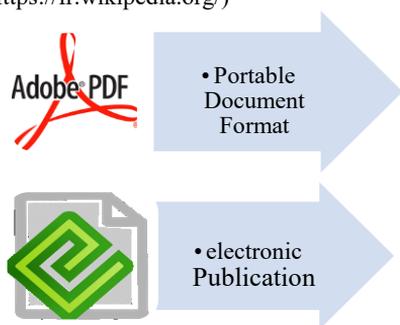


Figure 1. Lecture multimodale

La lecture au format EPUB

L'EPUB est conçu pour faciliter la mise en page du contenu, le texte affiché étant ajusté au tout dernier moment en fonction du dispositif d'affichage et des choix ergonomiques du lecteur au moment précis de la lecture, choix totalement différent de celui du format PDF (Wikipédia, EPUB).

À l'origine appelé Open e-book, ce format a pris le nom d'EPUB à partir de sa version 2. L'EPUB est un format de production, d'échange et de lecture pour les livres numériques, basé sur des standards web. Le contenu structuré est interprété

pour une mise en forme adaptée à la lecture, quelle que soit la taille de l'écran. Au fil des versions de la norme, l'EPUB permet, hormis des contenus sémantiques simples (textes, images), l'intégration et l'interprétation de contenus enrichis (dont XHTML, CSS, SVG, images, etc.) Il s'agit de la dernière version de la norme EPUB rendue publique par l'IDPF en octobre 2011. La norme intègre des fonctionnalités supplémentaires permettant davantage d'interactivité et de scénarisation. Performant sur le confort de lecture, l'ePub3 permet l'intégration de vidéos, de fonctions interactives, d'animations et de sons. Le format EPUB contient plusieurs caractéristiques : il est de pouvoir contenir tous les éléments typiques d'un document sur le web... Les documents contenus dans un fichier EPUB sont rangés dans les dossiers pour les chapitres (texte), les images, le son (audio) et les films (vidéo) (Marcoux, 2014).

Un nouveau format EPUB 4 par Readium permet la lecture sur tous les supports : liseuses, tablettes, smartphones, ordinateurs. L'association créatrice du format de livre numérique EPUB, International Digital Publishing Forum l'IDPF a installé son siège à Paris en 2015, ainsi l'EDRLab, European Digital Reading Lab, devient l'un des centres de la réflexion pour l'avenir de la lecture numérique. Depuis la création, ce laboratoire s'investit à améliorer la lecture numérique en open source à l'échelle européenne, à travers le développement de logiciels et de standards (EPUB). Aujourd'hui, une quarantaine d'applications de lecture utilisent Readium.

Les bibliothèques numériques

Les livres numériques jusqu'en 2014 représentaient une part relativement faible dans le marché du livre en France, estimée à 4,1% par le SNE. On compte aujourd'hui environ 120 000 livres numériques français sous droit disponibles à la vente, répartis entre nouveautés et catalogues de fonds. Selon le SNE, 6 éditeurs sur 10 proposent une offre numérique. Pour améliorer cet état de fait, le Centre National du Livre attribue une aide (sous forme de subvention) afin de soutenir les éditeurs dans la numérisation rétrospective de leurs fonds et la diffusion numérique de documents sous droits, en lien avec Gallica. La numérisation des œuvres indisponibles dans le cadre du projet ReLIRE (registre des livres indisponibles en réédition, projet mené par la BnF) rendra également disponibles des dizaines de milliers d'ouvrages du patrimoine littéraire.

Gallica est la bibliothèque numérique de la Bibliothèque nationale de France et de ses partenaires. En ligne depuis 1997, elle s'enrichit chaque semaine de milliers de nouveautés et offre aujourd'hui accès à plusieurs millions de documents. Elle permet d'effectuer des recherches au sein de l'ensemble des fonds numérisés. Chaque document peut être téléchargé intégralement ou partiellement : l'internaute peut facilement construire et enrichir sa propre bibliothèque.

La Bibliothèque nationale de France BnF à travers Gallica propose des dossiers pédagogiques autour d'une œuvre ou d'un auteur, un ensemble de textes et de documents de référence issus des collections de la Bibliothèque. Gallica est l'une des plus importantes bibliothèques numériques accessibles gratuitement sur l'internet. Elle offre l'accès à tous types de documents : imprimés (livres, presse et revues) en mode image et en mode texte, manuscrits, documents sonores, documents iconographiques, cartes et plans. Aujourd'hui Gallica compte 4 988 777 documents en ligne (BNF, Gallica, en ligne).

Le site pédagogique de la Bibliothèque nationale de France met en ligne des ressources à travers du portail « classes » disponible dans <http://classes.bnf.fr/>. Ce site offre la possibilité de conduire des recherches dans toutes les ressources et dans toutes les images : L'offre pédagogique en ligne représente plus de 85 000 pages de dossiers, 65 000 images commentées, des albums iconographiques thématiques, des documents à explorer de manière interactive, des documents audiovisuels, des pistes

pédagogiques, des ateliers et des jeux, des chronologies, des bibliographies, des fiches pédagogiques téléchargeables, des recherches guidées dans Gallica, etc.

L'édition enrichie met en ligne la dernière nouveauté *Au Bonheur des Dames*. C'est une approche à la fois ludique et scientifique pour que les enseignants et les étudiants puissent découvrir l'œuvre majeure d'Émile Zola. Elle offre de nombreux enrichissements autour du texte, lecture d'extraits par Lambert Wilson, notes explicatives, documents des collections BnF, accès au dossier préparatoire de l'auteur.



Source : <http://bonheurdesdames.bnf.fr>

L'édition enrichie *Au Bonheur des Dames* comprend deux parties : lire et explorer. Lire- est un volet centré sur la lecture et la découverte du texte. Le lecteur peut choisir d'afficher une sélection de pages du manuscrit de Zola. En même temps, il peut découvrir des extraits à travers de la voix de Lambert Wilson qui donne une interprétation vivante du texte. Le lecteur peut aussi accéder à un mode de lecture puisant aux documents ; notes, fiches pédagogiques, illustrations etc., Il peut consulter les feuillets manuscrits, les notes rédigées de l'écrivain et leur transcription qui enrichissent le dossier pédagogique.

Explorer – est un volet sous huit thèmes ;

1. L'impressionnisme
2. Les femmes
3. Zola écrivain
4. Le gout de l'Orient
5. Une société en mouvement
6. Le commerce
7. La révolution industrielle
8. Les transformations de Paris et l'architecture de fer

Éduthèque : un service du numérique éducatif

Ce service offre des ressources éducatifs dans l'espace numérique et des fiches pédagogiques sur les principales expositions. Comportant des analyses d'œuvres et de documents, elles peuvent être utilisées en dehors de l'exposition et servir de support à des cours. Certaines d'entre elles sont téléchargeables sur le site, les autres peuvent être envoyées sur simple demande : présentation des expositions virtuelles, expositions en affiches, parcours-découverte des expositions pour les élèves, dossiers pédagogiques sur cédérom.

La création des livres numériques enrichis par Gallica met des liens du texte avec l'image et des liens de l'hypertexte comme le son et la vidéo. Le service **Éduthèque** de Gallica met à la disposition des enseignants, sur inscription, son offre du portail «

classes » avec la possibilité de télécharger plus de 20 000 images en haute définition et 250 vidéos. Les ressources pédagogiques sont adaptées pour favoriser un apprentissage en groupe et permettre une réflexion afin de développer un esprit critique.

Les Essentiels de la littérature est un site qui présente les auteurs et les œuvres dans leur contexte historique et artistique. Il met en relation les textes avec les manuscrits, des corpus d'images et des entretiens audiovisuels. Anthologie, citations et extraits invitent à découvrir le texte intégral dans Gallica. En 2015, cette offre s'enrichit d'un site spécifiquement dédié à la littérature, avec un premier volet des « **Essentiels** » consacré à la littérature du XVIII^e siècle sous la direction de Michel Delon et en 2016 continue avec le deuxième volet sur la littérature du XIX^e siècle sous la direction de José-Luis Diaz. (Gallica, Essentiels). Nous pouvons rechercher, sélectionner et regrouper, depuis le volet Dossiers d'écrivain, les dernières nouveautés qui enrichissent le dossier de support de l'enseignant pour un travail plus attractif et innovant.

Dossiers d'écrivain

Dans la page d'accueil de Gallica, on trouve les manuscrits de Flaubert, conservés à la Bibliothèque nationale de France et à la Bibliothèque municipale de Rouen. Ces manuscrits sont classés dans l'édition électronique sur le site web: « Les manuscrits de Flaubert », sous la direction de Y. Leclerc et D. Girard de l'Université de Rouen, 2009. [Ressource en ligne]

Nous allons parler des manuscrits sur Madame Bovary, réunis dans cette édition qui comprennent sept sections. Les folios numérisés et leur transcription sont consultables dans les sections Feuilletter et Consulter.

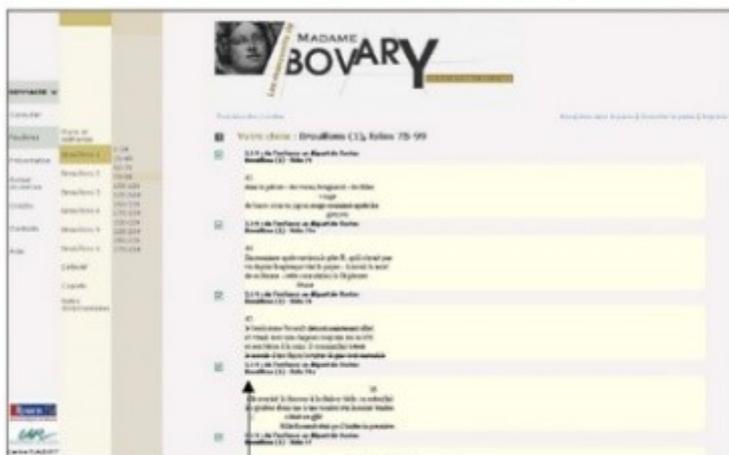
Feuilletter : l'édition matérielle. Ce mode de consultation permet de parcourir les différents manuscrits qui la composent (plan et scénarios, brouillons, manuscrit définitif autographe, manuscrit du copiste). L'affichage des folios à l'écran reproduit la présentation matérielle des folios dans les reliures des manuscrits conservés à la Bibliothèque de Rouen.

Consulter : l'édition génétique. Ce mode de consultation permet d'afficher pour chaque passage de l'œuvre l'ensemble des états rédactionnels du texte, depuis les premières ébauches jusqu'au texte publié.

Les tableaux génétiques : accès direct aux folios et aux transcriptions depuis un tableau de classement génétique. Cette interface a été conçue par Jean-Eudes Trouslard, à partir des conclusions et de la base de données mise en place par Marie Durel dans le cadre de son classement. Deux tableaux génétiques distincts sont proposés pour le classement des folios des plans et scénarios et les folios du roman.

Vous naviguez dans les contenus à partir des 3 colonnes situées à gauche de l'écran : sélectionner une entrée de menu par un clic dans la première colonne entraîne l'affichage des entrées de menu de la colonne suivante.

Le résultat de votre sélection s'affiche dans la partie principale de l'écran.



Un clic sur une référence de titre d'un folio permet de visualiser le folio sélectionné dans une fenêtre de navigateur indépendante.

Vous pouvez afficher au choix le folio seul, la transcription seule, ou les deux éléments en vis à vis

L'affichage en vis à vis peut être au choix horizontal ou vertical

Pavé de feuillement folio/folio

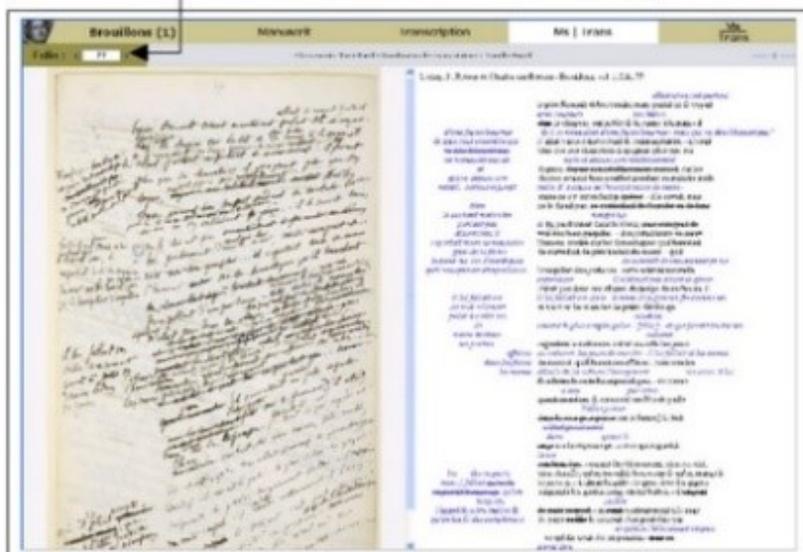


Tableau 1. Les folios en section consulter Tableau 2. Les transcriptions.

Source : www.bovary.fr/

La Bibliothèque municipale de Rouen, depuis 1914 conserve tous les scénarios, brouillons et manuscrits de *Madame Bovary* de Gustave Flaubert, don effectué par Caroline Franklin Groult, nièce de Flaubert.

L'analyse génétique des manuscrits de *Madame Bovary* met d'ailleurs en évidence l'intensité des phénomènes de réécritures chez Flaubert : ont été relevé jusqu'à 50 folios rédigés pour parvenir au folio définitif (en l'occurrence, le folio 292).

Les codes des transcriptions sont :

- Le texte principal qui correspond au premier jet de Flaubert ou à la mise au propre du brouillon précédent est en caractères romains et en noir.
- Les ajouts marginaux ou interlinéaires sont en *italiques bleus*.
- Ce qui est barré est ~~barré~~.
- Ce qui est souligné est souligné.
- Les passages biffés sont encadrés par une double accolade {{ }} et apparaissent à l'écran sur fond jaune.
- Les passages barrés d'une croix de Saint-André sont encadrés par un double crochet [[]].
- Les mots incertains sont suivis d'un astérisque. Deux astérisques encadrent une suite de mots incertains.
- Les mots ou les passages illisibles sont marqués [illis.]. On signale par des points de part et d'autre la longueur du texte non déchiffré.

Description des manuscrits

Les collections de littérature de la Bibliothèque nationale de France sont parmi les plus riches au monde. La littérature française est très largement représentée : manuscrits médiévaux, production éditoriale française moderne et contemporaine, littérature jeunesse, brouillons d'écrivains, épreuves originales... Ces ensembles exceptionnels, enrichis des collections des bibliothèques et institutions partenaires sont disponibles dans Gallica.

Avant la numérisation qui a permis la publication en ligne, le dossier des manuscrits de *Madame Bovary* a connu un important effort de reconditionnement, à la mesure du don fait à la Ville et sa Bibliothèque en 1914. L'état général des volumes de brouillons rendait la restauration de l'ensemble indispensable. Entre 1994 et 1999, la Direction du Livre et de la Lecture a financé donc le remontage de tous les feuillets dans une reliure de conservation, dont la réalisation a été confiée aux ateliers de restauration de la Bibliothèque nationale de France, rue de Richelieu. Chaque feuillet manuscrit est alors monté par une charnière sur un feuillet neutre d'un format plus grand que le papier du manuscrit lui-même. Cette présentation permet aujourd'hui de feuilleter l'œuvre sans avoir de contact avec le document original. Mais elle a également multiplié par deux le nombre de feuillets de chaque volume. L'objectif de la numérisation des manuscrits de *Madame Bovary* ne s'arrêtait pas à la production d'une nouvelle copie de substitution, mais constituait une simple étape dans la démarche générale de valorisation du projet, devant permettre ensuite la transcription intégrale des feuillets et leur classement informatisé.

La critique génétique se donne pour but l'étude des processus d'écriture par l'analyse des manuscrits. Elle a trouvé en Flaubert un terrain favorable à son développement. Flaubert gardait à peu près tout ce qui sortait de sa plume : « Jamais je ne jette aucun papier. C'est de ma part une manie », écrit-il à Louise Colet le 26 avril 1853. À l'occasion, il peut montrer les preuves de son laborieux travail d'écriture : « Quand mon roman sera fini, dans un an, je t'apporterai mon manuscrit

complet, par curiosité. Tu verras par quelle mécanique compliquée j'arrive à faire une phrase » (Bruneau, 1980, lettre du 15 avril 1852).

L'édition électronique de *Madame Bovary* est établie par Danielle Girard et Yvan Leclerc selon l'édition Charpentier de 1873. Les « tableaux génétiques » fondés sur le classement des brouillons sont effectués par Marie Durel et la modélisation de Jean-Eudes Trouslard, et permettent de naviguer dans l'édition. (Source <https://www.bovary.fr>.)

Cette édition permettra surtout aux enseignants de préparer des séquences pédagogiques utilisant l'ensemble des sources classées et bien organisées. Les brouillons de *Madame Bovary* sont donc présentés aujourd'hui sous la forme de 12 volumes, sans que la foliotation et la tomaison en soient changées : chaque tome est composé de deux parties séparées mais qui se suivent au niveau de la foliotation en conservant l'organisation qui leur avait été attribuée lors du premier regroupement :

Dans l'édition intégrale de *Madame Bovary*, il y a aussi les illustrations de A. Richemont, gravées à l'eau-forte par C. Chessa, Paris, F. Ferroud, 1905.



Image 1. - 2e partie, chapitre 14 : Rétablissement d'Emma (le voyage à Rouen).

Source <https://www.bovary.fr>

La diversité des représentations auxquelles le roman de *Madame Bovary* a donné lieu permet aux étudiants de repérer des points communs et des divergences entre elles. Cette perspective comparatiste est stimulante pour comprendre les particularités et la complexité du roman. Flaubert était contre les illustrations de ses œuvres et voyait dans le rapport entre texte et images un appauvrissement de la pensée esthétique. Dans une lettre à Ernest Duplan, il exprimait son désaccord : « Jamais, moi vivant, on ne m'illustrera ». (Bruneau, Leclerc, 2007 : 221-222). Pour lui l'image, insérée dans le texte, bride l'imagination du lecteur : alors que son écriture cherche à susciter mille images, la gravure n'en fixe en définitive qu'une seule. Les images semblent aider la littérature de l'époque à se redéfinir et malgré cela l'auteur de *Madame Bovary* insiste et garde ses idées contre les illustrations. Après la mort de Flaubert, sa nièce Caroline Commanville, détentrice des droits littéraires, ne s'oppose plus à la réalisation de telles éditions.

Il faut admettre que pour les enseignants, l'œuvre littéraire gravée et illustrée est un support très important dans les cours de l'enseignement d'une langue étrangère. Le texte littéraire en tant qu'outil didactique nous permet d'explorer le pouvoir des mots utilisés par l'auteur et quand l'image y est présente c'est un renforcement et une sorte de facilité à l'analyse texte-image. L'image permet d'apporter un éclairage nouveau aux approches didactiques de la littérature en contexte universitaire sur les frontières entre l'illustration et la textualité. Les images dans les œuvres illustrées sur *Madame Bovary* peuvent aider les étudiants à mieux saisir le sens de l'histoire et les amener à interpréter le texte par rapport au visuel offert.

Méthodologie - Recherche ciblée et échantillons

Une enquête auprès de 55 étudiants a été menée à l'Université de Prishtina, notamment à la Faculté de philologie, au département de langue et de littérature

françaises. La question suivante portait sur l'utilisation et l'exploitation des textes numériques et la lecture sur des formats électroniques. Les étudiants qui ont participé à cette enquête sont assidus aux cours et très motivés à l'utilisation des Tics. Le fait que le pourcentage d'étudiants de première année est plus élevé, c'est tout simplement parce qu'ils sont plus nombreux tandis que le pourcentage des étudiants de la deuxième année et de la troisième année, est tombé à 25%. Voir le tableau 1. L'âge des étudiants qui ont répondu à l'enquête est entre 18 et 20 ans (63%), entre 21 et 25 ans (31%) et seulement 6% entre 26 et 30 ans.

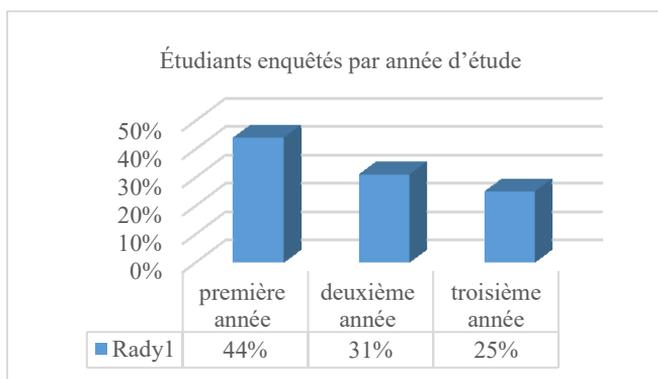


Tableau 1. Le pourcentage des étudiants enquêtés par année d'étude

L'objectif de la recherche

Le but de cette recherche est de voir les compétences des étudiants à l'utilisation des ressources numériques pour un meilleur encadrement pédagogique. Il est nécessaire de savoir la place qu'occupe aujourd'hui le numérique dans les pratiques de la lecture. Selon cette enquête, les étudiants du département sont bien intégrés à la transformation de la maîtrise de la lecture numérique. Le tableau 2 montre que les étudiants sont plus intéressés à la lecture du livre numérique soit 63% et un nombre moins important d'étudiants soit 37% qui continue à lire des livres imprimés.

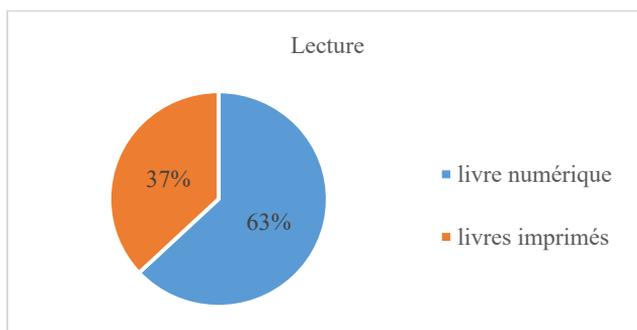


Tableau 2. Lecture du livre numérique et du livre imprimé

L'accès à l'information facile encourage plus en plus l'étudiant à lire et à faire des recherches sur internet. Il trouve que la lecture numérique est plus facile et plus attractives que la lecture classique avec des livres imprimés. Il faut noter que parmi les étudiants enquêtés, un petit nombre soit 15 % des étudiants suivent déjà des cours de littérature et cinématographie et sont très intéressés à l'interactivité et l'usage des

applications. Nous avons préparé, en juin 2018 un film intitulé OFFlife - L'addiction aux réseaux sociaux, et l'avons projeté au Centre Universitaire Francophone (CUF) de l'Université de Pristina. Le film traite une thématique très actuelle qui est la dépendance des réseaux sociaux par les jeunes, un phénomène qui envoie parfois des jeunes à la fatalité. Le film présente également la vie virtuelle des jeunes qui ont perdu leur sens de la vie réelle. Cela peut être lié à l'intérêt des étudiants à utiliser des logiciels pour monter le film et perfectionner l'usage des appareils électroniques. Parmi de nombreux logiciels qui sont en ligne gratuitement, nous avons choisi deux logiciels audio-visuels comme aide à la préparation des cours de littérature avec le numérique. Pour le montage du son, nous utilisons le logiciel Audacity et pour le montage vidéo nous avons choisi le logiciel Openshot.

Conclusion

Face aux nouveaux changements éducatifs et aux nouveaux modes de support, l'enseignement de la littérature avec le numérique s'impose progressivement. Les formats de mise en page des textes ont évolué de manière à rendre l'expérience de lecture la plus agréable possible. Ce changement de mode de lecture vient grâce à l'univers numérique qui complète le livre imprimé en facilitant sa disponibilité et sa diffusion. C'est dans de pareilles réflexions que Jacques Michon, professeur de littérature à l'Université de Sherbrooke, cite :

Plutôt que de s'opposer à l'imprimé, l'écrit électronique le complète et le prolonge. Des textes anciens, qui ne sont plus disponibles en librairie ni même dans la majorité des bibliothèques publiques ou universitaires, refont maintenant surface dans la cybersphère. Le livre n'est plus un objet fermé sur lui-même, isolé dans son carcan typographique, mais grâce au numérique, il devient l'un des supports d'un vaste texte qui se déroule à l'infini. (Michon, 2008)

Le numérique permet avant tout de retrouver un nouvel élan dans le processus de l'enseignement et de l'apprentissage qui est avant tout une continuité pédagogique de l'enseignement classique vers l'enseignement numérique. Ce changement dans le processus de l'enseignement demande des multitâches pédagogiques de l'enseignant et de l'étudiant et des missions qui ont pour fonction le développement de l'acquisition des connaissances littéraires. La nouvelle technologie, utilisée dans le processus de l'enseignement littéraire détermine et oriente l'enseignant et l'étudiant vers le numérique répondant aux attentes du lecteur d'aujourd'hui grâce aux supports audiovisuels perçus comme plus attractifs qu'un simple livre imprimé. Le livre en version numérique ou le livre électronique est une réelle prise de conscience des enjeux littéraires permettant au lecteur de retrouver le goût et le plaisir de lire.

Bibliographic references

- BORNE, D. 1998. Le manuel scolaire, Paris : La Documentation Française. En ligne. Available online : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000490.pdf>
- BRUNEAU, J. – LECLERC, Y. 2007. Gustave Flaubert, Correspondance. Lettre a Georges Charpentier du 16 février 1879, volume V, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pleiade », 1973-2007, t. V. ISBN : 9782070116126.
- BRUNEAU, J. 1980. Gustave Flaubert, Correspondance, tome II : Juillet 1851 - Décembre 1858, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pleiade », 1973-2007, t. II. ISBN : 9782070106684
- CARR, N. 2011. Internet rend-il bete ? Paris, Robert Laffont, ISBN 978-2221124437.
- CHARTIER, R. 2012. Qu'est-ce qu'un livre ? Métaphores anciennes, concepts des Lumières et réalités numériques. Dans la revue Le Français aujourd'hui, L'enseignement des lettres et le numérique. 3 nr.178. ISBN : 9782200927820

CNAM Conservatoire national des arts et metiers. 2016. En ligne. Available online : www.cnam.fr/infos-site.

CRINON, J. 2012. Enseigner le numerique, enseigner avec le numérique. Dans la revue *Le Français aujourd'hui*, L'enseignement des lettres et le numerique. 3 nr.178. pp.107-114. ISBN: 9782200927820

FENNICHE, R. 2011. Chapitre IV. Hyperlecture et culture du lien In : *Lire dans un monde numérique [en ligne]*. Villeurbanne : Presses de l'enssib, 2011 Available online : <http://books.openedition.org/pressesenssib/1092> ISBN : 9782375460481.

FOURGOUS, J.-M. Reussir l'école numerique, Rapport de mission parlementaire [En ligne] Available online : <http://www.missionfourgoustice.fr/missionfourgous2/spip.php?article5>

FOURGOUS, J.-M. 2012. Apprendre autrement a l'ere numérique Se former, collaborer, innover, En ligne. Available online : <https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/124000169.pdf>

Institut français, Novembre numérique, le mois des cultures numériques, 2017.

GURA, R. – ROSTEKOVA, M. 2018. Francuzsky model profesionalizacie terciarneho vzdelavania na Slovensku. In *Politicke vedy*. [online]. Vol. 21, No. 3, 2018. ISSN 1335 – 2741, pp. 236-244. Consulté en mai 2018 : <http://doi.org/10.24040/politickevedy.2018.21.3.236-244>
Available online : www.institutfrancais.com/fr/prospective-numerique-2017/novembre-numerique-le-mois-des-cultures-numeriques

HASKOVA, A. – MANDULAKOVA, S. – VAN MEROLDE, D. 2017. Problematic aspects of technology education in Slovakia. In: *Communications – Scientific Letters of the University of Zilina*. vol. 19, n. 1, pp. 75-80. ISSN 1335-4205.

LEBRUN, M. – LACELLE, N. – BOUTIN, J.-F. 2012. La littératie médiatique multimodale. De nouvelles approches en lecture-écriture à l'école et hors de l'école. Québec : PUQ. ISBN 978-2-7605-3470-4.

MARCOUX, F. 2014. "Le livrel et le format ePub". In: E. Sinatra Michael, Vitali-Rosati Marcello (édité par), *Pratiques de l'édition numérique*, collection « Parcours Numériques », Les Presses de l'Université de Montreal, Montreal, pp. 177-189, ISBN : 978-2-7606-3202-8, en ligne, Available online : www.parcoursnumeriques-pum.ca/le-livrel-et-le-format-epub

MICHON, J., 2008. La bataille de l'imprime a l'ere du papier électronique, in Le Ray Éric, Lafrance Jean-Paul (édité par), *Le monde du livre a l'heure du numérique*, en ligne, Available online : <https://books.openedition.org/pum/16966>

SAEMMER, A. 2010. Lire la litterature numerique a l'universite : deux situations pédagogiques. *Ela. Études de linguistique appliquee*, 160, (4), pp. 411-420. Available online : <https://www.cairn.info/revue-ela-2010-4.htm-page-411.htm>

SERRES, M. 2009. *Recits d'humanisme*, éditions Le Pommier, Paris. ISBN 978-2746504233.

UNESCO, un referentiel de competences Tice pour les enseignants, 2012, en ligne. Available online : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216910>

Universite de Paris 8, *La voix de Gilles Deleuze*, 2001, en ligne, Available online : <http://www2.univ-paris8.fr/deleuze>.

Sitographie :

<http://www.bovary.fr>

<http://gallica2.bnf.fr>

<http://gallica.bnf.fr/essentiels/>

<http://e-sonore.u-paris10.fr/>

<https://fr.wikipedia.org>

Words: 6520

Characters: 43 846 (24,36 standard pages)

Assoc. prof. dr. Valbona Gashi-Berisha
Department of French Language and literature
Faculty of Philology, University "Hasan Prishtina" of Prishtina
10 000 Prishtina,
Kosovo
Valbonagashi@uni-pr.edu

Ass. Prof. dr. Nerimane Kamberi
Department of French Language and literature
Faculty of Philology, University "Hasan Prishtina" of Prishtina
10 000 Prishtina,
Kosovo
nerimanekamberi8@gmail.com

Using the “flipped classroom” model in the teaching of the theoretical disciplines (French language) at the university

[Technologie de la classe inversée dans l’enseignement des disciplines théoriques (FLE) aux étudiants des universités]

Liliya R. Abdullina – Anastasia V. Ageeva – Natalia V. Gabdreeva

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.12

Abstract

This article aims to evaluate the introduction of a new technology of the "flipped classroom" in the process of education. A brief historical overview of the application of the flipped learning in the education system is provided. Approaches of leading supporters of this technology are considered. To prove its efficiency, we describe the results of our pedagogical experiment implemented on the course of the theoretical grammar of the French language with the students of Kazan Federal University. The work in both groups was carried out in three stages: knowledge assimilation, verification of the assimilation of resources and putting into practice. At each stage, similarities and differences in the compared groups are described. The experiment concludes with the final testing. The results of the experiment demonstrate the predominance of the experimental group over the control one. The factors explaining the expediency and efficiency of the application of the given technology in the course of theoretical disciplines in a foreign language at the University are formulated. Perspectives of future research of the technology of "flipped learning" are presented.

Key words: flipped classroom, language, student, independent work, effectiveness, technology

Résumé

L'article présente le problème de l'application de la classe inversée à l'enseignement linguistique des étudiants des universités. Après avoir donné les preuves à l'appui de son actualité nous présentons une brève historique de sa mise en pratique au système d'enseignement tout en examinant certaines approches des scientifiques adeptes de ladite technologie. Comme preuve de son efficacité, nous décrivons les résultats de notre expérience pédagogique, réalisée dans le cadre du cours de la grammaire théorique de la langue française auprès des étudiants de l'Université Fédérale de Kazan. Le travail dans deux groupes d'étudiants est organisé en trois étapes : assimilation de connaissances, vérification de l'assimilation des ressources, mise en pratique. Nous décrivons les convergences et les divergences qui apparaissent entre ces deux groupes à chaque étape. L'expérience s'achève par un test final, il en découle que le groupe expérimental est plus performant que le groupe de contrôle. Nous dégageons les facteurs qui expliquent la pertinence et l'efficacité de l'application de la classe inversée à l'enseignement des disciplines théoriques en langue étrangère à l'Université. Pour conclure nous présentons certaines perspectives des recherches ultérieures consacrées à la technologie de la classe inversée.

Mots-clés: classe inversée, langue, étudiant, le travail autonome, efficacité, technologie

1. Introduction

Le milieu éducatif contemporain connaît des changements considérables qui se produisent sous l'influence de l'application des technologies d'information et de communication (TIC) au processus d'enseignement. En plus le 25 octobre 2016 le

Conseil du Développement Stratégique et des Projets Prioritaires auprès du Président de la Fédération de Russie a approuvé le programme “Le milieu contemporain de l’éducation numérique de la Fédération de Russie” visant à créer vers 2018 “les conditions pour améliorer la qualité et pour élargir les moyens de l’enseignement continu pour toutes les catégories de la population par la voie du développement de l’espace éducatif numérique en Russie et de l’augmentation du nombre d’étudiants qui ont maîtrisé le cursus en ligne jusqu’à 11 millions vers la fin de 2025” (2016). Par conséquent, les programmes en ligne / à distance jouissent d’une grande popularité en Russie ce qui favorise l’apparition de nouveaux termes, de nouvelles méthodes et technologies éducatives s’implantant d’une façon active dans les modes traditionnels de l’enseignement.

2. La classe inversée comme approche pédagogique en enseignement

2.1. Concept de la classe inversée : aspect diachronique

Parmi les approches innovatrices de la didactique des langues nous pouvons dégager la stratégie de la classe inversée (de l’anglais *flipped classroom*) qui prend de l’ampleur surtout à l’étranger (Le Jeune, 2016, Hung, 2017, Ayçiçek, Yelken, 2018, Lee, Wallace, 2018, Limniou, Schermbrucker, Lyons, 2018, Lopes, Soares, 2018, Mohamed, Lamia, 2018, Pellas, 2018). La conception de la classe inversée a été inventée il y a une dizaine d’années par Aaron Sams et Jonathan Bergmann, deux professeurs de chimie à Woodland Park High School (Etats-Unis, Colorado). En 2008 ils ont mis en ligne les premières vidéos de leurs cours destinées aux élèves de grandes classes. En même temps Salman Khan (2011), fondateur et directeur général de la Khan Academy, une des plus grandes écoles virtuelles, a proposé à son audience des tutoriels vidéo et, ensuite, une publication de son intervention à la TED-conférence où il avait appelé à réinventer l’enseignement. En 2012 paraît le livre de Sams et Bergmann intitulé *Flip Your Classroom: Reaching Every Student in Every Class Every Day* (2012) qui contribue à l’application du modèle de la classe inversée au système éducatif européen. Parmi les partisans dudit modèle on peut nommer surtout Marcel Lebrun, technopédagogue belge, professeur de l’Université catholique de Louvain, qui a exposé sa vision de la classe inversée en 2015 lors de la conférence vidéo *Les classes inversées : enseigner à l’envers, apprendre à l’endroit ou l’inverse* (2015). En France cette conception est soutenue par Héloïse Dufour, Présidente de l’association *Inverso la Classe (ILC)*, ayant pour objet d’impulser et d’accompagner le développement et la mise en oeuvre des pratiques pédagogiques de classe inversée, et / ou centrées sur l’apprenant et/ou favorisant la motivation et la réussite de tous les apprenants, en particulier pour lutter contre les inégalités et le décrochage scolaire en France et dans le monde francophone, dans toutes les disciplines et à tous les niveaux d’apprentissage ; d’impulser et d’accompagner, de réaliser des recherches universitaires et scientifiques sur les pratiques pédagogiques de la classe inversée.

2.2. Différentes approches de la classe inversée

Avant de passer à la description des résultats de notre recherche il nous semble nécessaire de préciser la définition du terme “classe inversée”. Marcel Lebrun partage la définition de l’Université Vanderbilt et qualifie ce terme comme suit:

« Le concept de classe inversée décrit un renversement de l’enseignement traditionnel. Les étudiants prennent connaissance de la matière en dehors de la classe, principalement au travers de lectures ou de vidéos. Le temps de la classe est alors consacré à un travail plus profond d’assimilation des connaissances au travers de méthodes pédagogiques comme la résolution de problèmes, les discussions ou les débats » (Brame, 2013).

On peut voir une autre définition dans l'ouvrage de Héloïse Dufour :

« Il s'agit d'une inversion spatiale et temporelle par rapport à la classe traditionnelle, où l'enseignant transmet son savoir sous la forme d'un cours magistral ou dialogué en classe, avant de faire réaliser aux élèves des exercices d'application et d'approfondissement dont l'exécution est souvent reléguée hors la classe par manque de temps. » (Dufour, 2014 : 44).

Le chercheur russe E.Voulfovitch définit le modèle du *flipped classroom* de la manière suivante :

« La maîtrise autonome de la matière à enseigner que les apprenants réalisent hors classe, généralement sous la forme de cours vidéo, suivie d'une discussion détaillée et du transfert des connaissances dans une nouvelle situation: résolution d'un problème pratique, souvent de caractère créateur, qui entend une discussion, un jeu de rôle, un projet ou un cas, une quête web, etc. Ce modèle inverse le travail en classe et le devoir à domicile. » (Vulfovich, 2017: 89).

En plus le modèle du *flipped classroom* vise à l'intégration des TIC dans le processus didactique pour l'améliorer et pour motiver les apprenants. Il est évident que la classe inversée peut utiliser toute sorte de matériel vidéo: des cours, des webinaires, des vidéographies et des présentations. L'utilisation des TIC permet d'intensifier le travail autonome des étudiants, car elle correspond à des besoins, des connaissances et des acquis des enfants appartenant à la génération Z.

Il est évident que toute approche de la classe inversée est basée sur trois principes déterminés par Héloïse Dufour comme suit : l'assimilation de connaissances (hors la classe), la vérification de l'assimilation des ressources, la mise en pratique (l'utilisation des ressources) dans la classe (Dufour, 2014 : 45). Provoquant beaucoup de discussions, ils sont expérimentés dans les cours variés à des différents niveaux d'enseignement. Pourtant à l'heure actuelle l'application de la classe inversée dans le cours de langue étrangère n'est pas assez étudiée, ce qui nous a poussé de lancer une expérience pédagogique afin de démontrer sa pertinence dans les cours théoriques du français.

3. Méthodologie de recherche

3.1. Méthodes de recherche

L'étude est basée sur la variété des méthodes, parmi lesquelles se distinguent :

- l'analyse didactique des pratiques d'enseignement;
- l'analyse systémique des usages des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement-apprentissage du FLE dans l'université;
- le recours à des questionnaires et des tests;
- l'expérience pédagogique menée avec des étudiants de deuxième année en "Traduction/interprétation et Traductologie/Interpretariat" à l'Institut des relations internationales de l'Université Fédérale de Kazan.
- la comparaison des résultats de l'expérience.

3.2. Questions de recherche

I. Le modèle de la classe inversée a été appliqué dans le cours de la grammaire théorique de la langue française destiné aux étudiants de la 2^{ème} année spécialisés en linguistique ("Traduction/interprétation et Traductologie/Interpretariat") à l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères et de la Traduction/Interpretation de l'Université Fédérale de Kazan (Russie). Le programme d'étude prévoit 24 heures de cours

XLinguae, Volume 12 Issue 1XL, January 2019, ISSN 1337-8384, eISSN 2453-711X

théoriques, 12 heures de travaux pratiques et 54 heures de travail autonome. Les cours sont donnés en français car les étudiants l'apprennent comme première langue étrangère. La tâche de comprendre les détails de la grammaire théorique en classe étant assez difficile en 2^{ème} année, nous avons décidé d'avoir recours à la technologie de la classe inversée. L'objectif de cette expérience était de justifier l'efficacité du modèle éducatif de la classe inversée dans l'enseignement des disciplines théoriques en langue étrangère. Parmi les tâches primordiales de la recherche nous avons défini l'augmentation de l'intérêt des étudiants au matériel didactique et le développement de leur compétence communicative.

Nous avons proposé aux étudiants de deux groupes le matériel didactique identique (Unité 2. Parties du discours). L'enseignement dans le groupe de contrôle a été organisé d'une façon traditionnelle, tandis que le groupe expérimental a suivi le modèle de la classe inversée. Les divergences ont été enregistrées à chaque étape:

I. Assimilation de connaissances – travail des étudiants avant le cours (hors classe)

Dans le groupe de contrôle cette étape est absente parce que les étudiants ne font aucun travail avant le cours. Les étudiants du groupe expérimental, au contraire, ont à faire une série de devoirs suivant les instructions du professeur:

1. Voir le cours vidéo (10 minutes de durée) relevant de la ressource d'apprentissage électronique *Grammaire théorique* (<https://edu.kpfu.ru/course/view.php?id=2248>) mis en ligne dans le cadre du système e-learning de l'Université Fédérale de Kazan.
2. Faire des exercices visant à comprendre les savoirs théoriques et présentés dans l'unité 2 "Parties du discours" de la même ressource. Les exemples des exercices sont cités ci-dessous.

1. Choisissez la bonne réponse :	
Les parties du discours subsidiaires sont	<ul style="list-style-type: none"> a) le substantif; b) le verbe; c) l'adjectif; d) l'adverbe; e) la conjonction; f) la préposition; g) l'interjection.
2. Associez :	
<ul style="list-style-type: none"> 1 La préposition 2 L'interjection 3 La particule 4 La conjonction 	<ul style="list-style-type: none"> a) Le mot autonome à valeur expressive ; b) Le mot-outil ; c) Le morphème grammatical ; d) Le mot autonome à valeur nominative.
3. Déterminez si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses.	
<ul style="list-style-type: none"> 1 Les fonctions primaires correspondent aux éléments périphériques. 2 La catégorie du genre est significative pour les substantifs animés. 3 Les pronoms servent à nommer directement les substances, les qualités ou les actions. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Vrai b) Faux

Tableau 1

Exercices visant à comprendre le matériel théorique

3. Répondre aux questions. La discussion avec le professeur prévoit une liste de questions auxquelles les étudiants doivent répondre au préalable en effectuant la recherche et l'analyse autonomes.

La première série de questions porte sur la maîtrise des savoirs théoriques. Par ex.:

a) Trouvez la signification de terme «Partie du discours». Comparez différentes approches linguistiques.

b) Dégagez les parties du discours essentielles et subsidiaires. Évaluez leurs traits pertinents.

c) Expliquez la divergence d'opinions des linguistes concernant le nombre des parties du discours. Déterminez les critères mis en base d'analyse.

La deuxième série de questions permet d'évaluer les savoir-faire et les compétences pratiques grâce à l'analyse des exemples concrets en français. Citons quelques exemples.

1. Quel substantif assume la fonction secondaire dans le groupe de mot suivant ?

a) boîte en papier;

b) boîte en papier;

c) boîte en papier.

2. Déterminez le type de la transposition *grand (adj.)* → *un grand (n)* :

a) morphologique (affixation);

b) morphologique (conversion);

c) syntaxique.

3. Quels sont les traits communs et distinctifs des unités lexicales suivantes :

marin, m – homme de mer; soigner – prendre soin, donner soin; militaire, m – homme de guerre; ecclésiastique, m – homme d'église; visiter – faire visite; hâte, à la hâte; doucement – en douce, à la douce; aveuglement – à l'aveuglette; ménagère, f – femme de ménage; soudain – tout à coup; mouvementer – mettre en mouvement.

II. Vérification de l'assimilation des ressources – travail des étudiants en classe.

Le groupe de contrôle suit le cours donné par le professeur et accompagné d'une présentation numérique.

Le groupe expérimental participe à la discussion animée par le professeur : les étudiants discutent le cours vidéo vu hors classe, le professeur révèle les moments difficiles à comprendre à la base des questions qu'ils posent et de l'analyse des résultats de leur travail virtuel. Il faut noter que la ressource d'apprentissage électronique prévoit l'examen pas à pas des travaux des étudiants et l'évaluation de leurs succès et de leurs échecs par l'auteur / professeur ce qui permet de choisir les exercices supplémentaires pour la meilleure assimilation des connaissances.

III. Mise en pratique – travail des étudiants après le cours (en et hors classe).

La classe traditionnelle suppose la distribution des variantes imprimées des exercices servant à assimiler les savoirs théoriques et leur révision pendant les travaux pratiques. Les travaux pratiques s'achèvent par un test fait en classe. Les résultats sont mis en lumière après leur examen par le professeur, habituellement pendant la leçon suivante. En outre, les apprenants écrivent des essais où ils analysent de différentes approches des scientifiques qui ont consacré leurs ouvrages à des bases théoriques de la grammaire française en fonction du sujet étudié.

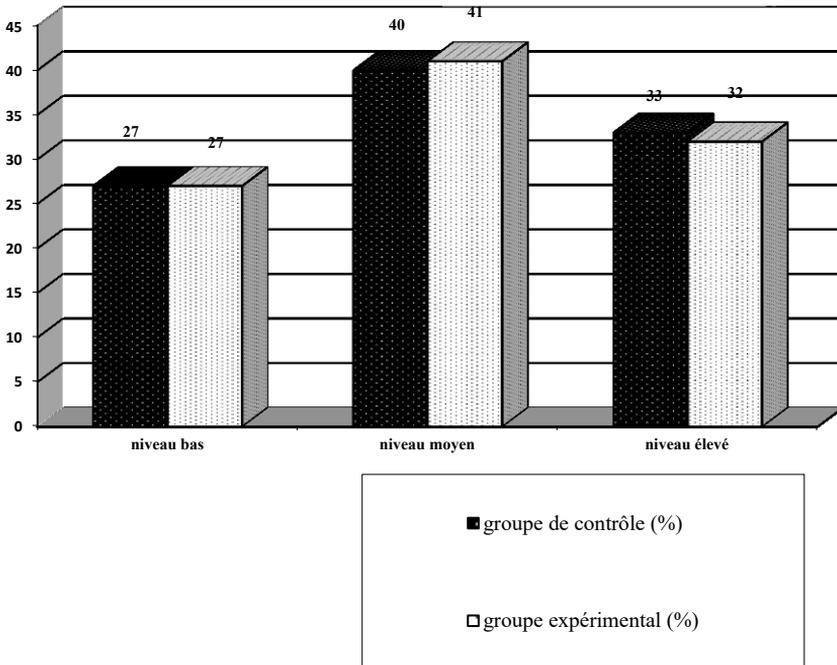
Les apprenants du groupe expérimental préparent un essai numérique qu'ils envoient au professeur sous forme de fichiers joints en utilisant le système universitaire e-learning. Le professeur y évalue les travaux et donne des commentaires. Finalement les étudiants font un test qui a ses délais et sa durée fixes, la limite du temps servant à exclure la recherche possible des réponses à d'autres ressources informatiques. Les résultats sont évalués immédiatement par le système. Les réponses incorrectes sont accompagnées de commentaires.

Ainsi, le contenu de l'expérience prévoit les devoirs identiques dans le groupe de

contrôle et celui expérimental, imprimés ou numériques respectivement.

4. Résultats et discussion

A l'étape initiale pour assurer l'objectivité de l'expérience nous avons testé le niveau de français des apprenants dans les deux groupes, conformément aux exigences du cursus : 1-10 réponses correctes – niveau bas, 11-15 réponses correctes – niveau moyen, 16-20 réponses correctes – niveau élevé.



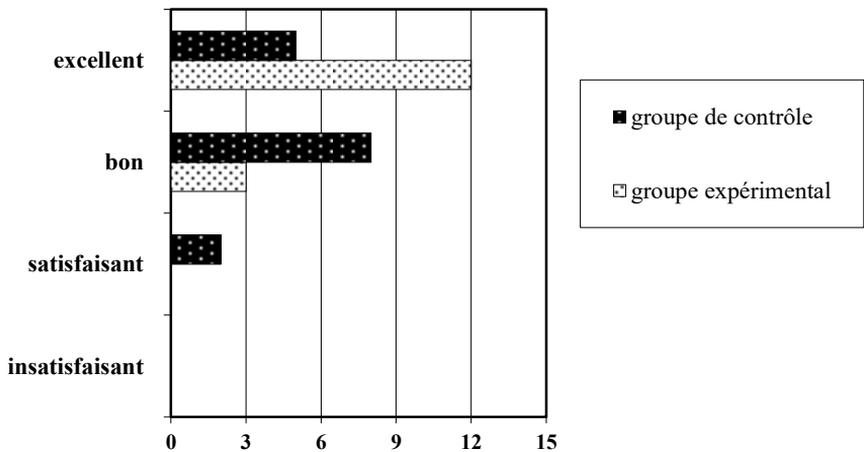
Graphique 1

Niveau de la maîtrise de la langue française

Le graphique 1 montre que le niveau de français des étudiants était presque identique ce qui nous a permis de passer à l'expérience.

Cependant les résultats du test final ont montré à leur tour les divergences en matière de l'assimilation des connaissances. Nous avons dégagé 4 niveaux de la maîtrise des savoirs (une réponse correcte est évaluée à 1 point, le maximum atteint 20 points):

- insatisfaisant – moins de 5 points;
- satisfaisant – de 5 à 10 points;
- bon – de 11 à 15 points;
- excellent – de 16 à 20 points.



Graphique 2
Résultats du test final

Le graphique 2 met en évidence que dans le groupe expérimental 12 étudiants sur 15 ont montré un niveau excellent de la maîtrise des savoirs tandis que dans le groupe de contrôle ce niveau n'a été atteint que par 5 apprenants. Plusieurs étudiants du groupe de contrôle ont obtenu de 10 à 15 points, dans le groupe expérimental 3 apprenants ont montré les résultats pareils. Le niveau satisfaisant n'a été enregistré que dans le groupe de contrôle – 2 étudiants.

Ces données nous permettent de constater l'efficacité de la technologie de la classe inversée dans le cadre de l'apprentissage de la grammaire théorique de la langue française. Ce fait s'explique évidemment par plusieurs facteurs :

1. A l'étape de l'assimilation les apprenants du groupe expérimental ont l'occasion d'étudier le matériel en détail, de revoir la vidéo, de se servir de dictionnaires et de faire des exercices d'entraînement. Les étudiants du groupe de contrôle sont privés de la possibilité de le faire.
2. A l'étape de la vérification l'activité cognitive des étudiants du groupe expérimental s'intensifie, ils sont plongés dans la discussion, ils sont capables de résoudre les cas et d'analyser les problèmes pratiques complexes. Dans le groupe de contrôle les étudiants reçoivent l'information passivement, ils ont souvent du mal à comprendre le cours à cause des connaissances linguistiques insuffisantes. En plus, un étudiant ne peut pas interrompre le professeur pour lui demander de répéter et d'expliquer chaque fois où il n'a pas entendu ou n'a pas compris le contenu de l'énoncé. Il n'aura cette occasion que pendant la préparation à l'étape suivante.
3. L'étape de la mise en pratique dans le groupe expérimental prévoit le travail à distance visant plutôt à contrôler les connaissances acquises. Le groupe de contrôle travaille en classe ce qui suppose l'exercice pratique et le test immédiat organisé à son issue. Malheureusement les heures de classe sont limitées et il est impossible de consacrer trois leçons à un sujet. Alors, comme l'acquisition des connaissances dans le groupe de contrôle est plus lente, les résultats du test final sont pires.

5. Conclusion

Ainsi, dans la situation où les heures du travail autonome des étudiants des universités

augmentent tandis que celles en classe sont diminuées, la technologie de la classe inversée peut être une des méthodes efficaces de l'enseignement des disciplines théoriques en langue étrangère : elle permet une économie considérable du temps, ainsi que l'intensification et le contrôle permanent des activités des apprenants hors classe, le développement de la parole et de la pensée en langue étrangère tout en créant les conditions de la formation et de l'évolution de leurs compétences informationnelles et communicatives.

Sans aucun doute, les résultats de notre recherche ne déprécient pas les formes traditionnelles de l'enseignement et demandent des approbations plus longues et plus détaillées, à la base des autres disciplines linguistiques. Il s'en suit que les perspectives des recherches pareilles sont multiples : il serait intéressant de définir les possibilités et les conditions de l'application de la classe inversée dans la pratique de l'enseignement des langues et des cultures linguistiques ou d'effectuer une analyse complète de ladite technologie compte rendu de ses avantages et de ses inconvénients du point de vue des apprenants et des enseignants.

Acknowledgments

The work is performed according to the Russian Government Program of Competitive Growth of Kazan Federal University.

Bibliographic references

- AYÇIÇEK, B. – YELKEN, T.Y. 2018. The effect of flipped classroom model on students' classroom engagement in teaching English. In: *International Journal of Instruction*, vol. 11, n. 2, pp. 385-398. DOI: 10.12973/iji.2018.11226a
- BERGMANN, J. – SAMS, A. 2012. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. ISTE. ISBN 978-1-56484-315-9
- BRAME, C. 2013. *Flipping the classroom*. Vanderbilt University Center for Teaching. Available online: <http://cft.vanderbilt.edu/guides-sub-pages/flipping-the-classroom/>
- DUFOUR, H. 2014. La classe inversée. In : *Technologie*, n. 193, pp. 44-47. Available online: <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>
- HUNG, H.-T. 2017. Language teaching and technology forum: The integration of a student response system in flipped classrooms. In: *Language Learning and Technology*, vol. 21, n. 1, pp. 16-27. ISSN: 10943501
- KHAN, S. 2011. Let's use video to reinvent education. Available online: <https://www.youtube.com/watch?v=nTFEUsudhfs>
- LEBRUN, M. 2015. Les classes inversées: enseigner à l'envers, apprendre à l'endroit ou l'inverse? Available online: <https://videos.univ-lorraine.fr/index.php?act=view&id=2176>
- LEE, G. – WALLACE, A. 2018. Flipped Learning in the English as a Foreign Language Classroom: Outcomes and Perceptions. In: *Tesol quarterly*, vol. 52, n. 1, pp. 62-84. DOI: 10.1002/tesq.372
- LE JEUNE, J.-M. 2016. Flipped classroom: Didactic triangle meaning above below [La classe inversée: Le triangle pédagogique sens dessus dessous]. In : *Synergies Turquie*, vol. 9, pp. 161-172. ISSN: 19619472
- LIMNIOU, M. – SCHERMBRUCKER, I. – LYONS, M. 2018. Traditional and flipped classroom approaches delivered by two different teachers: the student perspective. In: *Education and information technologies*, vol. 23, n. 2, pp. 797-817. DOI: 10.1007/s10639-017-9636-8
- LOPES, A.P. – SOARES, F. 2018. Perception and performance in a flipped Financial Mathematics classroom. In: *International Journal of Management Education*, vol. 16, n. 1, pp. 105-113. DOI: 10.1016/j.ijme.2018.01.001
- MOHAMED, H. – LAMIA, M. 2018. Implementing flipped classroom that used an

intelligent tutoring system into learning process. In: Computers and Education, vol. 124, pp. 62-76. DOI: 10.1016/j.compedu.2018.05.011
PELLAS, N. 2018. Is the flipped classroom model for all? Correspondence analysis from trainee instructional media designers. In: Education and information technologies, vol. 23, n. 2, pp. 757-775. DOI: 10.1007/s10639-017-9634-x
PRIORITETNYJ PROJEKT. 2016. Sovremennaya tsifrovaya obrazovatel'naya sreda v Rossijskoj Federatsii. Available online: <http://static.government.ru/media/files/8SiLmMBgjAN89vZbUUtmuF5IZYftvOAG.pdf>
VULFOVICH, E.V. 2017. Flipped classroom for organization of EFL students-independent work. In: Education in Russia, n. 4. pp. 88-95. ISSN 0869-3617

Words: 3606

Characters: 24 481 (13,6 standard pages)

Assoc. prof. Liliya R. Abdullina, PhD
Institute of International Relations
Kazan (Volga region) Federal University
18 Kremlyovskaya Str.
420008 Kazan
Russia
lilioven@mail.ru

Assoc. prof. Anastasia V. Ageeva, PhD
Institute of International Relations
Kazan (Volga region) Federal University
18 Kremlyovskaya Str.
420008 Kazan
Russia
anastasia_ageeva@mail.ru

Academician Natalia V. Gabdreeva, Dr. Habil.
Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev – KAI
10 K. Marx Str.
420111 Kazan
Russia
n.gabdreeva@mail.ru

Teaching ESP to university students of International relations with French as their first foreign language considering lexical interference

[Enseignement de l'anglais comme deuxième langue étrangère à des étudiants des « relations internationales » dont la première langue étrangère est le français compte tenu de l'interférence lexicale]

Maximova Olga Borisovna – Spynu Larisa Mikhailovna

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.13

Abstract

The article is devoted to English-French lexical interference in teaching English for specific purposes to students of International Relations who study French as their first foreign language. A pilot study was conducted, in which typical lexical errors of Russian-speaking students who study English as their second foreign language were identified. The results of the study indicate that students' typical mistakes are caused by English-French lexical interference. The authors conclude that a special teaching and methodological complex could be effective for students' lexical skills development, their vocabulary expansion and the reduction of errors caused by language interference.

Key words: lexical interference, second foreign language, Critical Pedagogy, English language, French language

Résumé

Cet article est consacré à l'interférence lexicale qui se produit lors de l'enseignement de l'anglais professionnelle aux étudiants des "relations internationales dont le français est la première langue étrangère. L'étude pilote a révélé des erreurs typiques des étudiants russophones qui apprennent l'anglais comme la deuxième langue étrangère. L'étude montre que les erreurs typiques des étudiants sont dues à l'interférence linguistique de l'anglais et du français. Les auteurs concluent que la mise en oeuvre d'un complexe pédagogique et méthodologique spécial dans le processus d'enseignement de la deuxième langue étrangère est effective pour former des compétences lexicales, élargir le vocabulaire et réduire des erreurs.

Mots clés : interférence lexicale, deuxième langue étrangère, pédagogie critique, langue anglaise, langue française

1. Introduction

Dans le contexte de la mondialisation, du développement de la communication interculturelle et des contacts internationaux, les exigences relatives aux compétences linguistiques des spécialistes en sciences humaines modernes augmentent et attirent plus d'attention.

L'objectif de réaliser la communication réussie dans le domaine professionnel ainsi que la compétitivité et la mobilité professionnelle obligent les diplômés de maîtriser deux ou plusieurs langues étrangères (Verbitskaya, 2005; Maximova, 2016).

À cet égard, il est important d'étudier la spécificité de l'apprentissage multilinguistique, d'identifier les difficultés rencontrées pendant l'enseignement de la deuxième langue et de définir les moyens visés à les surmonter. À l'heure actuelle, cette problématique attire l'attention des chercheurs, en raison de la situation linguistique actuelle, caractérisée par le développement du plurilinguisme. Ainsi, le phénomène de l'interférence linguistique est activement étudié - « déviations des normes linguistiques qui se produisent dans le discours des multilingues en raison du

fait qu'ils parlent des langues étrangères, c'est-à-dire à la suite du contact linguistique» (Weinreich, 1953).

Le but de ce travail est d'appliquer la théorie de l'interférence linguistique dans la pratique pédagogique.

1.1. Principales approches pour l'étude de l'interférence linguistique

Le phénomène de l'interférence linguistique dans l'étude d'une deuxième langue étrangère (LE2) est généralement considéré, en basant sur deux méthodes : l'analyse de contraste (description comparative des langues afin de prévoir les moments difficiles ou faciles lors de l'apprentissage d'une langue étrangère) et l'analyse des erreurs (examen des problèmes d'interférence post-factum et comparaison des langues pour trouver une source d'erreurs). L'hypothèse de l'analyse contrastive (Ellis, 1986) suppose un transfert positif en raison de la similitude entre les langues et le transfert négatif (interférence linguistique) en raison de la différence linguistique. Malgré certaines restrictions (Choroleeva, 2009), cette théorie est appliquée avec succès par des chercheurs pour prévoir les erreurs potentielles conditionnées par le contact linguistique. Dans le cadre de la théorie des erreurs (Corder, 1973, Richards, 1982, Choroleeva, 2009), l'attention des chercheurs est fixée à l'analyse des mécanismes de génération des erreurs et à l'identification des causes de ces erreurs afin de les corriger.

1.2. Interférence linguistique dans le contexte de la formation multilingue

Pendant la formation multilingue, il est important non seulement de tenir compte de l'interaction d'une langue étudiée avec la langue maternelle, mais aussi de tenir compte de l'interaction entre différentes langues étudiées. Cette interaction peut créer des difficultés en raison de l'interaction entre les langues, mais elle peut aussi contribuer à l'apprentissage des langues grâce au transfert positif. Ainsi, dans le cas de l'apprentissage d'une deuxième langue étrangère (ci-après, LE 2), il y a un transfert positif des acquis, des savoirs-faire et des compétences acquises lors de l'apprentissage de la première langue étrangère (ci-après LE 1). En outre, le degré de préparation des élèves à l'étude de la LE2 devient plus élevé, car leurs mécanismes de réflexion (mémoire, perception et production de la parole) se forment dans le processus de l'apprentissage et de la maîtrise de la LE1.

Il existe un corpus important de recherches sur le rôle de la langue maternelle dans l'apprentissage de la LE1 et l'interférence linguistique à cette étape (Kuhn, 2007; Sunderman, 2006). Cependant, il y a peu de recherches sur l'interférence qui se produisent dans les conditions de contact de trois langues (langue maternelle, première langue étrangère et deuxième langue étrangère) et des facteurs qui améliorent l'efficacité de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère (Duong, 2012; Fusun, 2009; Bello, 2015). En particulier, les questions d'interférence lexicale découlant de l'apprentissage de l'anglais dans le domaine de la communication professionnelle («l'anglais à visée professionnelles») en tant que deuxième langue étrangère sont peu étudiées et analysées.

2. Principales approches pour la formation des compétences lexicales dans l'apprentissage d'une langue étrangère de la communication professionnelle

La maîtrise de la terminologie professionnelle est une priorité de l'apprentissage d'une langue étrangère dans le domaine de la communication professionnelle. La compétence lexicale dans le domaine de la communication professionnelle implique la connaissance de la terminologie générale et professionnelle, ainsi que la capacité d'utiliser le vocabulaire acquis dans le discours.

Les critères du succès dans le travail avec le vocabulaire, conformément aux principes fondamentaux des compétences linguistiques du Cadre européen commun de

référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL) (Conseil de l'Europe, 2011) – est un nombre de mots et d'expressions figées à maîtriser, la maîtrise du vocabulaire important pour la production orale (et écrite), la fréquence de l'utilisation du matériel appris et le contrôle de ce processus ; la connaissance des différences entre le vocabulaire actif et passif, le contrôle des connaissances. Les exigences citées sont facilement extrapolées au domaine du vocabulaire professionnel.

2.1. Utilisation de textes compliqués authentiques

Dans le processus de maîtrise du vocabulaire lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, toutes sortes de l'activité langagière sont importantes ; cependant, la plupart des chercheurs soulignent le rôle dominant des textes (en particulier écrits) (Gairns, Erdman, 1998). Ceci est dû au fait que c'est le document textuel qui contextualise de nouvelles unités linguistiques ; de plus, les textes sont une source d'informations importantes et motivent les apprenants à mémoriser les mots ; le discours écrit propose le vocabulaire étendu, ce qui favorise l'enrichissement du vocabulaire (Schmitt, 2000).

En outre, il y a plus de possibilités dans le texte cohérent (par rapport aux exercices d'apprentissage) de voir un mot dans un contexte pertinent en liaison avec d'autres unités lexicales, ainsi qu' au niveau des champs lexicaux (Thornbury, 2002). L'analyse de la littérature permet de conclure que le principal moyen d'apprendre le vocabulaire professionnel lors de l'apprentissage d'une langue étrangère doit être présenté dans les textes terminologiques authentiques compliqués.

2.2. Méthode de lecture intensive

Le moyen efficace pour former les compétences lexicales dans le domaine de la communication professionnelle peut être, soi-disant, la lecture intensive, ce qui implique un travail minutieux et détaillé des apprenants, sur des textes courts, sous la direction d'un enseignant (Thornbury, 2002).

La lecture intensive contribue à comprendre comment le vocabulaire, la grammaire, la cohérence du texte et son contenu réussissent à atteindre l'objectif communicatif du texte (Nation, 2001). Les apprenants, lors du travail intensif avec le texte, étudient en détail un petit passage ou un texte court de 150-200 mots, tandis que les tâches/les activités qui accompagnent ce texte se composent d'un grand nombre d'exercices lexicaux et de compréhension écrite, dont le volume total dépasse considérablement celui du texte. Les objectifs du travail intensif avec le texte sont les suivants : la compréhension détaillée du texte et l'étude des phénomènes linguistiques à l'exemple du texte, le développement de la pensée linguistique, l'enrichissement du vocabulaire (Nation, 2004).

Les critères généraux de sélection de textes pour la lecture intensive lors de l'apprentissage du vocabulaire sont la valeur du texte du point de vue professionnelle, la conformité du sujet des textes aux intérêts professionnels des étudiants et à leur niveau linguistique (compte tenu de la complexité du sujet, de la logique et de la linguistique), la correspondance à un sujet particulier, la valeur cognitive du texte, la complétude sémantique et la structuration du texte, la représentation dans le corpus des textes d'étude de différents types (descriptif, narratif, argumentaire, informatif, explicatif, explicatif), l'authenticité du matériel de texte d'une variété de genres, de styles scientifiques, journalistiques et pragmatiques. Pendant l'enseignement du vocabulaire professionnel d'une deuxième langue étrangère c'est le caractère interculturel des informations présentées dans le texte qui compte.

2.3. Application de la méthodologie de la pédagogie critique

La lecture intensive des textes authentiques compliqués de spécialité, en tant que méthode pédagogique, visant à optimiser l'apprentissage de la terminologie au niveau

de contact linguistique, s'inscrit parfaitement dans le concept méthodique de la pédagogie critique, qui a été déjà analysée. (Maximova, 2016: 8989-8995).

La pédagogie critique est une approche originale de la pratique d'enseignement, permet aux étudiants de mobiliser leurs compétences de la pensée indépendante, contribuant à la formation des membres actifs, critiques, conscients et responsables de la société (Maximova, 2016: 1003-1010). La spécificité des méthodes de la pédagogie critique est de renoncer aux méthodes rationnelles et dogmatiques de l'apprentissage traditionnel en faveur d'une approche qui tient compte de la diversité des positions et des points de vue des apprenants lors du processus éducatif, de leurs caractéristiques individuelles; cette approche contribue le plus au développement de la compétence professionnelle des apprenants. Dans le cadre de la pédagogie critique, le rôle traditionnel est déconstruit, ce qui implique l'activité de l'enseignant en tant que porteur de connaissances et la passivité de l'étudiant en tant que bénéficiaire, la délégation d'une partie de pouvoirs des enseignants aux étudiants est pratiquée.

Cette pratique permet aux étudiants de s'exprimer et de participer activement à la conception collective des connaissances, et contribue à améliorer leur préparation et leur activité sociales.

Les méthodes de la pédagogie critique contribuent au développement des compétences de lecture et de compréhension écrite des textes étrangers à visée professionnelle, aident à couvrir toute la variété des formes de textes scientifiques modernes, sur papier et sur supports électroniques. En particulier, les résultats de l'étude-pilote ont démontré l'utilité des méthodes de la pédagogie critique dans l'enseignement de la lecture et de la compréhension des textes à visée professionnelle en anglais (Maximova, 2016: 8989-8995).

L'utilité des méthodes de la pédagogie critique dans l'enseignement d'une langue de spécialité est due au fait que c'est dans cet aspect que l'avantage de déléguer les pouvoirs d'un enseignant à un apprenant est le plus manifeste.

En effet, l'enseignant d'une langue étrangère, qui n'est pas suffisamment compétent dans le domaine de la spécialité étudiée par des apprenants, peut jouer un rôle assez organique lors des cours de LS (langue de spécialité).

La possibilité de former l'enseignant (en langue étudiée) à une spécialité donne un intérêt supplémentaire aux cours.

2.4. Méthodologie de l'enseignement du vocabulaire de l'anglais comme deuxième langue étrangère

La pratique mondiale a une expérience énorme relative aux techniques d'apprentissage du vocabulaire de l'anglais comme la LE2 (Wallace, Thornbury). Comme la langue maternelle des apprenants est le russe, le but de notre étude est la méthodologie la plus pertinente développée dans le cadre de l'école nationale d'enseignement des langues étrangères, qui repose sur l'utilisation d'un ensemble intégratif d'exercices visé à apprendre le vocabulaire de la LE dans le processus de lecture (Alikina, 2009).

Dans le cadre de cette technique, l'apprentissage du vocabulaire dans le processus de lecture comprend les étapes suivantes :

- étape **pré-textuelle** : actualisation et présentation associative du lexique pertinent pour la compréhension du texte;
- étape **lecture du texte**-la perception (repérage) d'un nouveau vocabulaire dans le texte, sa sémantique (formation d'une compétence lexicale réceptive);
- étape **traitement du texte** informatif (formation de compétences lexicales reproductives et productives);
- étape **production** orale créative-l'emploi créative libre du vocabulaire dans le discours sur la base d'une bonne compréhension de la forme, de la signification et des caractéristiques fonctionnelles (formation d'une compétence lexicale productive).

Les principales méthodes de travail avec le vocabulaire basées sur le texte à lire comprennent la compréhension et la sélection des unités lexicales, dans le texte, d'une certaine couche de la LE 2 qui appartiennent aux cognates anglais/français; sémantisation de nouveaux mots grâce à des techniques transférées de l'expérience linguistique de la LE 1; écriture de nouveaux mots qui font partie des expressions citées dans le texte; emploi des unités lexicales réceptives dans la production orale lors des exercices « questions – réponses »; effectuer des exercices sur le développement des savoirs-faire et des connaissances lexicaux du texte étudié et des exercices visés à employer les formes modifiées de ce vocabulaire; l'exécution individuelle des exercices pour améliorer la connaissance d'une seule unité lexicale après les activités d'entraînement en employant ces nouveaux mots basés sur ce texte; un groupe d'exercices doit comprendre des consignes sur la comparaison des informations socioculturelles du texte (Alikina, 2009).

3. Méthodologie de l'apprentissage du vocabulaire professionnel de l'anglais comme deuxième langue étrangère pour les étudiants des « Relations internationales »

Ayant pour base la méthodologie ci-dessus de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire, nous l'avons adaptée aux tâches de l'enseignement de l'anglais comme deuxième étrangère, avec le français LE 1 dans le domaine de la communication professionnelle. De plus, lors de l'élaboration de la méthodologie, l'utilité de la méthode de lecture intensive, en basant sur des textes authentiques compliqués, ainsi que des méthodes de pédagogie critique ont été prises en compte. Ainsi, nous avons élaboré un ensemble d'exercices pour l'apprentissage du vocabulaire professionnel, y compris les exercices d'entraînement de la production orale (PO), exercices préparatifs à la PO et exercices sur la PO qui contribuent à la reconnaissance, la perception et la compréhension de différentes unités lexicales du vocabulaire professionnel.

Ce groupe d'exercices fait partie du système d'exercices visant à apprendre la lecture intensive comme un type d'activité de la PO en utilisant des méthodes de la pédagogie critique, et est construit en tenant compte du transfert multilingue, des capacités intellectuelles et linguistiques des apprenants. Dans le cadre de ce groupe d'exercices intégratifs, l'apprentissage du vocabulaire est réalisé en trois étapes.

Première étape (pré-textuelle) est consacrée au travail avec le vocabulaire pour assurer la mémorisation primaire de la compétence lexicale dans le domaine de la communication professionnelle, aux exercices pour former des liens paradigmatiques et syntagmatiques :

a) regroupement de termes-l'activité qui est utilisé pour apprendre aux étudiants d'analyser les termes étudiés et de les savoir combiner en fonction d'un critère commun (signification, structure grammaticale – étymologie) : p.ex. *Divisez les termes ci-dessous en groupes selon les critères suivants.*

b) repérage de l'intrus - exclusion de la liste de mots et d'expressions qui ne sont pas les termes: p.ex. *Quels mots et expressions ci-dessous ne sont pas des termes? Pourquoi ?*

c) comparaison avec les termes du français / du russe selon la structure et la signification: p.ex. *Lexique (mots et expressions) cité ci-dessous n'appartient pas à la terminologie ? Pourquoi ? Comparez le terme anglais avec le terme français /russe correspondant. Quelle est la différence entre leur signification ou leur structure?*

Deuxième étape : la formation des compétences lexicales est l'étape de l'entraînement intensif.

Cette étape est combinée avec l'étape de l'étude du texte et le développement des compétences de lecture intensive à l'aide de méthodes de pédagogie critique.

À cette étape, une variété d'exercices oraux et écrits sont travaillés, ce qui permet de développer la capacité d'utiliser des termes, de choisir un terme en fonction de la

situation, du contexte et la capacité de comprendre tout le texte d'une manière détaillée et avec précision, à savoir :

- a) à compléter le texte ou les répliques d'un dialogue - est un exercice générique qui peut être créatif et avoir plusieurs options possibles: p.ex. *Complétez le texte par des termes connus* ;
- b) à répondre aux questions en utilisant le vocabulaire professionnel: p.ex. *Répondez aux questions suivantes, utilisez la terminologie professionnelle pour répondre aux questions et respectez le style scientifique de la présentation* ;
- c) à sélectionner du texte les données les plus intéressantes d'un point de vue professionnel. L'activité visée à encourager les étudiants à analyser l'information obtenue lors de la lecture du texte et du travail avec le vocabulaire professionnel et à décider ce qui est le plus intéressant et important ; à repérer la façon dont les connaissances acquises caractérisent le pays de la langue étudiée : p.ex. *Quelle information est la plus intéressante et importante du point de vue professionnel ? Pourquoi ?*
- d) à analyser le texte : p.ex. *Sélectionnez dans le texte les mots et expressions relatifs aux lexique politique, sociale, scientifique, les mots de liaison, articulateurs logiques, etc.*

Troisième étape du travail avec le texte et le vocabulaire professionnel correspond à la phase post-textuelle, est visée à la mémorisation du lexique et à leur activation dans le processus de la PO et PE (exercices langagiers).

À cette étape, la capacité d'exposer le contenu du texte, d'argumenter est en train de se développer.

Pour développer ces compétences, les activités suivantes sont proposées :

- a) La PO sur la situation en utilisant le vocabulaire professionnel. La discussion est proposée d'un point de vue professionnel intéressant, le sujet pertinent sur lequel les étudiants doivent exprimer leur propre opinion en utilisant l'un ou plusieurs des termes proposés : p.ex. Exposez votre point de vue sur le problème en employant les termes proposés;
- b) A caractériser des événements historiques, des personnalités politiques : p. ex. *Quels événements historiques connus pourriez-vous décrire en employant la terminologie proposée ? Quels politiciens connus peuvent être caractérisés par le lexique mentionné ? Pourquoi ?*
- c) A préparer un bref exposé en utilisant le vocabulaire professionnel: p.ex. *Préparez un petit message. Utilisez les termes proposés;*
- d) A transférer l'action du texte à la réalité russe - est un exercice pendant lequel les étudiants doivent supposer que la situation décrite dans le texte se passe en Russie: p.ex. *Imaginez que l'action du texte se passe en Russie. Qu'est-ce qui aurait pu changer ? Écrivez votre version du texte.*

Avec les tâches ci-dessus, vous pouvez réaliser des activités visées à travailler et mémoriser la terminologie thématique afin d'éliminer l'interférence lexicale possible. Ces activités peuvent inclure la sélection des synonymes/antonymes, des lacunes à remplir, la traduction bilatérale des unités lexicales dans de différents contextes, des exercices de correspondance de mots, la formation de mots ayant la même racine à l'aide des affixes appropriés.

3. Recherches expérimentales

3.1. Interférence lexicale dans l'étude des termes diplomatiques

L'accent est mis sur l'interférence lexicale qui se produit lors de l'étude de la terminologie professionnelle anglaise dans le domaine des relations internationales dans le cadre des contacts linguistiques de la LE1 (français) et LE2 (anglais).

Pour identifier la zone d'interférence lexicale la plus probable, nous avons analysé le « Dictionnaire des termes diplomatiques », qui comprend plus de 1300 mots et expressions (Berridge, Jones, 2003).

L'analyse a montré que plus de 80% des termes diplomatiques du Dictionnaire sont d'origine française et latine (à comparer : le vocabulaire de l'anglais général contient 38% du vocabulaire d'origine française) (LeBlanc, Segun). Ce fait donne une importance supplémentaire à la prise en compte de l'interférence linguistique à ce niveau de l'enseignement de l'anglais aux apprenants du FLE comme LE 1.

Ensuite nous avons supposé que l'interférence linguistique se manifesterait différemment selon le degré d'assimilation du terme. Par conséquent, les termes francophones ont été divisés en trois groupes: entièrement assimilé, partiellement assimilé et non assimilé (Maximova, 2016). En basant sur l'expérience pédagogique, nous avons supposé que seuls les termes du premier et du deuxième groupe serviraient de source d'interférence linguistique, alors que les termes non assimilés ne posaient pas de difficultés pour les apprenants du français.

Après avoir sélectionné ce matériel lexical, comme une source évidente de l'interférence linguistique et en s'assurant que les étudiants du FLE comme LE1 font vraiment des erreurs dans ce matériel, nous avons essayé de proposer la méthode pendant laquelle l'effet négatif de l'interférence linguistique est minimisé mais les compétences acquises lors de l'apprentissage du français (transfert positif) sont activées.

3.2. Hypothèse de la recherche

En apprenant l'anglais comme LE 2 sur la base du français LE 1, l'interférence linguistique et le transfert positif surgissent; la langue française est une source d'interférence (et de transfert positif) dans l'étude de la terminologie internationale.

Les erreurs typiques dues à l'interférence linguistique de la LE 1 et LE 2 dépendent de l'expérience linguistique de l'étude de LE 1.

Le processus de formation des compétences lexicales dans l'apprentissage de l'anglais comme LE 2 sera plus efficace si l'on élabore une méthode d'apprentissage du vocabulaire professionnel en tenant compte du transfert de la LE 1 des compétences langagières et verbales, des compétences linguistiques et pédagogiques générales en utilisant les techniques méthodologiques de la pédagogie critique, avec l'inclusion dans le processus d'apprentissage d'un ensemble intégré d'exercices d'apprentissage du vocabulaire sur la base de texte authentique de la spécialité « Théorie et Histoire des Relations Internationales » (THRI), sélectionnés en tenant compte des capacités des apprenants en mémorisant et perfectionnant le vocabulaire professionnel dans le processus de lecture intensive.

3.3. Le but de la recherche

Vérification de l'efficacité de la méthode d'apprentissage du vocabulaire de l'anglais professionnel comme LE2 se fait en tenant compte de l'expérience linguistique des apprenants basée sur l'ensemble d'exercices lexicaux intégrés dans le système d'exercices d'apprentissage de la lecture, en tenant compte du transfert multilingue, en utilisant la méthode de la pédagogie critique.

3.4. Objectifs de la recherche sont de:

- montrer que lors de l'étude du vocabulaire professionnel de l'anglais comme LE 2 avec le FLE comme LE 1, l'interférence lexicale et le transfert positif apparaissent ;
- identifier les sources d'interférence lexicale et de transfert ;
- analyser les causes des erreurs et trouver la meilleure stratégie pour les corriger ;
- élaborer la méthode pour corriger les erreurs dues à l'interférence linguistique anglais / français lors de l'enseignement de la LE de la spécialité "Relations

Internationales" ; tester l'utilité et efficacité des méthodes élaborées à l'aide d'une formation expérimentée.

3.5. Méthode de recherche

Au cours de cette recherche, les étudiants ont été questionnés et testés, les erreurs lexicales typiques des étudiants apprenant l'anglais comme LE 2 ont été identifiées et systématisées, et une méthode pour les corriger a été élaborée et proposée.

La recherche-pilote réalisée confirme l'opportunité et l'efficacité de la méthode proposée d'enseignement du vocabulaire professionnel de l'anglais sur la base de l'ensemble d'exercices lexicaux intégré dans le système d'exercices visés à l'apprentissage de la lecture à l'aide de la méthode de pédagogie critique.

Méthodes utilisées : le questionnaire, l'analyse des dictionnaires et de la littérature pédagogique, le suivi et le contrôle de l'activité éducative, les conversations avec les étudiants, l'apprentissage expérimenté.

3.6. Participants

Les participants à cette étude : 40 étudiants de la 3-ème et 4ème année du premier cycle de la faculté des sciences humaines et sociales, spécialité « Théorie et histoire des relations internationales » (THRI) qui apprennent l'anglais comme LE 2 dans le cadre du cours « l'Anglais de la communication professionnelle ».

Selon le programme, l'enseignement du cursus de « l'Anglais à des fins professionnelles » se réalise après la passation par des étudiants d'un cours d'anglais général, lorsque les compétences langagières de base et les compétences générales des apprenants (phonétique, grammaire, formation de mots et communicative) sont déjà formées. Le but du cursus est de mémoriser et développer les compétences langagières de base, ainsi que la maîtrise d'un nouveau lexique, d'une terminologie spéciale, du style d'affaires et scientifique du discours et des phénomènes grammaticaux et de la formation des mots associés.

Selon le programme d'études, parallèlement à l'apprentissage de la terminologie professionnelle de la LE 2, les étudiants maîtrisent le vocabulaire professionnel de la LE 1 et des disciplines spéciales dans le cadre de leur spécialité principale en langue maternelle.

Deux groupes d'étudiants ont été sélectionnés. La première langue étrangère des étudiants du premier groupe était le français, le deuxième groupe apprenait la langue orientale (arabe / chinois). L'âge des participants varie de 19 à 22 ans. La sélection des participants a été réalisée en fonction du niveau de maîtrise de l'anglais identifié par les tests, selon les résultats des examens internationaux (DELFL – niveau B1) et des questionnaires.

4. Résultats de l'étude

4.1. Étape 1

Afin de déterminer l'étendue de l'interférence lexicale potentielle des langues en contact, nous avons effectué l'étude comparative de deux langues (anglais et français), puis, par expérience, des cas réels d'interférences – erreurs des étudiants – ont été identifiés.

4.1.1. Sources d'erreurs lexicales

Sur la base de la théorie de l'analyse contrastée, nous avons identifié « des points de problème » potentiels qui se posent lors de l'étude de la terminologie diplomatique par les étudiants dont le français LE 1 et l'anglais LE 2: mots-cognates avec sémantique commune et combinaison différente, faux amis du traducteur, acronymes et noms d'organisations internationales, phrase avec "cassé" (sans correspondre aux règles de

base de l'ordre de mots de la langue anglaise) la place des adjectifs dans la post-position par rapport au mot défini. Ces unités lexicales peuvent être une source de transfert négatif.

Afin de préciser davantage le vocabulaire diplomatique «problématique» d'origine française, l'analyse du Dictionnaire anglais-anglais des termes diplomatiques et des textes pédagogiques a été effectuée.

Pendant le travail nous étions guidés par le fait que les unités lexicales d'origine française (cognates) peuvent être à la fois une source d'interférence et de transfert positif.

En analysant le dictionnaire, nous avons identifié trois catégories de termes diplomatiques – les cognates qui se différencient en fonction du degré d'assimilation (totalement assimilé, partiellement assimilé et non assimilé). Dans le même temps, l'analyse de contraste suggère que la source d'erreurs (interférences) ne peut servir que des termes entièrement ou partiellement assimilés (termes de la première et de la deuxième catégorie de notre classification). En ce qui concerne les termes non assimilés d'origine française (termes de la troisième catégorie), ils peuvent au contraire, générer un transfert positif.

L'application de la théorie de l'analyse contrastée (et notre expérience pédagogique) montre que, non seulement les mots de la même racine (cognates) d'origine commune, mais aussi des termes-expressions avec l'ordre de mots "perturbé" peuvent être une source d'erreurs (à savoir, la position atypique pour l'anglais et typique pour le français, des adjectifs en postposition par rapport au nom, par exemple, « *ambassador extraordinary and plenipotentiary* »).

Une autre source d'erreurs peut être présentée par des structures d'attributs binomiaux et polynomiaux (par exemple, *career ambassador, World Trade Organization*) car ce phénomène linguistique (chaînes attributaires) n'existe pas en français où les prépositions sont traditionnellement un moyen lexical d'expression des relations syntaxiques. L'analyse du dictionnaire permet de mettre en relief des groupes de termes-expressions: les noms des organisations internationales; les termes diplomatiques formés selon le modèle (N + A) avec un adjectif en post-position par rapport au mot déterminé.

4.1.2. Test de détection d'erreurs

L'étape suivante a été consacrée à l'élaboration d'un test d'identification des erreurs conformément aux "points problématiques" identifiés au cours de l'analyse de contraste.

Le test se composait de trois parties, dont chacune contenait 20 questions «à choix multiples» et des «trous à remplir».

Chaque partie du test est visée à contrôler et identifier des erreurs potentielles, déterminées par l'analyse du contenu du dictionnaire, dans les trois groupes de termes problématiques: cognates (partie 2), noms d'organisations internationales (partie 1), termes avec adjectif en post-position (partie 3).

Le test de 60 questions «à choix multiples» se composait de trois parties, dont chacune est visée à vérifier un segment spécifique de la maîtrise du vocabulaire professionnel et à identifier les erreurs des étudiants dues à l'interférence linguistique:

- 1) sigles et acronymes, noms des organisations internationales
- 2) termes-groupes de mots formés par le modèle "nom + adjectif",
- 3) mots dont la forme est similaire mais le sens est différent, c-à-d - termes- cognates, mots à valeurs multiples, faux amis de la traduction et ainsi de suite.

Ces trois segments en tant que sources d'erreurs lexicales potentielles ont été identifiés à la base de l'analyse contrastive, de l'expérience pédagogique de l'auteur, de l'analyse des erreurs dans le processus d'apprentissage, des conversations avec les étudiants, de l'analyse des dictionnaires explicatifs et bilingues, du corpus des textes pédagogiques et des productions écrites des apprenants.

4.1.3. Procédure de recherche et discussion des résultats

Deux groupes d'étudiants A1 et A2 qui apprenaient l'anglais comme LE 2 dont le français était LE1 ont été sélectionnés pour identifier des erreurs lexicales typiques.

Le groupe A1 de 20 étudiants (dont le français et la LE 1) de la 4^{ème} année (baccalauréat = licence) de l'Université Russe de l'amitié des peuples, faculté des sciences humaines et sociales, spécialité Théorie et histoire des relations internationales (THRI) apprenait le français comme LE 1 et l'anglais comme LE 2 ; le groupe A2 de 20 étudiants de la même spécialisation apprenait la langue orientale (chinois / arabe) comme LE1 et l'anglais comme LE 2.

Les groupes d'étudiants ont été sélectionnés de sorte que leur niveau d'anglais soit le même, ce qui a été déterminé par le questionnaire et par les résultats du teste d'anglais général.

Les deux groupes ont passé le test élaboré par l'auteur Maximova, qui contrôlait les connaissances du vocabulaire professionnel de la spécialité des « relations internationales ».

Les résultats du test du groupe 1 et 2 sont présentés dans le tableau 1.

	Groupe	N	Moyen	Std. Deviation	DF	T observé
Partie 1. (Noms des organisations internationales)	Groupe A1	20	15,5	2,23	38	1,317
	Group A2	20	16,4	2,09	38	
Partie 2. (cognates)	Groupe A1	20	12,2	2,12	38	4,570
	Groupe A2	20	15,3	2,17	38	
Partie 3. (expressions "N+A")	Groupe A1	20	11,9	2,08	38	1,713
	Group A2	20	10,8	1,98	38	

Tableau 1: Résultats du test de vocabulaire professionnel des étudiants en fonction de la première langue étrangère

Le tableau 1 présente les résultats de l'application des statistiques-T aux valeurs moyennes des résultats du test obtenus par les groupes A1 et A2 lors du travail avec des parties du texte. La possibilité d'appliquer le critère T de l'étudiant est due à l'homogénéité des variances, confirmée dans tous les cas par l'application des statistiques F aux écarts-types au niveau standard de valeur $\alpha = 0.05$.

Les résultats du test montrent qu'il existe des différences statistiquement significatives dans les notes obtenues par les étudiants pour la deuxième partie du test (pour les cognates). Il n'y a pas de différence statistique dans les notes obtenues pour la première et la troisième partie du test. La note moyenne obtenue par le groupe A1 pour la 1-ère partie du test est de 15,5 points (sur 20), écart-type est de 2,23; la note moyenne obtenue par le groupe A2 pour la 1-ère partie du test-16,4 points (sur 20), écart-type est de 2,03, T_1 (observé) = 1,317. La note moyenne obtenue par le groupe A1 pour la partie 3 du test – 11,9 points (sur 20), écart type-2,08; note moyenne obtenue par le groupe A2 pour la partie 3 du test - 10,8 points (sur 20), écart type 1,98, T_3 (observé) = 1,313. Étant donné que le T observé dans les deux cas est inférieur à T critique ($T \text{ crit. (DF} = 38; \alpha = 0.05) = 2,0243$), il n'y a pas de différence

statistiquement significative entre les notes moyennes des deux groupes au niveau d'importance standard 0.05.

La note moyenne du groupe A1 pour la partie 2 du test-12,3 points (sur 20), écart-type-2,12; la note moyenne obtenue par le groupe A2 pour la partie 2 du test-15,3 points (sur 20), écart-type 2,17, T_2 (observé) = 4,570. Étant donné que le T observé est supérieur au T critique (2,0243), il y a des différences statistiquement significatives entre les estimations moyennes des deux groupes (ayant le niveau standard d'importance 0.05). Les notes moyennes du groupe A1 (le français est LE 1) sont considérablement inférieures à celles du groupe A 2 (première langue est la langue orientale). Autrement dit, il existe une différence statistiquement importante entre les groupes en fonction de la première langue étrangère.

Le fait que les résultats des deux groupes pour la première partie du test sont meilleurs que ceux pour la troisième partie suggère que les sigles et les noms des organisations internationales ne présentent pas de problèmes lors de l'apprentissage, par des élèves, dans les conditions de contact linguistique, par opposition aux termes-expressions ("N + A"). Les raisons de ce phénomène sont le transfert positif des noms des organisations internationales de la langue russe, de plus les étudiants suivent des cours de spécialité en langue maternelle en même temps que des cours de la "langue étrangère".

En ce qui concerne les termes formés par le modèle «nom + adjectif», la fréquence élevée des erreurs identifiées peut être due, y compris, l'interférence intra-linguistique («supergénération») dans la langue anglaise, à savoir, le transfert et le développement de la règle de la préposition de l'adjectif devant le nom en anglais – le cas de la terminologie diplomatique. Le phénomène de surgénération explique le fait que les erreurs de cette partie du test sont faites par les étudiants, quel que soit leur LE 1.

4.2. Etape 2

4.2.1. Contrôle de l'efficacité de la méthode d'apprentissage du vocabulaire professionnel

Étant donné que les erreurs lexicales typiques des étudiants qui apprennent l'anglais comme LE 2 diffèrent et dépendent de la LE 1, il est important d'élaborer une méthode spéciale d'enseignement de l'anglais comme LE 2 si le français la LE1, compléée de manuels et exercices appropriés. La méthode nécessaire a été élaborée et proposée par l'auteur.

Pour vérifier l'utilité et l'efficacité de la méthodologie proposée, les étudiants qui apprennent l'anglais comme 2-ème langue étrangère dans le cadre du cours "Anglais de la communication professionnelle" et le français comme LE1 **ont été divisés en deux groupes homogènes (groupe B1 et groupe B2)**. Chaque groupe se composait de 20 étudiants. Pour le groupe-pilote on utilisait la méthode basée sur l'ensemble intégré d'exercices lexicaux visé à l'apprentissage de la lecture utilisant les méthodes de pédagogie critique ; pour le groupe de contrôle on utilisant une méthode traditionnelle. Les deux groupes apprenaient la même discipline «Anglais de la communication professionnelle», ayant les mêmes buts et objectifs, le même manuel, travaillaient sous la direction d'un même enseignant. Les groupes ont été sélectionnés sur la base des questionnaires, des entretiens et des résultats des tests linguistiques / examens internationaux).

Le cours de l'anglais dans le domaine de la communication professionnelle a duré un semestre, deux heures par semaine. La performance académique a été effectuée au cours du contrôle intermédiaire et finale.

Au cours de l'enseignement, les entretiens et les questionnaires ont été proposés pour les étudiants afin de déterminer la progression de leurs connaissances du vocabulaire professionnel et les problèmes apparus à ce niveau.

A la fin du cours, les étudiants des deux groupes ont été testés (60 questions) pour déterminer le niveau de la maîtrise du vocabulaire professionnel. Les résultats du test sont présentés dans le tableau 2.

	Groupe	N	Moyen	Std. Deviation	DF	T observe
Partie 1. (Nom des OI)	Groupe B1	20	18,3	1,65	38	2,286
	Groupe B2	20	17,1	1,67	38	
Partie 2. (cognates)	Groupe B1		17,4	1,92	38	3,818
	Groupe B2		15,9	2,01	38	
Partie 3. (expressions "N+A")	Groupe B1		16,7	2,11	38	2,413
	Groupe B2		14,2	2,03	38	

Tableau 2: Résultats du test de vocabulaire professionnel des étudiants du groupe expérimental et celui de contrôle

Le tableau 2 présente les résultats de l'application des statistiques T aux valeurs moyennes des notes du test obtenues par les étudiants du groupe B1 et B2 pendant le teste de différentes parties du texte. La possibilité d'appliquer le critère T de l'étudiant est due à l'homogénéité des variances, qui a été confirmée dans tous les cas par l'application des statistiques F, écarts-types avec un niveau d'importance standard de 0.05

La note moyenne obtenue par le groupe B1 pour la 1-ère partie du test-18,3 points (sur 20), écart-type-1,65; la note moyenne obtenue par le groupe B2 pour la 1-ère partie du test-17,1 points (sur 20), écart-type 1,67, T1 (observ.) = 2,286. La note moyenne obtenue par le groupe B1 pour la partie 2 du test-17,4 points (sur 20), écart-type-1,92; la note moyenne obtenue par le groupe B2 pour la partie 2 du test-15,9 points (sur 20), écart-type 2,01, T2 (observ.) = 3,818. La note moyenne obtenue par le groupe B1 pour la partie 3 du test-16,7 points (sur 20), écart-type-2,11; la note moyenne obtenue par le groupe B2 pour la partie 3 du test-14,2 points (sur 20), écart-type 2,03, T3 (observ.) = 2,413. Comme le T observé dans les trois cas est plus supérieur que le T critique (T crit. (DF = 38; $\alpha = 0.05$) = 2,0243), entre les notes moyennes obtenues à la suite du test, les deux groupes ont des différences statistiquement significatives ayant le niveau d'importance/ signification standard 0.05. Les notes moyennes du groupe pilote B1 sont nettement plus élevées que les celles du groupe de contrôle B2. Autrement dit, la distinction statistiquement significative a été trouvée entre les groupes à la suite de l'application d'une technique combinant l'utilisation d'un ensemble d'exercices intégratifs pour l'apprentissage du vocabulaire dans le processus de lecture intensive avec la technique de la pédagogie critique. Le test a révélé les différences statistiquement importantes/significatives entre les notes des groupes- pilotes et de contrôle pour les trois parties du test (tableau 2).

Il y a une différence considérable au niveau de la compétence lexicale : la note moyenne du groupe pilote / expérimental pour toutes les parties du test était plus élevée que celle du contrôle.

Au cours de l'enseignement, les étudiants du groupe expérimental ont souligné le développement et le perfectionnement des compétences en lecture et en compréhension du texte, l'enrichissement du vocabulaire, la motivation accrue et des compétences d'équipe.

Les résultats du contrôle intermédiaire et finale soulignent le développement des compétences lexicales dans le groupe expérimental.

Ainsi, on peut conclure que l'application de la méthode expérimentale élaborée par l'auteur a amélioré l'efficacité de la maîtrise du vocabulaire professionnel par les étudiants apprenant le français comme première langue étrangère.

5. Conclusion

Les résultats de l'étude confirment l'hypothèse de l'existence et de l'importance élevée de l'interférence linguistique dans l'étude de l'anglais professionnel en tant que deuxième langue étrangère et le français comme première langue étrangère; la source de l'interférence est le français. Les erreurs courantes des apprenants dépendent de leur expérience linguistique et sont dues à l'interférence linguistique de LE1 et LE2.

La source principale des erreurs est due aux cognates entièrement ou partiellement assimilés.

Les recherches ont abouti à la conclusion suivante: il est souhaitable de développer le complexe pédagogique spécial pour l'enseignement de la deuxième langue étrangère et proposer la variante qui combine l'utilisation d'un ensemble d'exercices intégratifs pour l'enseignement du vocabulaire dans le processus de lecture intensive avec la technique de la pédagogie critique.

L'expérience a confirmé l'utilité et l'efficacité de la méthodologie proposée en termes de formation des compétences lexicales, des compétences en lecture intensive, de développement du vocabulaire et de réduction des erreurs d'interférence linguistique.

Les résultats montrent que l'utilisation d'un ensemble d'exercices intégratifs pour l'apprentissage du vocabulaire dans le processus de lecture intensive en utilisant la méthodologie de la pédagogie critique contribue à la formation des compétences lexicales. Les données qualitatives et quantitatives de la recherche témoignent le fait que l'application de la méthodologie développée parallèlement avec les techniques de pédagogie critique a un effet positif sur l'assimilation du vocabulaire, développe les compétences en lecture intensive et enrichie le vocabulaire des apprenants, réduisant l'interférence linguistique lexicale et des erreurs typiques.

Les résultats obtenus peuvent être appliqués pendant la recherche ultérieure des phénomènes de l'interférence lexicale pour développer des méthodes de formation des compétences lexicales lors de l'apprentissage de la deuxième langue étrangère, pendant les cours de l'anglais professionnel, ainsi que pendant l'élaboration de manuels spéciaux et des programmes de l'enseignement d'une deuxième langue étrangère.

Remerciement

Le travail a été effectué avec le soutien financier du ministère de l'éducation et de la science de la Fédération de Russie pour le Programme d'amélioration de la compétitivité du RUDN "5-100" parmi les principaux centres scientifiques et éducatifs du monde 2016-2020.

Bibliographic references

ALIKINA, O.V. Teaching the Vocabulary of French as a Second Foreign Language in the Process of Reading: Grades 8-9. Ph.D. in Pedagogy, 2009. 214 p.
BELLO, YEKEEN – OGUNDELE, M.O. – AGBOOLA, F.M. – AKANDE, E. I. Teaching and Learning of English Language by the French University Students in Porto-Novo, Benin Republic Asia. In: Pacific Journal of Education, Arts and

- Sciences. Vol. 2. No. 1. January, 2015. P-ISSN 2362-802; E-ISSN 2362-8030. Available online: www.apjeas.apjmr.com
- BERRIDGE, G.R. – JONES, A. 2003. *A Dictionary of Diplomacy*. New York: McMillan. 296 p. ISBN-13: 978-1403915368.
- CHOROLEEVA, K. 2009. Language Transfer Types of Linguistic Errors Committed by Francophones Learning English as a Second Foreign Language. In: *Humanizing Language Teaching Magazine*, pp. 90-102. Available online: <http://www.hltmag.co.uk/oct09/>.
- CORDER, S.P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin Education. 392 p. ISBN 014071051X.
- COUNCIL OF EUROPE. 2011. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press. 260 p. ISBN 0521 803 136; ISBN 0521 005 310.
- DUONG, THI QUYNH NGA. 2012. Réflexions sur les interférences dues au contact des langues en expression orale en français chez les étudiants d'anglais à l'Institut Polytechnique de Hanoï. In: *Synergies Pays Riverains du Mékong*. n.4 – 2012. pp. 13-25. ISSN : 2107 – 6758.
- ELLIS, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford Univ. Press, 2nd, improved edition. 327 p.
- FUSUN, SAVLI. 2009. Interférences lexicales entre deux langues étrangères: anglais et français. In: *Synergies Turquie*. n. 2. pp. 179-184. ISSN:1961-9472.
- GAIRNS, R. – REDMAN, S. 1998. *Working with Words: a Guide to Teaching and Learning Vocabulary*. Cambridge University Press, 200 p. ISBN-13: 978-052131709; ISBN-10: 0521317096.
- GASS, S. M. – SELINKER, L. 1994. *Second Language Acquisition: an Introductory Course*. (Topics in Applied Psycholinguistics.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 357 p. ISBN 0-203-93284-6.
- HANAFLI, A. 2015. The Second Language Influence on Foreign Language Learners' Errors: The Case of the French Language for Algerian Students Learning English as a Foreign Language. In: *European Scientific Journal (ESJ)*. V.15, issue 3. ISSN: 1857 – 7881. doi: 10.19044/esj.2014.v10n10p%25p
- KUHN, S. 2007. Interference of L1 English in L2 French Lexical Processing. Syracuse University Honors Program Capstone Projects. Paper 562.
- LeBLANC, R. – SEGUIN, H. 1996. Les congeneres homographes et paragraphes anglais-français. In: R. Courchêne, S. Burger, C. Cornaire, R. LeBlanc, S. Paribakht, & H. Séguin (Eds.), *Twenty-five years of second language teaching at the University of Ottawa*, pp. 69–91. Ottawa, Canada: University of Ottawa.
- MAXIMOVA, O. 2016. Critical Pedagogy Approach to Improve Foreign Language Reading Skills / Ed. by L. Gomez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres // *EDULEARN16 Proceedings*. 8th International Conference on Education and New Learning Technologies. 2016. Barcelona: IATED Academy. pp. 8989-8995. ISBN: 978-84-608-8860-4. ISSN: 2340-1117. doi: 10.21125/edulearn.2016.0957
- MAXIMOVA, O. 2016. Teaching Academic Reading in a Foreign Language: Meeting the Challenges of a Knowledge-based Society // 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences & Arts SGEM 2016. Sofia: STEF92 Technology Ltd. P.1003-1010. ISBN-10: 978-619-7105-72-8. ISSN 2367-5669. doi 10.5593/sgemsocial2016B13
- NATION, P. 2001. *Learning Vocabulary in another Language*. Cambridge: Cambridge University Press. 779 p. ISBN: 9781139524759. doi: 10.1017/CBO9781139524759
- NATION, P. 2004. Intensive Reading. *EA Journal*, Vol.21. no 2, pp. 20 – 29.
- RICHARDS, J. C., (Ed) 1992. *Error Analysis Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman. 228 p.

RITCHIE, W. C. – BHATIA, T. J. 1996. Handbook of Second Language Acquisition. San Diego: Academic Press. 758 p. ISBN 0125890427; ISBN 9780125890427.
SCHMITT, N. 2000. Vocabulary in Language Teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 224 p. ISBN 0 521 660483; ISBN 0 521 669383.
SUNDERMAN, G. – KROLL, J. F. 2006. First Language Activation During Second Language Lexical Processing: An Investigation of Lexical Form, Meaning, and Grammatical Class. In: Studies in Second Language Acquisition. Vol. 28. Issue 3 (September). pp. 387-422. doi:10.1017/S0272263106060177
THORNBURY, S. 2002. How to Teach Vocabulary. GB: Pearson Longman, 185 p. ISBN: 978-0-582-42966-6.
VERBITSKAYA, L. Globalization, Internationalization, and Language Learning / Russian Language Journal / Russkiy yazik. Vol. 55, No. 180/182 (2001-2005), pp. 7-15. ISSN: 00360252.
WALLACE, M. Practical Language Teaching, Teaching Vocabulary. London, Exeter, NH : Heinemann Educational Books, 1988. 144 p. ISBN: 0435289748.
WEINREICH, U. 1953. Languages in Contact. New York: Publications of the Linguistic Circle of New York, 148 p.

Words: 7486

Characters: 51 135 (28,41 standard pages)

Assoc. prof. Maximova Olga
Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya Street,
117198, Moscow
Russia
maximova-ob@rudn.ru

Assoc. prof. Spynu Larisa
Department of Foreign Languages
Faculty of Humanities and Social Sciences
Peoples' Friendship University of Russia
6 Miklukho-Maklaya Street,
117198, Moscow
Russia
spynu-lm@rudn.ru

Sketch of a philosophical panorama at Rodenbach

[Esquisse d'un panorama philosophique chez Rodenbach]

Julien Delvaux

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.14

Abstract

"One often remembers Rodenbach as industrious, puny, and a person of quaint aesthetics. Does he not hide instead, behind a skittish mode, the least placid energy? The most famous of his works concludes with a crime whose impulsivity focuses while at the very same time reverses all the vacillations that precede it. This article proposes to follow Hugues Viane's evolution by summoning some great contributions of psychoanalysis in the criminological field. A widower is killing his mistress, furious to see her mock the memory of his wife, could have been raising anecdote. However, despite the ellipses which forced him to a style close to the novel, Rodenbach suggests a very complex sense and dynamics. When depicting the calm waters of Bruges, offering there one of the finest contributions to Northern myth, it is not certain that he forgets the energy that lies there. Since it is not certain that the height of the towers, the moral of the city and its reminders to virtue, are totally foreign to a bloody logic, at least partly lived as an accomplishment."

Key words: Mourning and melancholia, the feeling of guilt, the unreality of crime and expiatory function, philosophy, psychoanalysis

Résumé

On a souvent retenu de Rodenbach son caractère d'élève appliqué, chétif, ainsi qu'un esthétisme suranné. Ne couvrirait-il pas au contraire, sous un mode ombrageux, l'énergie la moins sage? La plus célèbre de ses oeuvres se termine par un crime dont l'impulsivité concentre, en même temps qu'elle les renverse, tous les flottements qui la précèdent. Le présent article se propose de suivre l'évolution de Hugues Viane en convoquant quelques grands apports de la psychanalyse dans le champ criminologique. Qu'un veuf exécute sa maîtresse, furieux de la voir moquer le souvenir de son épouse, aurait pu relever de l'anecdote. Pourtant, et malgré les ellipses auxquelles le contraint un style proche de la nouvelle, Rodenbach suggère un sens et une dynamique très complexes. Lorsqu'il dépeint les eaux calmes de Bruges, offrant là une des plus belles contributions au mythe du Nord, il n'est pas certain qu'il oublie l'énergie qui y sommeille. Comme il n'est pas certain que la hauteur des tours, la morale de la ville et ses rappels à la vertu, soient totalement étrangers à une logique sanglante, au moins en partie vécue comme un accomplissement.

Mots-clés: deuil et mélancolie, culpabilité, irréalité du crime et fonction expiatoire, philosophie, psychanalyse

Le roman *Bruges-la-Morte* se termine par un crime qui profane soudain, dans un *naëud* d'espace-temps tout précis, le silence des pierres et des canaux, les reflets flous et envoûtants de la Ville. Et lorsque Daudet lui exprima ses réserves pour un tel épilogue, Rodenbach lui rétorqua de la nécessité du sang «pour transfigurer le symbole» (Joret, 1988 : 505). Les critiques semblent toutefois n'avoir longtemps que peu retenu de cette incarnation foudroyante, qui scelle le premier roman reconnu du symbolisme, et le plus célèbre de son auteur. Ce crime fut longtemps réduit à l'anecdote d'un conflit entre un amant et sa maîtresse, en même temps qu'on raccourcissait l'univers du poète gantois à des pentes d'abatement et de

neurasthénie : style «élégant et mince», «désuet» (Burniaux et Fricks, 1980 [1973] : 54), «sensibilité maladive» ou «images tarabiscotées» (Hellens, 1967 : 24). Au mieux affleurerait une figure d'élève modèle, que Stefan Zweig exprime particulièrement bien lorsqu'il rapporte l'excellence du jeune Rodenbach en classe de latin par rapport à son condisciple Verhaeren : la discipline imposée par leurs enseignants jésuites était rude et «il fallait croire aux choses acceptées (...), n'avoir que de la haine pour les nouveautés» (Zweig, 1910 : 29-30).

Des deux disciples précités, ce n'est certes pas le premier qui deviendra le chantre des *Villes tentaculaires* et d'un grand vitalisme européen. Il choisit d'ailleurs Bruges au nom d'un modèle littéraire ancien : celui d'une ville musée, préservée et «enclose», que hante la voracité irréversible des métropoles. Gardons-nous toutefois de méjuger de ses forces ombrageuses : ne déclare-t-il pas lui-même dans *L'âme sous-marine* que «les profondes eaux de l'âme sont perfides ! ? Un intérêt porté à la dynamique du crime de *Bruges-la-Morte* devait nous permettre d'entrevoir un visage dissimulé du poète, étonnamment dostoïevskien par certains côtés, et de servir une entreprise de revalorisation déjà menée ces dernières décennies sous des angles littéraires (C. Berg (1986), P. Laude (1990), J.-P. Bertrand (1999) ou P. Gorceix (2006)). C'est d'ailleurs sous un mode fort naturel qu'il rencontre des leitmotivs de la criminologie psychanalytique tels que les équivoques du deuil et de la culpabilité (S. Freud (1933)), mais aussi ceux du crime comme *conduite irréaliste* (J. Lacan (1948 et 1950) ; D. Lagache (1950)) ou comme «*restauration magique d'un excessif sentiment d'omnipotence*» (Lagache, 1950 : 200). Enfin, ponctons cette introduction en précisant que si des rapprochements de Rodenbach et de la psychanalyse ont déjà été observés par C. Berg (1986 : 12) ou D.W. Friedmann (1985), notamment en raison de ses appels à l'enfance, c'est sans doute G. Michaux (1986) qui s'était avancée de la manière la plus décidée dans «la logique sanglante» de *Bruges-la-Morte*, sous des angles un peu différents du présent article.

1. Une mélancolie noyée dans les reflets

Le récit du roman est celui d'un veuf d'une quarantaine d'années, Hugues Viane, qui trouve dans Bruges des analogies à son deuil : «Une équation mystérieuse s'établissait. À l'épouse morte devait correspondre une ville morte.» (p. 23). La ville personnifiée d'autant mieux un «état d'âme» qu'elle est décrite sous sa face décadente : la mer s'en était retirée «comme un grand bonheur aussi» (p. 48), soit un élément qui fait allusion au tragique ensablement de son canal naturel, le Zwin, qui fut aux sources de sa prospérité jusqu'au xve siècle. Tout y paraît ensorcelé de silence et de mort, et dans cette Bruges qui, paradoxe, s'est trouvée isolée par son rattachement à la terre ferme, les perspectives se dissolvent, les espaces flottent. Hugues erre tout le jour.

Emietté sous la tristesse, le monde s'en offre d'autant mieux à la reconstruction poétique. Les canaux aux bords si parallèles par exemple, semblent célébrer l'accord parfait des âmes qui y auraient mêlé leurs reflets amoureux. La plume de Rodenbach déploie tous les archétypes du *mythe du Nord* : beffroi, gothique déchu, canaux «perdus» dans la brume et «lumière voilée des ciels» (p. 49), soit autant de motifs que Jacques Brel retrouvera avec *Le plat pays*. Tout célèbre, sous des accents intérieurs, un régionalisme dont les symbolistes belges savaient tirer parti, un entrelacement subtil et spécifique d'éléments latins et germaniques (il est à noter que la première adaptation cinématographique du roman, opérée par le russe Evgueny Bauer en 1915, omet totalement cet aspect du décor). L'omniprésence de l'eau, qui procède à l'expression des images intimes de Hugues, amènera Bachelard à parler d'«ophélication d'une ville entière» (Bachelard, 1942 : 121) : l'élément se voit restituer sa dimension cosmique, et suggère une force d'appel toute particulière à la mélancolie.

Dans cette réverbération généralisée, qui désapproprie le réel de lui-même tout en y laissant suspecter de mystérieuses profondeurs, c'est une marque de la philosophie de Schopenhauer qui émerge. Et puisqu'il s'agit pour nous de créditer le poète de *L'âme sous-marine* d'une vigueur secrète et d'une disposition à scruter le réel dans ses cruautés intimes, il faut rappeler sa contribution à introduire le philosophe du Vouloir-vivre en Belgique. Rodenbach y alimenta son fond tragique, même s'il contredit les critiques unilatérales du philosophe contre le thème de l'amour. Il sut s'inspirer aussi de l'assimilation de la vie à un songe, ou encore de l'exaltation de la figure de l'esthète, qui se soustrait du monde et sublime ses ancrages sensibles (la tour du *Carillonneur* sera emblématique à cet égard). Mais l'influence de penseur allemand est également présente dans cet envoûtement du reflet, déjà commenté dans le passé (C. Berg (1982) et (1989)), qui permet de purger la représentation que le sujet se donne du monde phénoménal, pour le laisser apparaître comme un kaléidoscope : les objets que nous percevons comme des structures individuées ne sont que des leurres, corrélatifs d'un sujet d'autant plus dupe de lui-même qu'il se veut particulièrement centré à l'ère moderne. En ce sens, les scintillants délirés et les répliques fondantes de Bruges dans ses propres canaux sont bien plus réels que leurs motifs : ils ouvrent aux explorations rigoureuses d'une même réalité au fond des choses ou à ce qui, chez Schopenhauer, correspond à l'intuition d'une seule et même pulsion cosmique, c'est-à-dire le Vouloir-vivre.

Viane « recommençait chaque soir le même itinéraire, suivant la ligne des quais, d'une marche indécise (...) Ses yeux fanés regardaient loin, très loin, au-delà de la vie. » (p.23). Son deuil est particulièrement poignant, et exprime un désinvestissement du monde objectal, un «état zéro» de désir, à propos duquel la distinction que Freud opère entre *deuil* et *mélancolie* est éclairante. Le premier, appelé aussi «deuil normal», désigne un processus psychique consécutif à la perte d'un objet réel, externe, et qui finit par se résorber sous de nouveaux investissements d'amour, fût-ce au prix de grandes difficultés. La seconde par contre, est un deuil vécu sur mode pathologique et inconscient : la perte dont il est question relève d'un objet qui occupait une telle place dans le psychisme qu'elle est ressentie sur le terrain du moi lui-même. Le sujet y sait *qui* (*ou quoi*) il a perdu, mais il ne sait pas *ce qu'il* a perdu en cette personne... Freud identifie ce type de deuil chez des sujets qui se sont trop constitués narcissiquement, c'est-à-dire qui n'ont pas intégré le caractère fondateur d'une inscription dans la perte, le manque, dont la traversée du complexe d'Oedipe révèle la nécessité. Ce que Hugues a perdu en la morte, c'est une identification idéale :

« Pour lui, la séparation avait été terrible: il avait connu l'amour dans le luxe, les loisirs, le voyage, les pays neufs renouvelant l'idylle. Non seulement le délice paisible d'une vie conjugale exemplaire, mais la passion intacte, la fièvre continuée, le baiser à peine assagi, l'accord des âmes, comme les quais parallèles d'un canal qui mêle leurs deux reflets. » (p.17) (...) « Ah! Cette femme, comme il l'avait adorée! (...) Qu'avait-elle donc, cette femme, pour se l'être attaché tout, et l'avoir dépris du monde entier, depuis qu'elle était disparue. Il y a donc des amours pareils à ces fruits de la Mer morte qui ne vous laissent à la bouche qu'un goût de cendre impérissable! » (p.25).

L'épouse n'aura sans doute elle-même été que le mirage d'une dimension bien plus profonde : elle a pu entretenir sans en être déstituée, et sous des conditions propices, l'illusion d'un rapport au monde comme plénitude. Que Hugues soit toujours aussi embrumé et flottant de mélancolie après cinq années semble d'ailleurs à la mesure de son incapacité à se saisir autrement que sur un mode narcissique ou totalisant : le monde n'est accepté qu'en tant que prolongement du Moi ou de ses désirs. Un exemple en est donné lorsque Viane contemple les tombeaux de

Charles le Téméraire et de Marie de Bourgogne, dans le *cœur* de l'église Notre-Dame. Rodenbach omet de rappeler qu'il ne s'agit pas de deux amants, pour laisser s'exprimer le parallélisme parfait des âmes « se perpétuant dans la mort » (p.25), et devant lequel Hugues se voit renvoyé à sa position solitaire. Ce sentiment de défaut se corréle d'une impatience brusque et pratiquement logique à s'évader de ce monde : « Il éprouva plus que jamais le désir d'avoir fini sa vie et l'impatience du tombeau. » (p.24) Mais la piété lui interdit ce type d'exil, et ferait de la mort une vraie mort... Précisons que cette articulation du manque et d'une agressivité du Moi contre lui-même est bien mise en exergue par Ginette Michaux, qui interprète le meurtre final comme « envers vengeur de l'idée du suicide du début » (Michaux, 2008 [1986]: 184). Attentive au « montage fictionnel », elle identifie ainsi une logique de distribution des éléments en quatre temps, en fonction de la place d'un élément solitaire par rapport au dédoublement (au couple) de deux autres ; la contemplation des tombeaux en offre une situation typique. Le monde du reflet ou du dédoublement s'en trouve nuancé en tant que ressort psychique fondamental du roman puisque ce sont trois termes, et non deux seulement, qui sont à chaque fois mis en jeu.

2. Quand le reflet se fait réel, ou les étapes d'un déni

La psychanalyse n'a eu de cesse d'identifier au fond de bien des conduites criminelles un terrain mélancolique, appelant à un renversement significatif (D. Lagache (1950)). Toutefois, si Rodenbach stimule par lui-même l'intuition d'un « terrain imaginaire des événements », qui mettra peut-être en scène les idéaux du Moi, il faut lui laisser la parole. Il présente par exemple un mode caractéristique sous lequel est entretenu le souvenir de la défunte : les divans et fauteuils « conservaient pour ainsi dire la forme de son corps. » (p.19) ; l'intérieur de la maison est un espace sacré et autonome. La relique de la chevelure surtout, qui n'est pas sans rappeler un thème partagé par d'autres symbolistes, par Baudelaire ou encore Maupassant, est elle-même décrite comme une « pitié de la mort » : cette dernière « ruine tout, mais laisse intacte les chevelures » (p.18). Rappelons que dans l'optique lacanienne, l'*objet fétiche* est toujours pensé comme un stratagème qui dénie l'inscription de l'Autre, ici d'essence maternelle, dans la finitude. Cette chevelure, que Hugues conserve précieusement dans un écrin de verre, constitue « la portion d'immortalité de son amour! » (p.19); c'est « la chose même de la morte, qui avait échappé à la tombe pour dormir d'un meilleur sommeil dans ce cercueil de verre. » (p.52).

La « malédiction » de Viane, désormais condamné à ne pouvoir se satisfaire que des reflets de l'objet primordial, va prendre une tournure qui fut comparée au suivi de la femme énigmatique dans les *Sueurs froides* de Hitchcock (A. González Salvador (1999)). Un soir, par une « manigance adorable de la destinée » (p.48), et alors que les promenades, véritables rituels, ne suffisent plus à soutenir l'image-souvenir, puisque « comme d'un pastel sans verre dont la poussière s'évapore, dans nous, nos morts meurent une seconde fois! » (p.26), la ville fait soudain don d'une jeune femme, absolument ressemblante. Il s'agit d'un « miracle presque effrayant qui allait jusqu'à l'identité » (p. 27). Viane la suit, puis la revoit au théâtre : elle est actrice, habite Lille et se nomme Jane Scott. Viane est bouleversé : « La morte était là devant lui » (p.31). Elle devient alors sa maîtresse, mais gardera sa valeur qu'en tant que substitut : « A vrai dire, il n'avait pas d'amour pour elle. Tout ce qu'il désirait, c'était pouvoir éterniser le leur de ce mirage. » (p. 41).

Logiquement, la « relation » se dégradera sous l'émergence progressive de l'altérité de Jane, qui pique dès les premières dissemblances physiques : maquillage décevant, cheveux teintés, etc. Celui-ci en arrive alors à trahir la règle de toute ressemblance, qui mêle répétition et différence, et ne devait valoir que dans l'instant ou le flou des brumes : « Peu à peu, à force de vouloir émietter le parallèle, il en vint à se tourmenter pour des nuances. » (p.67). Dans sa prétention à énoncer la vérité de

l'Autre, une attitude qui implique toujours quelque logique perverse, il habilite sa maîtresse des vêtements de la défunte. Mais cette minute censée contenir « pour lui tout le paroxysme de la ressemblance et l'infini de l'oubli » (p.55) tourne à l'échec ; en outre, Jane se moque des vêtements. Tout rêve d'identification s'effondre, et Viane en attribue la faute à sa maîtresse.

Pourtant, en dépit d'une altérité qui n'exclut pas quelque bassesse (nous faisons référence à la vénalité et à l'opportunisme que Jane démontrera dans un deuxième temps), et bien qu'elle ne lui aura surtout servi qu'à démentir des faiblesses d'acceptation du réel, le rapport à cette femme recelait peut-être quelque possibilité d'amorcer un deuil non pathologique, et un chemin progressif vers la terre ferme. Ce n'est d'ailleurs que par les descriptions physiques de Jane que la défunte prend visage. La menace de séparation est éclairante à ce sujet, même si elle est empreinte de dépendance, et de peur de se retrouver seule face au jugement de la ville :

« Il ne s'agissait plus de la morte; c'est Jane dont le charme peu à peu l'avait ensorcelé et qu'il tremblait de perdre. Ce n'est plus seulement son visage, c'est sa chair, c'est tout son corps (...) Oui! Il l'aimait elle-même, puisqu'il en était jaloux. Jusqu'à en souffrir, jusqu'à en pleurer, quand il la surveillait, le soir, cinglé par le minuit des carillons, par les petites pluies, incessantes en ce Nord, où sans trêve les nuages s'effiloquent en bruines. » (p.83) (...) « A cette solennelle minute, il sentit qu'après les illusions du mirage et de la ressemblance, il l'avait aimée aussi avec ses sens – passion tardive, triste octobre qu'enfièvre un hasard de roses remontantes! (...) Il ne pourrait plus vivre sans elle... D'ailleurs, qui sait? Le monde est si méchant? » (p.85).

3. La Ville comme instance surmoïque

Dans les premières pages, le goût de Viane pour le caractère mortuaire de l'église Notre-Dame s'articule à ses velléités suicidaires. Et même si la mort pieuse peut être considérée comme une *bonne* mort, c'est bien une énergie de destruction qui pointe : soit elle se distille dans le type de projection évoqué -ou dans les échos que tend la ville avec empathie, si l'on considère un double sens de l'analogie-, soit elle menace de se retourner contre le sujet lui-même. Elle se révèle aussi dans le sentiment de culpabilité inconscient de Viane, et dans son masochisme : c'est parce qu'il s'effraye d'une agressivité dont il est inconsciemment et inévitablement porteur, même contre l'être le plus aimé, que le héros ne manie les reliques de la morte « qu'en tremblant, comme les objets d'un culte (...) Sa douleur lui était devenue une religion. » (p.99). Pour paraphraser Freud, en ce dernier cas le Surmoi en sait plus sur le ça que le Moi conscient.

Le début de la relation à Jane permet un infléchissement des sentiments de culpabilité. Dans un premier temps, Viane n'éprouve pas la sensation de tromper la défunte « puisque c'est elle encore qu'il aimerait dans cette effigie et qu'il baiserait sur cette bouche telle que la sienne. » (p.39). Plus largement, et même si le processus en sera avorté, comme évoqué ci-dessus, Jane semble promettre une élaboration de ce que Mélanie Klein appelle la *position dépressive* : au début répétons-le, Viane semble apaisé. Il en va comme si les pulsions de haine et d'amour s'harmonisaient provisoirement, rassemblées dans le désir de Jane. Le rapport à la ville, que la créativité de Rodenbach érige en actant à part entière, s'en trouve modifié. A commencer par les espaces, qui s'actualisent : ils ne sont plus dessinés par la déambulation flottante du personnage, mais par des allers-retours décidés chez sa maîtresse, ou par les angles précis dans lesquels, plus tard, il l'épiera. Ils se rétrécissent aussi dans l'espace sacré de la chambre, protégée par des fenêtres sur lesquelles la pluie s'égrenne doucement, comme pour mieux couvrir un couple qui se

suffit à lui-même.

Mais la ville, en laquelle hier encore s'épanchaient les tristesses, prend petit à petit les formes d'un grand chuchotement bourgeois. Elle se sent trahie, aussi délaissée que la chevelure, sur laquelle « la poussière accumulait sa petite cendre grise » (pp.81-82). Les médisances fourmillent bientôt à propos du « veuf indigne », et même le Béguinage, censé se désintéresser du monde profane, les attise. Toutes ces voix appuient la destitution progressive de Jane, ainsi qu'un sentiment de culpabilité conscient vis-à-vis de la morte : dans une logique faustienne, Viane « avait voulu éluder la Mort, en triompher et la narguer par le spécieux artifice d'une ressemblance. La Mort, peut-être, se vengerait. » (p.72).

Le désinvestissement progressif de sa maîtresse comme objet d'amour va laisser Viane seul, et en proie face à la Ville. Les espaces se redessinent alors soudain sous le poids jugeant des tours, dont Jane arrêta l'ombre. Les cloches, jadis amicales et conseillères, le violent et le bousculent maintenant, comme « pour lui ôter son misérable amour, pour lui arracher son péché! » (p.80). Tous les éléments sont dépouillés de leurs caractères contingents, et n'apparaissent plus que sous un schéma d'angoisse et de culpabilité. La narration mentionne aussi le chant des cygnes, résurgence symbolique d'une faute historique de la ville, qui précipita aussi sa décadence. Le monde entier saigne de ses fautes, et il n'y aurait pratiquement plus que le délire pour combler le vertige du vide et le jugement des tours :

« Il y levait les yeux instinctivement comme pour y chercher un refuge; mais les tours prenaient en dérision son misérable amour. Elles semblaient dire : "Regardez-nous! Nous ne sommes que de la Foi! Inégayées, sans sourires de sculpture, avec des allures de citadelles de l'air, nous montons vers Dieu. Nous sommes les clochers militaires. Et le Malin a épuisé ses flèches contre nous! (...) Oh! Oui! Hugues aurait voulu être ainsi. Rien qu'une tour au-dessus de la vie! » (p.72)

Adversaires du Malin et mandataires de la Loi, les tours ont pu être qualifiées de « castratrices » ou comme revêtant « une fonction phallique » (Bertrand, 1999 : 55). Ici encore, lorsqu'il décrit l'implosion des perceptions dans une grande fresque paranoïaque, et sous la teinte de référents chrétiens, Rodenbach investit un caractère visuel très présent dans la littérature belge, consciente d'être héritière des grands peintres flamands. Relevons aussi que l'horizontalité des débuts (déambulations le longs des canaux) laisse maintenant place à l'intimidation verticale.

Une osmose de Viane d'avec la Ville se recoud alors par étapes même si Jane, vénale, le reconquiert durant un temps et stimule un rapport sur le seul plan charnel. Il n'en est que plus tourmenté : dans cette Flandre encore marquée par la foi espagnole, « qui a plus la peur de l'Enfer que la nostalgie du Ciel » (p.58), le péché de la chair est une obsession. Il risque de condamner Viane à la *mauvaise* mort, celle dont parle le prêtre de la cathédrale de Saint-Sauveur, qui ne semble s'adresser qu'à lui... La vraie mort, ce serait pour lui devoir renoncer à l'objet primordial : « Vivre loin d'elle ou s'en souvenir en vain », tel serait le pire des supplices! « Mais il pouvait encore échapper, s'exorciser à temps! » (p.72) Il pense à se confesser. Mais dans cette optique de pardon ou d'expiation, c'est aussi le thème du sang qui apparaît : au sanctuaire d'art, Viane contemple le *Martyre des Onze Mille Vierges* peint par Memling, et déroulé sur la châsse de Sainte Ursule. Les gouttes de sang semblent s'y muer en rubis, et arrosent une terre illuminée tendrement par les cieux... Comme si le sang se dotait soudain de vertus rédemptrices.

4. La scène du crime

Au jour de la Procession du Saint-Sang, durant la matinée, la brave

Barbe, la servante fidèle, quitte définitivement son maître. Les ordres du Béguinage sont sans appel : cette maison est un haut-lieu de péché. Viane prend alors la mesure du mépris dont Jane fait l'objet. En même temps, il se trouve humilié par l'empathie que sa servante lui témoigne. Tensions et frustrations sont plus que jamais pressantes ; l'adaptation à la réalité est plus que jamais compromise. Lorsque le cortège de la Procession passe, Viane interdit à Jane de se montrer à sa fenêtre ; elle s'en trouve offensée et devient cruelle. Ensuite, en se confrontant aux portraits de la défunte, elle finit par comprendre la signification de son rôle. Elle empoigne alors la chevelure, « l'âme de la maison » (p. 20). Et la voilà qui l'enroule comme un foulard, dans des éclats de rire disgracieux : Sacrilège!

« Alors Hugues s'affola; une flamme lui chanta aux oreilles ; du sang brûla ses yeux; un vertige lui courut dans la tête, une soudaine frénésie, une crispation du bout des doigts, une envie de saisir, d'étreindre quelque chose, de casser des fleurs, une sensation et une force d'étau aux mains – il avait saisi la chevelure que Jane tenait toujours enroulée à son cou, il voulut la reprendre! Et farouche, hagard, il tira, serra autour du cou la tresse qui, tendue, était roide comme un câble. Jane ne riait plus; elle avait poussé un petit cri, un soupir, comme le souffle d'une bulle expirée à fleur d'eau. Étranglée, elle tomba. » (p.101)

L'acte meurtrier fuse, impulsif. Viane a-t-il vraiment conscience de ce qu'il signifie, au-delà d'une « simple » fureur? Il semble en tout cas plus mû et projeté que véritable acteur, et cette caractéristique ressort d'autant mieux que la majorité du roman a jusque-là procédé par auto-explications permanentes, ou par des métadiscours qui diffèrent et questionnent sans cesse l'entrée du personnage dans l'existence. Autant de procédés qui témoignent probablement d'une insécurité littéraire de Rodenbach lui-même, tant ils sont récurrents dans les littératures dites « périphériques » (Denis et Klinkenberg, 2005 : 62-63).

Il est possible de convoquer ici de grands thèmes de la psychanalyse, comme le cas des *criminels par sentiment de culpabilité*, esquissé par Freud lui-même (1933), ou les théories de *l'irréalité du crime* développées par J. Lacan (1948 et 1950) et surtout D. Lagache (1950). Plutôt que de qualifier le crime ou l'agressivité en général en termes de décharge d'instincts ou d'affection caractérisée comme le faisaient les premiers criminologues, ces approches y ont identifié un mode spécifique d'entrée en relation avec la réalité et avec l'autre. Convaincues que la grande majorité des criminels ne présente pas de dispositions caractérielles différentes par rapport au reste de la population, elles articulent leurs questionnements autour du *sens*, y compris *moral*, que le sujet entretient par rapport à son acte.

Jane avait d'abord offert un substitut complet de la défunte, une fusion magique du réel et de l'idéal. Mais cette mise entre parenthèse des impératifs d'un deuil authentique est bien vite compromise sous l'appui des schèmes sociaux, qui la dénigrent dès son métier de danseuse de théâtre, ainsi que par la morale ambiante. Lorsqu'il est vidé par le désinvestissement de Jane, le monde (c'est-à-dire la ville) émerge en tant que fresque jugeante et persécutrice. Viane trouve certes de nouveaux appuis dans une ré-identification progressive à la ville et la morte, mais ce retour a aussi pour effet de creuser une position de clivage d'avec Jane, fautive de ses dissemblances et désormais indésirable dans l'espace sacré de la chambre. Des pôles se figent et exacerbent la scission entre l'ordre imaginaire et celui du réel : d'un côté, le culte de l'amour parfait, de la *bonne* mort ; de l'autre l'amour sexuel et vénal auquel Viane se sent trop sacrifier encore, et qui ne promet qu'une *mauvaise* mort. A l'espace englobant et au début empathique de la ville, à laquelle est liée la sainteté de la morte qui happe toutes les pensées, correspond la voracité de plus en plus menaçante de Jane, qui le vide, sexuellement ou financièrement, le dégrade et exhibe bientôt un « rire cruel, découvrant ses dents blanches, des dents faites pour des proies. » (p.84).

C'est au thème freudien de la désunion pulsionnelle qu'il faudrait faire référence ici, en même temps que de comprendre le terrain des assauts de Viane contre la réalité sous une position que Mélanie Klein qualifie de *schizo-paranoïde* : lorsque Jane s'avère insuffisante pour élaborer une position dépressive réelle, c'est-à-dire pour intégrer à terme l'ambivalence inévitable de la vie et des êtres entre amour et haine, Viane retrouve un découpage défensif archaïque qui décharge sur un pôle objectivé toute les pulsions de destruction, et autour duquel vont se cristalliser toutes les projections, en même temps qu'il protège l'autre pôle par idéalisation.

La culpabilité presse Viane, « mais il pouvait encore échapper, s'exorciser à temps ! » (p.72). Plutôt que la confession, n'est-ce pas le crime qui jouera ici ce rôle ? A travers les rumeurs et le sentiment de faute vis-à-vis de la morte, la sévérité du Surmoi se fait d'autant plus écrasante que le Moi n'a pu conforter son autonomie dans un noeud structurant d'avec le réel. Et lorsqu'elle se moque de la chevelure, la maîtresse s'affirme plus que jamais comme parodie vulgaire et blasphématoire. Elle dynamise l'angoisse de replonger dans un état de solitude et d'impuissance totale devant le Jugement des tours, en même temps qu'elle porte au paroxysme un conflit intérieur, auquel Viane ne trouvera une issue qu'en *l'agissant*. *Fuite vers la réalité*, le crime permet à son acteur de dénier toute identification avec sa victime, c'est-à-dire en ce cas de refouler la culpabilité qui lui est liée. Il s'agit en outre d'un sauvetage de la morte par Viane dans l'ordre imaginaire, y compris vis-à-vis de sa propre agressivité. A ce sujet, il est significatif que la chevelure, dans sa toute-puissance de légitimité, constitue à la fois le motif et l'arme du crime. Elle agit en tant que prise d'appui qui lève définitivement les inhibitions du personnage, tout comme Lagache avait lui-même analysé chez de nombreux délinquants une prise d'appui inconsciente sur un narcissisme primitif -redéfini en tant que Moi idéal-, pour supplanter le Surmoi et une mélancolie de fond. Antérieur à la triangulation oedipienne, ce positionnement archaïque et duel couple intimement un sentiment de toute-puissance, généralement exprimé et soutenu par des *identifications héroïques*, d'avec un déni strict d'autrui. L'histoire et l'actualité apportent malheureusement ici léthore d'illustrations.

Conclusion

L'acte s'acharne contre une image dégradante de la défunte pour en servir l'idéal. C'est pourtant une intégration des deux femmes qui signe le sentiment final de Viane, comme s'il n'avait pu aimer l'altérité de Jane que dans sa « respectueuse » mort. Sentiment d'indécision fuyante, ou amorce d'un deuil authentique, qui impliquerait son lot d'acceptations ? Le « sage » Rodenbach n'est pas explicite mais il est probable que, à l'inverse de ce qui advient chez Kierkegaard ou Dostoïevski par exemple, pour lesquels l'expérience du mal peut fonder une authentique liberté, Viane se figera en vestale de l'absolu. Plutôt soumettre le monde que de se convertir au manque : voilà qui n'ira pas sans quelque violence. A moins que le chapelet mélancolique ne se remette en marche, plus mécanique encore...

Quant aux fausses eaux dormantes, la morale et les traditions, elles suscitent des ondulations décidément peu attendues : si elles n'insufflent pas explicitement elles-mêmes l'idée du meurtre, elles en précipitent la réalisation. Rodenbach semble ici avoir subtilement pris la mesure de ce que Freud désignera comme « *contrecoups d'une sévérité excessive du Surmoi* » : en un certain sens, la culpabilité précédait l'acte en tant que sentiment étourdissant, cosmique même, parce qu'à la taille de la ville. La culpabilité rapportée à un objet externe est paradoxalement plus apaisante, et c'est bien une forme de soulagement qui est conquise « grâce au » sacrifice du corps gisant et bien circonscriptible de la « coupable » victime.

En dépit des simplifications qu'il hérite des contraintes stylistiques de la nouvelle, le roman exprime donc des dynamiques psychiques très complexes, ainsi

qu'une explosivité dont on a trop souvent omis la force. Pour approfondir le dialogue très riche que le poète de *l' Aquarium mental* peut nourrir avec la psychanalyse, y compris lorsqu'elle explore les profondeurs criminelles de l'âme humaine, il sera intéressant de repartir, dans le cadre d'une prochaine étude, de cette inspiration commune que nous n'avons que peu développée : celle de Schopenhauer. Rappelons seulement pour l'heure cette affirmation de Charles-Baudouin (1924 : 21) : « Le symbolisme a une de ses sources dans la philosophie de Schopenhauer. Et si ces vastes parallèles n'étaient toujours un peu simplistes, on pourrait dire que la psychanalyse et le symbolisme sont la psychologie et l'esthétique issues de la philosophie de Schopenhauer. »

Bibliographic references

- BACHELARD, G. 1942. *L'Eau et les Rêves. Essai sur l'imagination de la matière*, Paris, Librairie Jose Corti, 267 p.
- BERG, C. 1982. Le lorgnon de Schopenhauer. Les symbolistes Belges et les impostures du réel, Cahiers de l'AIEF, 1982, n°34, pp.119-135.
- BERG, C. 1986. Lecture, dans Georges Rodenbach. Bruges-la-Morte, Bruxelles, Labor, 1999, 178 p., pp.107-138. ISBN 2-8040-0435-X
- BERG, C. 1989. Art. « Schopenhauer et les symbolistes belges », dans A. HENRY (éd.). *Schopenhauer et la création littéraire en Europe*, Meridiens Klincksieck, Paris, 1989, 230 p., pp.119-134. ISBN:2865632334
- BERTRAND, J.-P. (ed.). 1999. Le monde de Rodenbach, Bruxelles, Labor, coll. Archives du Futur, 279 p. ISBN : 2-8040-1359-6
- BURNIAUX, R. – FRICKS, R.. 1980 [1973]. *La littérature belge d'expression française*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, 1980, 128 p. ISBN : 2130362834
- CHARLES-BAUDOIN, L. 1924. *Le symbole chez Verhaeren. Essai de psychanalyse de l'art*, Mongenet, Geneve, 1924, 265 p.
- DENIS, B. – KLINKENBERG, J.-M.. 2005. *La littérature belge. Précis d'histoire sociale*, Bruxelles, Ed. Labor, coll. Espace Nord References, 2005, 303 p.
- FREUD, S. 1933. « Quelques types de caractères dégagés par la psychanalyse. III : Les criminels par sentiment de culpabilité » (trad. M. Bonaparte et E. Marty), dans *Essais de psychanalyse appliquée*, Paris, Gallimard, coll. Les documents bleus, 1933, pp. 133-136.
- GONZALEZ SALVADOR, A. 1999. Art. « De la ressemblance: Georges Rodenbach/Alfred Hitchcock », dans BERTRAND, J.-P. (éd.). 1999. *Le monde de Rodenbach*, Bruxelles, Labor, coll. Archives du Futur, pp.105-118. ISBN 2-8040-1359-6
- GORCEIX, P. 2006. *Georges Rodenbach (1855-1898)*, Honoré Champion, Paris, 2006, 273 p. ISBN 2-7453-1361-4.
- HELLENS, F. 1967. *Le fantastique réel*, Bruxelles, Sodi, coll. Style et langage, 1967, 127 p.
- JORET, P. « Bruges-la-Morte ou la felure d'un idéalisme: les racines idéologiques d'une fleur de papier », dans *Revue belge de Philologie et d'Histoire*, Année 1988, pp. 502-534.
- KLEIN, M. 1968 [1937]. « L'amour, la culpabilité et le besoin de réparation » (trad. A. Stronck), dans Klein, Melanie et Riviere, Joan, *L'amour et la haine. Le besoin de réparation*, Paris, Ed. Payot, 1968, pp.75-151. ISBN : 2228894303
- LACAN, J. 1948, « L'agressivité en psychanalyse », dans *Écrits*, Paris, Seuil, coll. Le champ freudien, 1966, pp. 101-124. ISBN 2020027526
- LACAN, J. 1950. « Introduction théorique aux fondements de la psychanalyse en criminologie », dans *Écrits*, Paris, Seuil, coll. Le champ freudien, 1966, pp. 93-100. ISBN 2020027526
- LAGACHE, D. 1950. « Psychocriminogénèse », dans *Oeuvres de D. Lagache* (E.

Rosenblum, ed.), tome II : Le psychologue et le criminel (1947-1952), Paris, PUF, 1979, pp.179-206. ISBN 2130357563

LAGACHE, D. 1961. « La psychanalyse et la structure de la personnalité », dans Oeuvres de D. Lagache (E. Rosenblum, ed.), tome IV : Agressivité. Structure de la personnalité et autres travaux (1956-1962) Paris, PUF, 1979, pp.191-238. ISBN : 2130374239

LAUDE, P. 1990. Rodenbach. Les décors du silence, Bruxelles, Ed. Labor, coll. Archives du futur, 1990, 127 p. ISBN : 280400533X

MICHAUX, G. 1986. « La logique du meurtre dans Bruges-la-Morte », Lettres romanes, T. XL, pp. 227-233. repris dans De Sophocle à Proust, de Nerval à Boulgakov : essai de psychanalyse lacanienne, Ramonville-Saint-Agne, Eres, coll. Psychanalyse et écriture, 2008, 239 p. ISBN 978-2-7492-0960-9

RODENBACH, G. 1892. Bruges-la-Morte, Bruxelles, Ed. Jacques Antoine, coll. Passe et présent, Bruxelles, 1986, 116 p. ISBN 287132171X

ZWEIG, S. 1910. Emile Verhaeren. Sa vie, son œuvre (trad. P. Morisse et H. Chervet), Paris, Belfond, 1985, 211 p. ISBN 2.7144.1823.6

Words: 5904

Characters: 36 662 (20,37 standard pages)

Julien Delvaux, M.A. et M. A. et M.A.
Ecole supérieure des Arts Saint-Luc
Boulevard de la Constitution 41,
4020 Liège
Belgique

Development of projects reference framework for a French-Arabic-French translation program

[Elaborer un référentiel des projets pour une formation de traduction français-arabe-français]

Rana Kandeel

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.15

Abstract

This article presents the results of an analysis of the components of context of development of French language projects reference framework in a translation program studies for students of French as a foreign language (FFL). The study falls into two fields: the didactics of FFL and the didactics of translation. It aims to identify and analyze the essential components of the reference framework (contents, skills, tasks and evaluation criteria's), through the analysis of linguistic and professional reference frameworks and through the discourse of students in a university context about the implemented projects and those that will be achieved in translation program studies. The research methodology is quantitative and qualitative to understand the students' discourse about the utilization the projects. The results of the study lead to the identification of the components of the reference framework and to the production of a document model of the project reference framework.

Key words: contents, skills, project, program of translation studies, FFL learners, reference framework

Résumé

Cet article présente les résultats d'une analyse des composantes du contexte d'élaboration du référentiel des projets en français pour une formation universitaire de traduction destinée à des étudiantes en français langue étrangère (FFL). L'étude s'inscrit dans deux champs disciplinaires : la didactique du FLE et la didactique de la traduction. Elle vise à identifier et à analyser les composantes essentielles du référentiel (contenus, compétences, tâches et critères d'évaluation), à partir de l'analyse des cadres des références linguistiques et professionnelles et du discours des étudiantes sur les projets en français mis en œuvre et à réaliser dans la formation de traduction. La méthodologie de la recherche est quantitative et qualitative pour comprendre le discours des étudiantes sur l'utilisation des projets. Les résultats de l'étude ont conduit à l'identification des composantes du référentiel et à la production d'un modèle de document du référentiel des projets.

Mots-clés : contenus, compétences, projet, formation de traduction, apprenants FLE, référentiel

Introduction

L'élaboration des référentiels des formations en langues étrangères est une pratique institutionnelle qui nécessite un renouvellement fréquent des maquettes des formations, en raison de l'évolution des besoins des apprenants, des pratiques des enseignantes et d'une organisation de l'activité formative. Elle entraîne des ajustements sur l'apprentissage des langues par la construction d'un ensemble de repères partagés pour la mise en œuvre des savoirs et des compétences acquis. Les savoirs sont les connaissances qui résultent de l'expérience (savoirs empiriques) ou d'un apprentissage plus formel (savoirs académiques). Les compétences désignent

“l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir” (CECERL, 2001 : 15).

Dans le cadre d'une formation à la traduction, dans un contexte FLE, il s'agit de former des acteurs sociaux capables de réaliser des projets en français à visée professionnelle, afin de les préparer à travailler dans des milieux professionnels de plus en plus internationalisés. C'est pourquoi la nécessité de concevoir les projets et de les définir dans un cadre de référence précis devient incontournable pour renforcer les liens entre les formations et les compétences à mobiliser dans une situation professionnelle donnée.

Les études sur les référentiels en formation ont fait l'objet de différents travaux. Au cœur du questionnement se trouvent les usages qu'en font les acteurs, les formateurs et les praticiens (Leclerq – Vicher, 2012), les degrés de convergence ou de divergence des référentiels avec les activités visées et leurs usages effectifs (Cadet, 2014). Dans cet article, nous souhaitons soulever la question de l'élaboration du référentiel des projets destiné aux formations de traduction pour un public d'apprenants de FLE. Nous nous intéressons, tout particulièrement à l'identification de ses composantes essentielles, à définir d'après l'analyse des cadres de référence des langues et des compétences.

Notre article s'articule autour de quatre axes. Le premier est consacré à la définition du référentiel en didactique des langues et à son élaboration dans une formation de traduction. Après la présentation du contexte de la recherche et de la problématique, nous abordons la partie de la méthodologie de la recherche, qui comprend le corpus, les données collectées ainsi que l'analyse des données. Le troisième axe concerne les résultats de l'analyse et la discussion. Enfin, le dernier présente la production d'un modèle de document du référentiel des projets.

1. Le référentiel en didactique des langues

Le référentiel est défini comme “un inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes” (Cuq, 2003 : 212). Cette définition met l'accent sur la notion de compétences, en la reliant aux activités langagières de l'apprenant. Les exemples des référentiels ne manquent pas dans le domaine des langues et dans la formation du FLE/FOS¹. Ils sont destinés aux professeurs de langues pour synthétiser les savoir-faire, les contenus lexicaux, grammaticaux et communicatifs à enseigner, les aspects socioculturels à traiter et les modalités d'évaluation ou de certification.

Quand la formation en langue a pour objectif de préparer les apprenants à un domaine particulier de travail tel que la traduction, le référentiel devient un document indispensable auquel un enseignant se réfère pour établir une relation entre le champ de formation et le champ de pratique professionnelle (Rey, 2010 :118). Il permet à l'apprenant de mettre en œuvre des connaissances et des compétences acquises durant la formation dans ses futures activités professionnelles. Or, le processus d'acquisition d'une compétence est circulaire (CECRL, 2018 : 33), c'est-à-dire que l'apprenant développe ses compétences et acquiert des stratégies en réalisant des activités au cours de sa formation. Comme le référentiel est conçu pour guider l'action de l'enseignant, il s'agit donc de l'utiliser pour aider les apprenants à devenir des acteurs sociaux dans l'usage et l'apprentissage de la langue, tel que le préconise le CECRL.

Le CECRL met l'accent sur le mot-clé *domaine* car il comprend des catégorisations relatives à l'enseignement/apprentissage des langues dans la formation académique à visée professionnelle. Il met en évidence la relation entre les savoirs, les compétences, les activités et les contextes de leur pratique. Si le contexte de pratique est professionnel et qu'il fait face à la concurrence, les spécialistes de la formation procèdent alors à l'élaboration des référentiels conçus pour augmenter la qualité de la formation.

Les référentiels ne sont pas tous identiques car ils varient en fonction de leurs méthodes de réalisation, de leur terminologie, de leurs cadres théoriques de références, de leurs fonctions (Leclercq – Vicher, 2012 :96) et du public auquel ils s'adressent. Qu'il soit un référentiel d'activités, de formation, ou de compétences, un référentiel est élaboré dans le but d'avoir un impact sur le contenu et les modalités de mise en œuvre de l'activité formative (Chauvigné, 2010 :77). Selon Leclercq et Vicher : “Ces supports ont une fonction de cadrage global, fournissent des repères pour la définition de politiques de formation, donnent une direction dans laquelle doit se dérouler l'intervention éducative et précisent davantage les finalités des formations que les objectifs précis” (2012 :79).

2. Elaboration d'un référentiel des projets dans la formation de traduction

Un référentiel des projets est un document support qui répertorie les projets à réaliser dans une formation de traduction en formalisant les compétences langagières et professionnelles attendues à la fin des modules de formation, à travers la description des tâches indispensables à la réalisation des objectifs de la formation. Il situe les compétences selon des cadres de références de langues, de compétences et de professions dans un contexte donné et selon les niveaux des apprenants dans l'échelle des descripteurs du CECRL, en y mentionnant les critères d'évaluation.

2. 1. Pourquoi élaborer un référentiel des projets ?

L'élaboration d'un référentiel des projets entre dans le processus de professionnalisation des enseignants de langue tant pour les novices que pour les plus expérimentés. Il constitue aussi un guide pour les apprenants dans leur formation, ainsi qu'un indicateur de qualité de la formation au niveau institutionnel puisqu'il guide l'activité de formation et sert à son évaluation.

Le référentiel des projets permet de formaliser les projets et de les orienter vers l'action en complétant le rôle du référentiel de formation. Ce dernier est défini comme “ le document qui indique aux enseignants les objectifs, les contenus sur lesquels ils doivent faire travailler les apprenants, et qui donne un certain nombre d'instructions pédagogiques pour sa mise en œuvre” (Cros – Raisky, 2010 : 109). Le référentiel joue un rôle de réconciliateur entre les projets et les programmes de formation (Christin, 1997 : 27). C'est donc un outil facilitateur du travail des enseignantes et des coordinatrices pédagogiques quand elles ne sont pas formées à la pédagogie du projet. D'ailleurs, certaines enseignantes n'ont pas pratiqué pendant leur formation initiale une expérience de conception d'un projet, qu'il soit pédagogique ou professionnel. En introduisant des balises plus précises, le référentiel constitue un langage commun pour traiter de l'acte professionnel (Lenoir, 2010 : 92), ce qui réduit les attitudes d'incertitude auxquels les enseignantes sont confrontées.

Considéré comme une ressource indispensable à la conception et à la mise en place des actions (Leclercq – Vicher, 2012 : 94), cet outil de rationalisation et de cadrage,

souvent élaboré selon des normes et critères internationaux, contribue à l'homogénéisation des types de projets à réaliser selon les spécialités des formations. Il permet une cohérence entre les connaissances enseignées et les objectifs escomptés de l'apprentissage. Dans la formation à la traduction (français-arabe-français) à l'Université Princesse Nourah Bint Abdulrahman en Arabie Saoudite, où le français est enseigné comme une langue étrangère au cours des deux premières années, puis, comme une langue de spécialité (traduction) au cours des deux dernières, l'élaboration du référentiel des projets est indispensable pour mettre en place un nouveau type de tâches dans la formation des étudiantes FLE. Les tâches mises en œuvre dans les deux premières années de formation sont réalisées en français et non pas dans les deux langues, le français et l'arabe. Par exemple, la rédaction de textes simples est réalisée en français, sans vérifier que l'étudiante soit capable de le traduire en arabe. Par conséquent, les étudiantes se retrouvent confrontées à la traduction de textes longs à partir de la troisième année, sans une préparation préalable dans les deux premières années à l'activité de traduction.

Il s'agit donc d'introduire de nouvelles tâches centrées sur les activités de médiation des textes. Les activités sont présentées par le CECRL (2001 : 18) et son volume complémentaire publié en 2018 par le conseil de l'Europe. Les quatre types de médiation présents dans le CECRL sont linguistiques, culturelles, sociales et pédagogiques (North – Piccardo, 2016 : 13). Selon le CECRL, les activités de médiation “permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés” (2001 : 18). Les tâches sont à harmoniser avec les connaissances des descriptifs de la formation en question. Or, le moment privilégié de la mise en œuvre des compétences acquises pendant la formation est la réalisation des tâches du projet.

2.2. Les étapes de l'élaboration du référentiel des projets

Pour élaborer un référentiel de projet, nous suivons plusieurs étapes :

- Identifier les modules de la maquette de formation qui intègrent le projet.
- Analyser les descriptifs : place et fonction des projets.
- Interroger les étudiantes sur les contenus des projets mis en œuvre.
- Etablir un lien entre les contenus des projets et les cadres de références afin de vérifier leur adéquation avec les contenus et les compétences du volume complémentaire du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL), le référentiel de compétences de l'EMT, et le guide local de catégorisation des professions en Arabie Saoudite.
- Interroger les étudiantes sur leurs attentes vis-à-vis des types des projets à réaliser dans le cadre de la formation de traduction.
- Identifier les composantes du référentiel en fonction des résultats de l'analyse.

3. Contexte de la recherche

Le référentiel est à élaborer pour une formation de traduction dans le programme de la langue française du département de traduction à l'Université Princesse Nourah bint Abdulrahman en Arabie Saoudite. Les enseignantes sont de rang magistral, francophones et de spécialités différentes : traduction, linguistique, sciences du langage, littérature et didactique et de diverses nationalités ; française, algérienne, tunisienne, égyptienne et jordanienne. Elles ont toutes un doctorat dans des spécialités

variées : traduction, linguistique, sciences du langage, littérature et didactique. La variété de leurs spécialités donne une richesse linguistique et culturelle à la formation. Certaines ont une expérience d'enseignement qui dépassent vingt ans et d'autres sont au début de leur carrière professionnelle.

Quant aux étudiantes, la majorité d'entre elles commencent leurs études en français à l'Université sans aucune connaissance de cette langue, c'est la raison pour laquelle la grande majorité d'entre elles ont le niveau linguistique A2 à la fin de leurs études. La langue française est la deuxième langue étrangère en Arabie Saoudite. La première étant l'anglais, et l'arabe est la langue maternelle des étudiantes. Elles apprennent le français pendant quatre ans pour décrocher une licence de traductionⁱⁱ. Les deux premières années représentent quatre niveaux d'enseignement et chaque niveau est réparti sur un semestre d'études de quinze semaines. Les modules de ces niveaux visent les connaissances linguistiques. Les deux dernières années visent à la fois les connaissances et les compétences disciplinaires et professionnelles (tableau 1). Dans le cadre de cette recherche, nous allons analyser les projets dans les descriptifs des modules des cinq premiers niveaux.

Modules en français de la formation de traduction										
Année/ Niveau	Introduction à la langue française 3H		Compétences de l'oral (1) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
1/1	Introduction à la langue française 3H		Compétences de l'oral (1) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
1/2	Lecture et écriture (1) 3H	Grammaire appliquée (1) 3H	Compétences de l'oral (1) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
2/3	Lecture et écriture (2) 3H	Grammaire appliquée (2) 3H	Compétences de l'oral (2) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
2/4	Lecture et écriture (3) 3H	Grammaire appliquée (3) 3H	Compétences de l'oral (3) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
3/5	Lecture et écriture (4) 3H	Grammaire appliquée (4) 3H	Compétences de l'oral (4) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
3/6	Traduction assistée par ordinateur et des sites internet 3H	Traduction consécutive (1) 3H	Compétences de l'oral (4) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
4/7	Traduction simultanée 3H	Traduction consécutive (2) 3H	Compétences de l'oral (4) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	
4/8	Stage professionnel 3H	Projet de fin d'études 3H	Compétences de l'oral (4) 3H		Lexique et dictionnaires 2H		Introduction à la littérature française 2H		Introduction à l'interprétation 2H	

Tableau 1 : les modules en français dans la maquette de la formation de traduction

4. Problématique de la recherche

L'intérêt de la pédagogie du projet est incontournable et approuvé par les spécialistes de la traduction (Martinez Melis, 2001 ; Hutrado Albir, 2008) et des langues étrangères (Bougherra, 1996 ; Christin, 1997 ; Bracke, 2001 ; Puren, 2009, Hamez, 2012). Pour les premiers, le projet joue un rôle primordial dans une formation à la traduction. Il permet de mettre en œuvre les connaissances et les compétences de traduction. La compétence de traduction est une connaissance procédurale qui ne s'acquiert que par la pratique, et par son utilisation d'une manière efficace dans un contexte donné. Cette compétence fait partie de l'ensemble des compétences professionnelles nécessaires à la pratique du métier de traducteur. Une compétence professionnelle désigne "un savoir-faire complexe (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs, etc.) qui garantit l'efficacité d'un exercice professionnel" (Hutrado Albir, 2008: 20).

Pour les seconds, le projet constitue un levier de l'apprentissage pour acquérir une langue étrangère dans une dimension sociale. C'est un intégrateur didactique, un outil privilégié pour la mise en place d'une approche didactique fondée sur les principes de l'approche actionnelle. Les principes de cette approche placent l'apprenant au centre de l'apprentissage et l'incitent à réaliser des actions sociales où la langue étrangère devient le moyen de communication.

Un référentiel des projets est identique au référentiel de compétences dans sa logique de conception, dans la mesure où il exige que l'institution conçoive le référentiel selon une logique de l'action et d'une professionnalisation du métier (Lenoir, 2010 : 93). Mais il diffère du référentiel de compétence par la définition de la thématique du projet. Pourtant, le choix des projets en fonction de leurs contenus et compétences visées, dans une formation de traduction où les apprenants ont des niveaux linguistiques limités, ne semble pas une action aisée pour les enseignants et les apprenants.

Notre observation de terrain, en tant qu'enseignante de FLE dans une formation de traduction à l'Université Princesse Nourah bint Abdulrahman, nous a permis de constater une incohérence, d'une part, entre certains projets mis en œuvre et les objectifs des modules, ce qui conduit à des choix peu adéquats des types de projets à réaliser, et d'autre part, entre les types de projets proposés par les enseignantes des modules à visée linguistique et les objectifs de la formation dans le domaine professionnel de la traduction. En effet, le projet est évoqué dans le descriptif sans pour autant être défini.

Ce constat nous a conduit à élaborer un référentiel des projets pour les définir en adéquation avec les objectifs de la formation de traduction français-arabe, les attentes des apprenants ainsi qu'avec les ouvrages de références internationaux spécialisés en langues étrangères et en traduction. Mais l'élaboration d'un référentiel devrait passer par des étapes structurées reposant sur des analyses des éléments qui le composent.

Notre problématique de recherche porte donc sur l'analyse et l'identification des composantes du référentiel des projets. Il ne s'agit pas d'élaborer le référentiel dans le cadre de cette recherche, mais de produire un document modèle du référentiel des projets afin de le tester dans les cours. Pour aborder notre problématique, nous sommes partie des questions suivantes :

1. Quelles sont les composantes à analyser pour établir les matériaux du référentiel ?

2. Quels sont les cadres de références pour cette élaboration ?
3. Quels sont les projets mis en œuvre sur le terrain dans les cinq premiers niveaux de formation ? Quels sont leur type (linguistique ou traduction) et leur contenus ?
4. Quel est le degré de cohérence des contenus des projets mis en œuvre avec les objectifs de la formation? Avec les compétences visées par le Référentiel de compétences de l'EMT? Avec le CECRL et son volume complémentaire ? Avec le guide de catégorisation des professions en Arabie Saoudite ?
5. Quels sont les attentes des apprenants vis-à-vis des types de projets à réaliser dans la formation de traduction ?
6. Quels sont les éléments à intégrer dans le référentiel ?

Afin de répondre aux questions de recherche, nous avons adopté une méthodologie combinée quantitative-qualitative reposant sur la collecte des données et des sources indispensables à la réalisation du référentiel.

5. Méthodologie de la recherche

5.1. Collecte des données :

Les données collectées sont de deux types : corpus et cadre de référence.

5.1.1. Le corpus

Le corpus comprend les descriptifs des programmes de langue française pour les cinq premiers niveaux et les informations recueillies sur les projets dans le cadre d'une enquête du terrain.

Les descriptifs sont élaborés par l'équipe d'enseignantes francophones à l'Université, ils ont pour objet de décrire les savoirs et les compétences à faire acquérir aux étudiantes, les stratégies d'enseignement, les résultats escomptés de l'apprentissage ainsi que les modalités d'évaluation. Vingt descriptifs ont été analysés pour recueillir uniquement ceux qui intègrent la notion de projet dans leur conception, car le but ultime de l'élaboration du référentiel est de répondre à un besoin de définition des projets afin de les proposer selon les critères des cadres internationaux. Notre choix de ces cinq niveaux est motivé par la volonté de développer les activités d'apprentissage des projets de la nouvelle maquette de formation qui a succédé à l'ancienne maquette depuis environ trois ans. Cette nouvelle formation est à mi-parcours. Les projets sont principalement proposés dans ces modules.

Les informations sont recueillies sur les projets dans le cadre d'une enquête réalisée auprès de soixante-sept futures traductrices inscrites au cinquième niveau à l'Université Princesse Nourah bint Abdulrahman. Elles permettent de définir les contenus des projets mis en œuvre, et d'identifier les attentes à prendre en compte dans le processus de référentialisation, tout particulièrement les types de projets à mettre en place dans la formation selon le discours épilinguistique des étudiantes.

L'enquête a été menée au moyen d'un questionnaire ayant pour objectif l'identification des projets mis en œuvre. Ce questionnaire a été envoyé aux étudiantes de cinquième niveau par mail en septembre 2018. Le questionnaire a été élaboré en arabe, la langue maternelle des étudiantes, afin de faciliter la compréhension des

questions et de leur permettre de bien dire ce qu'ils pensent. Il comprend deux grandes parties : la première est consacrée au profil des futures traductrices, à l'identification des projets, aux attentes des étudiantes vis-à-vis des types de projets à réaliser. La deuxième partie concerne les contenus des projets mis en œuvre. Nous avons eu le retour de quarante-sept questionnaires.

5.1.2. Cadres de référence

Un référentiel présente les buts à atteindre et les normes à respecter dans la réalisation des projets pour guider l'action pédagogique des enseignants. Pour bien formuler le référentiel, le point de départ de l'élaboration doit être la formulation des principales caractéristiques qui définissent les performances dans ce domaine (North & Piccardo, 2016 : 36). C'est la raison pour laquelle nous avons eu recours aux cadres de référence afin de définir les contenus et les compétences des projets, à savoir : le volume complémentaire du CECRL (2018), le Référentiel de compétences de l'EMT, le guide de catégorisation des professions en Arabie saoudite (figure 1). Les descriptifs de formation et les résultats de l'enquête constituent les autres sources de référence indispensable à l'élaboration.

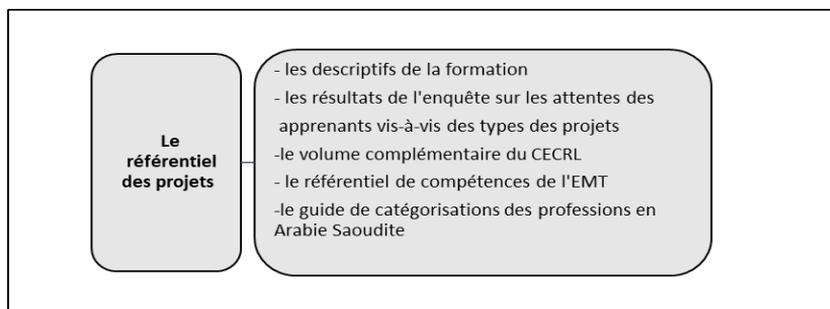


Figure 1 : cadre de référence pour l'élaboration du référentiel

Le CECRL dresse les niveaux de compétences permettant de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage de langue (CECRL, 2001 : 9). Il est utilisé comme indicateur du niveau de compétence langagière. Il a été complété par un descripteur des activités de médiation où la traduction à l'oral et à l'écrit des textes écrits est considérée comme une activité de médiation de textes. Les notions clés concrétisées dans l'échelle pour la traduction à l'oral d'un texte écrit pour les niveaux inférieurs sont :

- assurer une traduction sommaire, approximative.
- saisir l'information essentielle (CECRL, 2018 : 117).

De manière similaire, les notions-clés concrétisées pour ces niveaux pour la traduction d'un texte à l'écrit comprennent :

- intelligibilité de la traduction ;
- mesure dans laquelle les formulations et structures du texte d'origine (sur-) influencent la traduction, au contraire du texte qui respecte les conventions pertinentes dans la langue cible (CECRL, 2018: 117).

Le choix de ce cadre de référence permet de légitimer le choix des activités de traduction à proposer dans les projets. Selon les nouveaux descripteurs du CECRL, les deux activités destinées à notre public ayant les niveaux A1 et A2 sont les suivantes :

Traduire à l'oral un texte écrit est une activité complètement informelle qui n'a rien d'inhabituel dans la vie personnelle et professionnelle de tout un chacun. Il s'agit de traduire oralement, de façon spontanée, un texte écrit, souvent un message, une lettre, un courriel ou toute autre communication... Traduire à l'écrit un texte écrit relève, de par sa nature même, d'un processus beaucoup plus formel que traduire à l'oral (CECRL, 2018 :117).

Il est important de signaler que l'échelle est centrée sur les compétences langagières. Pour combler le manque de traitement de la compétence en traduction, nous avons eu recours au référentiel de compétences de l'EMT (Commission européenne, 2017) qui définit la compétence traductionnelle comme la capacité des apprenants à découvrir divers aspects relatifs à la prestation de services de traduction, à l'extraction de l'information, ainsi qu'à l'acquisition des compétences linguistiques, interculturelles, technologiques et thématiques. Ces compétences de base doivent être acquises par le traducteur. Les universités de l'Union Européenne et au-delà de cette zone, se servent de ce cadre comme modèle pour élaborer leurs programmes.

En dernier lieu, la consultation du guide de catégorisation des professions en Arabie Saoudite nous a permis d'identifier les noms des catégories de profession à exercer dans le domaine de la traduction. Ce guide donne une brève présentation de l'ensemble des catégories, des savoirs et des compétences exigées, et le niveau de diplôme nécessaire à l'exercice de l'emploiⁱⁱⁱ.

6. L'analyse des données

L'analyse des données est quantitative et qualitative. L'analyse quantitative est réalisée selon trois axes : tout d'abord, les profils des futures traductrices qui ont participé à l'enquête : âge et nombre d'années d'apprentissage du français, l'utilisation des projets dans leur apprentissage, ensuite, le taux d'utilisation, instructions données sur les projets et connaissance des critères d'évaluation et enfin le troisième axe se concentre sur les attentes des étudiantes vis-à-vis des types de projets à réaliser dans la formation.

Nous avons réalisé l'analyse qualitative de cinq dimensions : les descriptifs, les réponses à la question du questionnaire sur les contenus des projets mis en œuvre, le cadre des compétences du référentiel, celui des compétences de l'EMT, le volume complémentaire du CECRL et enfin le guide de catégorisation des professions en Arabie Saoudite. Chaque catégorie est analysée selon les axes thématiques suivants :

- Les descriptifs : types de module intégrant le projet, place du projet, informations sur son contenu/sujet, informations sur les modalités de sa mise en œuvre, et de ses modalités d'évaluation.
- Réponses au questionnaire : contenus des projets mis en œuvre, attentes des étudiantes vis-à-vis des projets à réaliser.
- Référentiel de compétences de l'EMT : compétences nécessaires au traducteur pour entrer dans le marché de travail.

→ CECRL et son volume complémentaire : compétences langagières et activités de médiation.

→ Guide de catégorisation des professions en Arabie Saoudite : contenus et compétences.

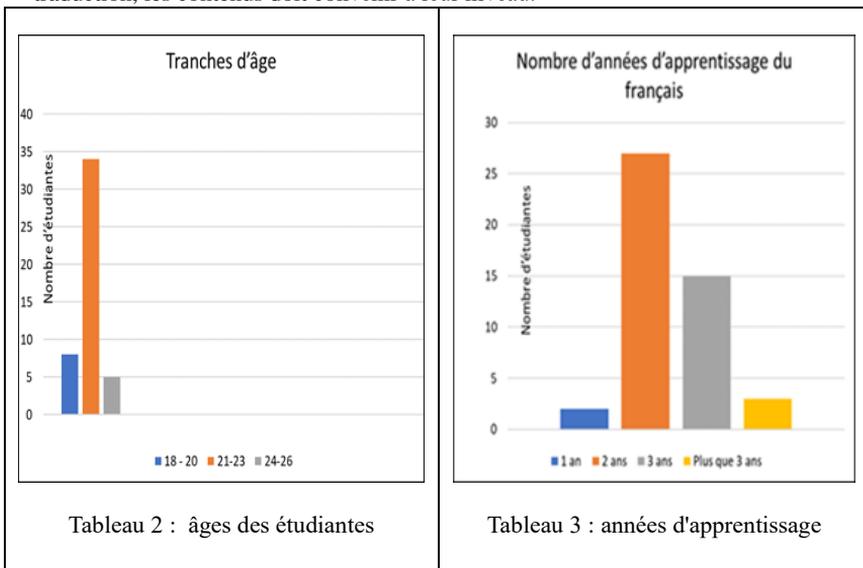
C'est l'ensemble de ces données que nous avons utilisées afin d'identifier les composantes du référentiel avant de commencer son élaboration.

7. Résultats de l'analyse

7.1. Analyse quantitative : enquête par questionnaire

7.1.1. Profils des étudiantes

La majorité des étudiantes qui ont participé à l'enquête font partie de la tranche d'âge des 21-23 ans (tableau 2), c'est-à-dire qu'elles ne sont pas débutantes en langue lors de la réalisation de l'enquête. Elles ont une expérience d'apprentissage leur permettant de proposer, après deux ans d'études de la langue étrangère, les projets reliés à la discipline de la traduction et dont elles ont besoin pour développer leur apprentissage. Le nombre d'années d'apprentissage du français est de deux ans pour la majorité des étudiantes interrogées (tableau 3). Ce résultat montre que les projets à proposer, dont certains vont figurer dans le référentiel, doivent tenir compte aussi de l'histoire de l'apprentissage du français par les étudiantes. Pour elles, le français est appris pour la première fois à l'Université, et même si les étudiantes suivent une formation de traduction, les contenus doit convenir à leur niveau.

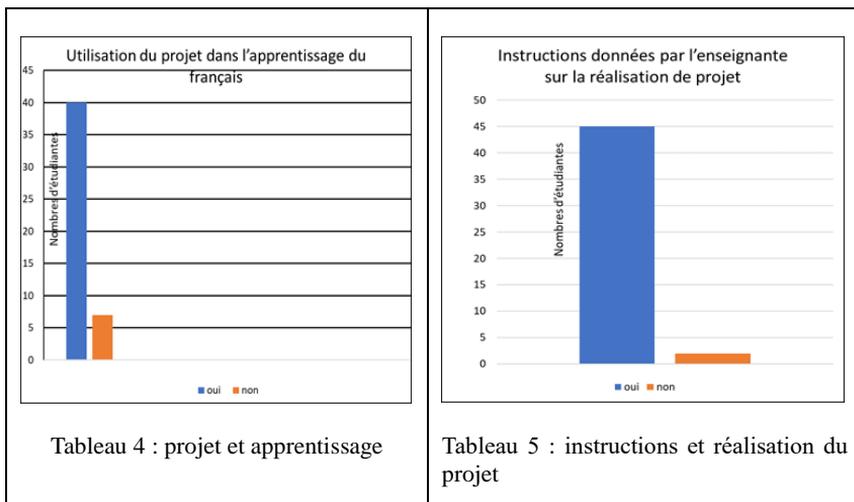


7.1.2. Utilisation des projets dans la formation à la traduction

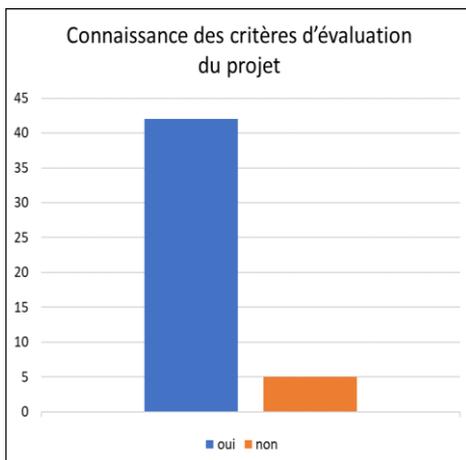
La plupart des étudiantes ont répondu avoir utilisé les projets dans les cours de français. C'est-à-dire que les projets sont mis en œuvre dans le cadre du programme

(tableau 4), et peu d'entre elles ont répondu ne pas avoir utilisé les projets, cela peut être expliqué par le fait que dans notre échantillon, certaines étudiantes ont été inscrites dans l'ancien programme d'étude, qui n'a pas proposé d'implémenter ce type d'activité en classe de langue.

Concernant la question sur les instructions données par l'enseignante concernant la réalisation du projet, la quasi-totalité des étudiantes disent qu'elles les ont reçues (tableau 5). Les enseignantes expliquent ces instructions en classe ou elles les leur envoient par mail.



Les étudiantes confirment leur connaissance des critères d'évaluation des projets (tableau 6). Bien que la note accordée au projet soit évoquée dans les descriptifs, mais aucune autre référence ne donne des informations sur les critères d'évaluation. Les enseignantes proposent ces critères sans qu'il y ait une référence de l'institution sur ces critères.



7.1.3. Les attentes des étudiantes vis-à-vis des types de projets à réaliser dans la formation de traduction

Les réponses des étudiantes à la question sur les types de projets à réaliser pour répondre à leurs attentes dans la formation à la traduction ont montré que vingt-six étudiantes veulent travailler sur des projets de traduction (figure 2). La compétence traductionnelle est une priorité pour elles. Huit étudiantes mettent en évidence l'intérêt de faire des projets linguistiques contre cinq étudiantes qui veulent travailler sur des projets variés. Huit étudiantes disent qu'elles n'ont pas de propositions des projets.

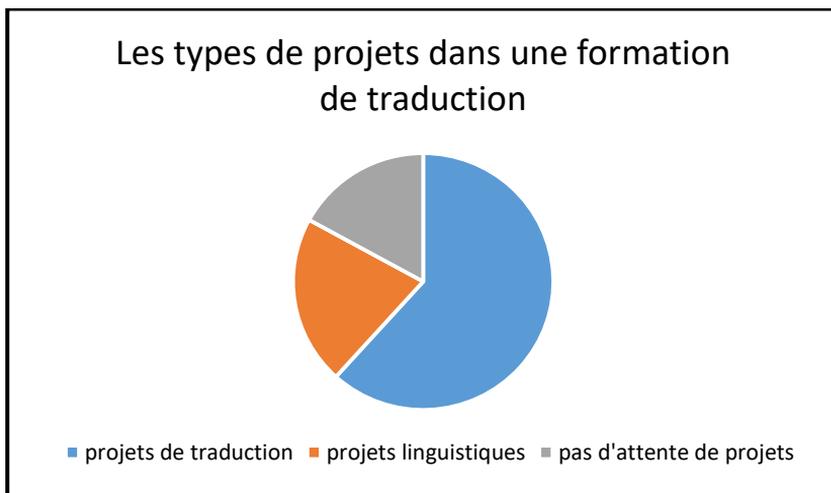


Figure 2 : les attentes des étudiantes vis-à-vis des types de projets à réaliser

Selon sept étudiantes, les projets de traduction doivent concerner la traduction des textes variés ; politiques, éducatifs, culturels et sociaux. Une étudiante exprime son désir de traduire une chanson, et quatre étudiantes souhaitent traduire des livres. Quatorze étudiantes ont dit que le nombre de projets de traduction doit être augmenté dans la formation. Pour vingt étudiantes, il s'agit de commencer à pratiquer la traduction de phrases simples dans les cours de langue aux premiers niveaux d'études, puis graduellement faire la traduction de paragraphes et de petits textes.

Parmi les projets à réaliser dans les cours de langue il y a l'écriture d'une histoire enfantine en français et sa traduction en arabe. D'ailleurs, deux étudiantes ont parlé de l'importance de traduire des textes ou des publicités de la faculté et de l'université. La traduction audiovisuelle n'est pas absente des attentes des étudiantes, elles estiment que c'est une activité utile. Un projet concernant les activités à réaliser en dehors de l'université est attendu par une étudiante qui souhaite acquérir des connaissances basiques sur la pratique de la traduction dans des instituts de traduction professionnelles.

Concernant les projets linguistiques, classés en deuxième lieu selon cette analyse, le développement des compétences linguistiques et communicatives a paru comme objectif des projets attendus. Neuf étudiantes ont dit qu'elles veulent travailler sur des projets d'écriture et d'expression orale pour améliorer et pratiquer la langue française. L'habilité de production est plus ciblée, selon leurs réponses, que celle de la réception.

7.2. Analyse qualitative

7.2.1. Les descriptifs

Les projets apparaissent dans neuf des vingt descriptifs. Ils sont présents dans les modules linguistiques : lecture et écriture, compétences à l'oral et grammaire appliquée. Les descriptifs des modules de traduction dans les cinq premiers niveaux n'incluent pas le terme projet. La place accordée aux projets varie selon les types de modules linguistiques ; ils sont des outils d'évaluation, parmi d'autres outils, dans les modules de lecture et d'expression écrite, et ceux des compétences à l'oral à tous les niveaux d'études (2-5). Ils sont notés pour 5% de la note totale de chaque module sans présentation aux apprenants des critères d'évaluation des projets.

L'analyse des descriptifs de formation de traduction montre une absence d'intégration des projets dans les stratégies d'enseignement, et les cinq notes qui lui sont accordées sont faibles dans le cadre d'une formation linguistique visant les compétences professionnelles des futures traductrices en comparaison avec les quatre-vingt-quinze notes réparties sur d'autres éléments : les examens (intermédiaires 1, 2, et examen final), les devoirs, les quiz et la participation. En d'autres termes, la non-intégration du projet dans les processus d'enseignement influe sur les conduites des futures traductrices car, comme elles sont privées d'une expérience d'apprentissage où elles concrétisent leurs acquis à travers les projets, elles n'auront aucune expérience du travail en équipe et au sein des projets. D'un autre côté, les sujets des projets sont définis en termes de contenus proposés par le manuel du FLE^{IV}, un manuel généraliste ne préparant pas les apprenants à la profession de traductrice car ses thématiques sont plutôt reliées aux situations de la vie quotidienne plus qu'à un domaine spécialisé, surtout pour les apprenants de niveaux A1 et A2.

7.2.2. Les contenus des projets mis en œuvre

Les projets mis en œuvre par les étudiantes, selon leurs réponses au questionnaire, comprennent des sujets sur la vie quotidienne sociale et professionnelle : écrire une annonce de vente de maison, décrire une personnalité célèbre ou influente, décrire une ville et des lieux célèbres, décrire un chemin, présenter sa candidature pour un emploi, faire un CV. D'autres contenus des projets se concentrent sur la traduction comme la traduction des textes du français en arabe, par exemple, des textes littéraires, un chapitre dans un livre, le résumé d'une histoire ou d'un film, le résumé d'un roman, l'élaboration d'un petit dictionnaire thématique et la traduction d'une vidéo courte.

7.2.3. La cohérence des contenus des projets mis en œuvre avec les cadres de référence

L'analyse des contenus ne pourrait être réalisée qu'en interaction avec les cadres de référence pour une meilleure compréhension de leur adéquation avec les objectifs de la formation et les niveaux des étudiantes.

- **Contenus des projets / compétences du référentiel de compétences de l'EMT**

Le référentiel de compétences de l'EMT établit les compétences nécessaires à la traduction professionnelle. Bien que la formation à la traduction soit une formation académique, il semble nécessaire d'intégrer des projets de traduction dès les niveaux

linguistiques inférieurs des apprenants. Nous établissons un lien entre les contenus des projets mis en œuvre et les compétences du référentiel de compétences de l'EMT.

- Les compétences linguistiques : écrire une annonce de vente de maison, décrire une personnalité célèbre ou influente, décrire un chemin, faire un CV, présenter sa candidature pour un emploi.
- Les compétences culturelles : décrire une ville et des lieux célèbres.
- Les compétences traductionnelles : traduire des textes du français en arabe (textes littéraires, un chapitre dans un livre), résumer une histoire, un film ou un roman, élaborer un petit dictionnaire thématique, traduire une vidéo courte.
- La présentation des services de traduction : élaborer une brochure touristique.

La recherche d'informations est une compétence transversale sans laquelle les étudiantes ne peuvent pas développer les autres compétences.

- **Contenus des projets/ guide de catégorisation des professions en Arabie Saoudite**

Le guide définit, en fonction du niveau de compétence du traducteur, trois types de profession à exercer après l'obtention de la licence en traduction : traducteur-assistant, traducteur, traducteur expérimenté. Il précise les domaines de spécialités : traduction orale et écrite de la langue arabe vers une ou plusieurs langues étrangères. Les textes à traduire sont des lettres officielles, des livres, des périodiques, des contrats, des rapports, etc. Les traducteurs doivent être capables d'exécuter toutes les tâches dans le domaine de traduction. Nous avons constaté que les connaissances disciplinaires en traduction et les connaissances linguistiques (grammaire et lexique) sont plus nombreuses que les compétences professionnelles. Les compétences sont essentiellement de deux types : les compétences rédactionnelles et les compétences en expression orale.

Les contenus des projets mis en œuvre répondent aux compétences du guide, comme les projets d'écriture ou de description d'une personne, d'un chemin. Mais aucun projet réalisé n'a un lien étroit avec les connaissances théoriques. Cela peut s'expliquer par le fait que la majorité des descriptifs traitent des modules linguistiques et très peu des modules théoriques de traduction. Une autre remarque est que le guide ne tient pas compte de la traduction orale ou de l'interprétation, ce qui peut être expliqué par un usage oral rare de la langue française en Arabie Saoudite, car l'anglais est devenu la langue la plus utilisée après la langue arabe dans ce pays.

- **Contenus des projets / niveaux linguistiques / activités de traduction dans le volume complémentaire du CECRL**

Les contenus des projets, qu'ils soient langagiers ou professionnels s'articulent autour des notions clés de compétences langagières visant la médiation des textes. Dans le cadre des projets mis en œuvre, des activités autres que celles de la traduction des textes ont été mises en œuvre, à savoir, les activités de traitement des textes dont l'objectif est de "résumer les points essentiels d'un texte source ; collecter des informations et des arguments de différentes sources ; identifier et expliquer au destinataire, le public visé, l'objectif et le point de vue de l'original" (CECRL, 2018: 117).

Les contenus des projets peuvent correspondre aux activités de médiation concernant la traduction à l'écrit d'un texte écrit en français, comme par exemple écrire une annonce de vente de maison, décrire une personnalité célèbre ou influente ou élaborer une brochure touristique. Les apprenants peuvent les traduire en arabe. Mais le choix de certains textes n'est pas toujours adapté au niveau des apprenants. Comme nous l'avons déjà évoqué, les étudiantes ont un niveau de A1 et A2, et les niveaux B1 ou B2 sont exigés pour la traduction des textes littéraires, d'un chapitre de livre et pour le résumé d'un film ou d'un roman de certains projets ce qui rend les projets plus difficiles à réaliser.

8. Discussion

Les catégories analysées nous conduisent avant tout à prendre en compte des éléments indissociables des composantes du référentiel tels que le niveau des étudiantes et les conditions d'opérationnalisation du référentiel.

Les niveaux des apprenants visés sont A1 et A2. Pour rendre les projets opérationnels et donner une efficacité à l'usage du référentiel, la place du projet doit être rétablie dans les descriptifs des modules linguistiques et de traduction. Le projet ne doit pas être seulement réalisé en dehors de la classe, mais il faut l'intégrer dans les cours de la formation. Sa fonction ne doit pas être seulement évaluative, le projet peut en effet être utilisé comme stratégie d'enseignement. La note accordée au projet peut être de vingt points et dans ce cas, le projet peut remplacer un des examens intermédiaires. Les modalités de sa mise en œuvre peuvent alterner le travail individuel et le travail collaboratif.

L'identification des composantes principales du référentiel des projets comprend les contenus, les compétences, les tâches et les critères d'évaluation.

8.1. Les contenus

Les contenus des projets doivent être définis autant que possible en fonction des attentes des étudiantes. Ils doivent inclure la traduction des mots, des expressions et des textes simples afin d'habituer les étudiantes avec ces types de documents qu'elles devront traduire. En revanche, pour les thématiques des textes variés destinés à la traduction, nous pensons qu'il est difficile de leur proposer de traduire des textes spécialisés en politique, en économique ou en littérature. Le niveau des étudiantes (A1 et A2) impose des contenus relatifs aux situations de la vie quotidienne, aux sujets familiers, aux nouvelles de personnes, aux courtes histoires, adresses, messages, aux instructions, aux expressions simples des panneaux, aux affiches, aux programmes, aux dépliants, aux mots, aux expressions et aux textes simples sur des thèmes quotidiens. La traduction des textes plus spécialisés doit être proposée en fonction de la progression des niveaux des étudiantes.

8.2. Les compétences

Les compétences visées par notre public concernent la capacité à traduire des mots, des expressions et des textes écrits en langue A (la langue française). La traduction est réalisée vers la langue cible B (la langue arabe). Le volume complémentaire du CECRL définit les compétences en caractérisant la traduction et les documents sources. Il s'agit d'une traduction écrite approximative et compréhensible. Les textes de la langue source sont des textes écrits simples, relatifs aux sujets de la vie quotidienne (CECRL, 2018 : 118).

Pour la traduction orale en langue B (la langue arabe) de textes écrits en langue A (la langue française), les compétences définies par le CECRL (2018 : 118) évoquent deux

types de documents sources, à savoir les textes et les informations courantes. La traduction orale doit être simple et sommaire. Les genres de textes à traduire sont explicités dans ce type de traduction. Il s'agit des textes informatifs, relatifs aux sujets familiers.

Ces compétences contribuent au développement de manière indirecte des compétences spécifiques en traduction (Hurtado Albir, 2008 : 35), comme par exemple, la compétence contrastive pour la connaissance des différences entre les deux langues. Elles développent la compétence extralinguistique visant à mobiliser des connaissances encyclopédiques, biculturelles et thématiques. Les autres compétences spécifiques sont la compétence instrumentale en rapport avec l'utilisation des outils utiles au traducteur et des sources de documentation, et la compétence textuelle en rapport avec la résolution des différents problèmes de traduction. Enfin, la compétence professionnelle qui permet d'agir avec efficacité dans le monde de travail. Les apprenants, à partir de la traduction de textes simples au début de leur apprentissage, acquièrent au fur et à mesure ces compétences au cours de leur formation linguistique.

Pourtant, les étudiantes ont besoin d'être formées aux compétences méthodologiques dans les cours de traduction. Notre raisonnement d'élaboration du référentiel implique une concentration sur la définition des catégories de compétences spécifiques qui forment la compétence de traduction comme point de départ pour l'élaboration du référentiel, car une formation à la traduction est conçue principalement dans le but d'aboutir à une insertion rapide dans le monde du travail.

8.3. Les tâches

Les tâches sont de deux types : les tâches langagières et les tâches de médiation préparatoires aux activités de l'exercice professionnel. Les tâches langagières concernent les quatre habiletés qu'un apprenant de langue étrangère doit maîtriser (lire, écrire, parler et écouter). Elles sont communicatives dans la mesure où l'apprenant s'engage dans un acte de communication avec un ou plusieurs interlocuteurs afin de répondre à un besoin dans une situation donnée (CECRL, 2001 : 46). Rappelons que la tâche doit avoir essentiellement une visée communicative, interactionnelle et pragmatique, pour donner un sens à l'apprentissage (Kandeel, 2010 : 86). Nous mettons l'accent dans le cadre du référentiel sur la tâche de médiation linguistique qui comprend (mais ne se résume pas à) la dimension inter-linguistique, notamment savoir comment traduire et interpréter de façon plus ou moins formelle, ou transformer un type de texte en un autre. Elle comprend aussi la dimension intralinguistique qui peut concerner la langue cible (par ex. résumer dans la L2 un texte en L2) ou la langue initiale, dont la langue maternelle. (North & Piccardo, 2016 : 13).

Ce type de médiation implique une médiation culturelle pour assurer le passage d'une culture à une autre dans les langues de traduction.

8.4. Les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation varient selon les types de tâches et la nature de compétences. Pour évaluer la production et l'expression orale et écrite, nous adoptons les grilles d'évaluation de ces activités et tâches d'apprentissage langagier préconisées par le CECRL. Pour évaluer les tâches de traduction, nous nous sommes inspirée des objectifs de la traduction de la langue étrangère vers la langue maternelle comme le

propose Martinez Melis (2001 : 231-232) et de la grille d'auto-évaluation de la médiation de textes élaborés dans le volume complémentaire du CECRL (2018 : 178).

9. La production d'un modèle de document du référentiel des projets

Les résultats de l'enquête ont montré que les attentes des étudiantes vis-à-vis des types de projets à réaliser concernent ceux de la traduction. Il s'agit donc d'intégrer la traduction dans les projets proposés dans les premiers niveaux de formation. Le modèle présenté dans le tableau 7 (voir annexes) représente un document du référentiel des projets pour un cours de compréhension et expression écrites dispensé au cinquième niveau. C'est une écriture créative du manifeste d'une association à choisir par les étudiantes selon leurs intérêts (association des amies de la traduction, association des amis des personnes handicapées, etc.)^V Selon le CECRL (2001 : 52), l'apprenant doit être capable d'écrire sur les aspects quotidiens de son environnement et de faire une description brève et élémentaire d'un événement, d'activités passées et d'expériences personnelles.

Les compétences à mettre en œuvre sont des compétences langagières, des compétences de médiation favorisant l'acquisition des compétences en traduction (voir annexes, tableaux 8 et 9). Les activités privilégiées de mise en œuvre de projet sont les tâches. Le projet est donc construit autour des tâches de production écrite et des tâches de traduction. Cette dernière est définie comme "une unité d'activités, représentative de la pratique de la traduction, qui s'adresse à l'apprentissage de la traduction et qui a un objectif concret, une structure et une séquence de travail" (Hurtado Albir, 1999, p. 56 cité par (Hurtado Albir, 2008 : 45). L'approche didactique que nous adoptons pour la conception des tâches est fondée sur les principes des théories constructivistes (cognitive et sociale) ; les apprentissages se réalisent dans l'action sociale afin de doter les étudiantes d'une compétence de traducteur. L'approche ne vise pas principalement à faire une traduction totalement correcte des mots, des phrases ou même des textes, mais de rendre les étudiantes capables de créer des textes acceptés au sein de la communauté concernée (Kiraly, 2000 : 13-14). Nous tenons compte non seulement des contenus, mais du but, du temps et des résultats escomptés de l'apprentissage car la traduction est avant tout une activité textuelle, communicative et cognitive. Notre objectif n'est pas de copier les contenus et les compétences indiqués dans les cadres de référence consultés dans cette étude, même s'ils ont fait leurs preuves ailleurs, mais de se fonder sur une acquisition de savoirs et d'habiletés requis pour savoir traduire.

En rédigeant un texte en français, et en le traduisant ensuite en arabe, l'apprenant a l'avantage "de mettre en présence d'une manière explicite les deux langues et de développer cette capacité indispensable pour un traducteur qui consiste à séparer les deux langues, à éviter les calques et les contaminations" (Martinez Melis, 2001 : 164). Les critères d'évaluation sont établis en fonction des types de tâches (voir annexes, tableau 10).

Conclusion

Nous avons essayé au cours de cette recherche d'identifier les composantes essentielles du référentiel des projets dans une formation de traduction destinée à un public du FLE. La recherche s'inscrit dans une démarche didactique permettant de créer un point de repère partagé dans l'activité formative des enseignantes. Elle incite à accorder une place plus importante aux projets que celle qui leur a été accordée dans la formation. Il s'agit de les relier aux problématiques professionnelles plutôt que de

leur attribuer une fonction évaluative visant à vérifier des connaissances disciplinaires.

La présente étude ouvre des horizons à la réalisation d'autres recherches à réaliser pour l'élaboration du référentiel, et dans lesquelles nous comptons interroger les enseignants dans les formations de traduction au niveau national ainsi que les autres acteurs concernés par la qualité de la formation, comme les professionnels et les représentantes de l'enseignement supérieur. Il s'agit aussi d'examiner le degré de pertinence des composantes du référentiel dans le contexte de formation. Les résultats de l'ensemble des recherches pourraient constituer ainsi le noyau de l'élaboration du référentiel national des projets pour les départements francophones de traduction, dans le contexte universitaire saoudien.

Bibliographic references

- BOUGHERRA, T. 1996. Pour une didactique des projets en FLE. In : Travaux de didactique du FLE, n. 36, pp. 98-108. ISSN : 0765-1635.
- BRACKE, A. 2001. Activité langagière et pédagogie de projet. In : Le Français dans le Monde : recherches et applications, numero special (juillet), pp. 175-187. ISSN : 0015-9395.
- CADET, J.-P. 2014. Référentiels et activité : un rapport complexe à améliorer. In : Formation emploi, revue française de sciences sociales, n. 128, pp. 101-128. ISSN : 2107-0946. Available online : <http://formationemploi.revues.org/4328>
- CHAUUVIGNE, C. 2010. Les référentiels en formation. In : Recherche et formation, n.64, pp.77-90. ISSN : 1968-3936. Available online : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/210>
- CHRISTIN, R. 1997. Le Projet pédagogique en français. In: Le Français dans le Monde, n. 288, pp. 24-28. ISBN: 978-2735208265
- COMMISSION EUROPEENNE. 2017. Référentiel de compétences de l'EMT. Available online : https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/about_the_european_commission/what_the_european_commission_does/documents/emt_faq_fr.pdf
- CONSEIL DE L'EUROPE 2001. Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Strasbourg : Division des Politiques Linguistiques. ISBN 227805075-3.
- CONSEIL DE L'EUROPE 2018. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Strasbourg : programme des Politiques linguistiques. Available online : <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>
- CROS, F. – RAISKY, C. 2010. Référentiel. In : Recherche et Formation, n. 64, pp. 105-116. ISSN: 1968-3936. Available online : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/215>
- CUQ, J.-P. (dir.) 2003. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et Seconde. Paris : CLE international. ISBN 978-2-09-033972-7.
- GUERNIER, M.-C. 2012. Les contenus linguistiques dans les référentiels et les discours des formateurs. Définitions, conceptions et références. In : Lidil, vol. 45, pp. 73-92. ISSN : 1960-6052. Available online : <http://journals.openedition.org/lidil/3181>
- HAMEZ, M.-P. 2012. La pédagogie du projet : un intérêt partagé en FLE, FLS et FLM. In : Le français aujourd'hui, vol. 1, n. 176, pp. 77-90. ISBN 9782200927479.
- HURTADO ALBIR, A. 2008. Compétence en traduction et formation par compétences. In: TTR: traduction, terminologie, rédaction, vol. 21, n. 1, pp. 17-64. ISSN 0835-8443.

- KANDEEL, R. 2010. Pour une nouvelle perspective d'apprentissage : l'approche par les tâches dans un cours de français langue étrangère (FLE) à l'université en Jordanie. In : la revue arabe des arts, vol 7, n. 2. pp. 85-98. ISSN 1818-9849. Available online : <https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub105531083.pdf#page=49>
- KIRALY, D. 2000. A social constructivist approach to translator education. Manchester: St. Jerome Publishing. ISBN: 1900650339.
- LECLERCQ, V. – VICHER, A. 2012. Etude sur les usages des référentiels dans la formation linguistique de base. In : Lidil, n.45. ISSN : 1960-6052. Available online : <http://lidil.revues.org/3196>
- LENOIR, Y. 2010. La notion de référentiel dans la formation à l'enseignement. Apports et limites. In : Recherche et formation, n. 64, pp. 90-103. ISSN: 1968-3936. Available online : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/213>
- MARTINEZ MELIS, N. 2001. Evaluation et didactique de la traduction : le cas de la traduction dans la langue étrangère. Thèse de doctorat, Universitat Autònoma de Barcelona. ISBN : 8469978500.
- MINISTÈRE DU SERVICE CIVIL. Guide de catégorisation des métiers en Arabie Saoudite. Available online : https://www.mcs.gov.sa/ArchivingLibrary/Directory/DocLib2/new_bonood.pdf
- NORTH, B. – PICCARDO, E. 2016. Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. Elaborer des descripteurs pour illustrer les aspects de la médiation pour le CECR. Strasbourg : programme des Politiques linguistiques. Available online : <https://rm.coe.int/cadre-europeen-commun-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigne/168073ff32>
- PUREN, C. 2009. La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. In : M.-L. Lions- Olivier et P. Liria (dir.), L'Approche actionnelle dans l'enseignement des langues, pp. 120-137. Barcelone : Diffusion Français Langue Étrangère. ISBN 978-84-8443-545-7.
- REY, B. 2010. Les référentiels. Entretien de Bernard Rey réalisé par Christian Chauvigne et Yves Lenoir. In : recherche et formation, n.64, pp. 117-120. ISSN : 1968-3936. Available online : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/219>

Words : 8 876

Characters : 59 690 (33,2 standard pages)

Assoc. prof. Rana Kandeel, PhD
 Department of modern languages
 Yarmouk University
 P.O Box 566 ZipCode 21163
 Irbid - Jordan
 Ranakand@yu.edu.jo

Notes

ⁱLe Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) élaboré par le conseil de l'Europe en 2001 a toutes les caractéristiques d'un référentiel de formation. D'autres référentiels sont élaborés pour des finalités précises, à titre d'exemple :

- Chauver, A. (2008). Référentiel pour le Cadre Européen Commun. CLE International : Paris.
- Beacco J.-C., de Ferrari M., Lhote G. et Tagliante C. (2005) : *Niveau A1.1 pour le français. Référentiel et certification (Dilf) pour les premiers acquis en français*, Paris, Didier.
- *Certification initiale de compétences en français*, Centre de linguistique de Besançon, université de Franche Comté, 2003.

ⁱⁱLa licence est l'équivalent de Bachelor degree en anglais (bac+4).

ⁱⁱⁱGuide de catégorisation des professions, disponible en arabe sur le site du ministère du service civil en Arabie Saoudite : https://www.mcs.gov.sa/ArchivingLibrary/Directory/DocLib2/new_bonood.pdf

^{iv}Hugot, C. et al. (2012). *Alter ego+*, méthode de français, Hachette Livre : Paris.

^vLe projet est à réaliser après avoir étudié un manifeste dans une leçon de la méthode *Alter ego+ A2*.

Annexes

Nom de projet

Création du manifeste d'une association en français et sa traduction en arabe

Type de traduction

Traduction générale (français-arabe)

Niveau visé

A2

Objectifs du projet

- s'entraîner à écrire un type textuel (le manifeste) en français.
- Traduire le manifeste en arabe.

Tableau 7 : définition du projet

Tâches de production écrite : rédiger en français le manifeste d'une association

Compétences langagières

- comprendre les objectifs de l'association et sa vision.
- connaître le vocabulaire thématique du manifeste (environnement, métier, social, etc.).
- utiliser les temps verbaux et les modes pour exprimer la nécessité (il est important/nécessaire/indispensable+ sujet+ verbe, il faut+ verbe, vouloir que+ subjonctif, etc.)
- parler des constats (constater que, être conscient que, etc.).
- informer des problèmes ou des difficultés.
- écrire des titres pour les sous-parties du manifeste.
- inciter à agir (impératif).

Tableau 8 : tâche et compétences langagières

Tâche de traduction : traduire en arabe le manifeste d'une association

Compétences de médiation

- utiliser une langue simple et claire.
- faire une traduction approximative fondée sur la compréhension globale des expressions.
- traduire des textes très courts sur des thèmes quotidiens et familiers.
- respecter les exigences de la langue arabe (la morphosyntaxe, le vocabulaire, les connecteurs, l'orthographe et la ponctuation).
- Identifier et corriger des erreurs de traduction.

Compétences de traduction

-contrastives :

- comprendre le manifeste en français.
- produire le manifeste en arabe avec une langue simple.
- rechercher les différences entre les expressions et les phrases dans les deux langues (syntaxiques et sémantiques).
- Trouver l'équivalence de traduction.

-extralinguistiques:

- Identifier le contexte, la fonction et la forme du texte.
- Identifier les références culturelles, traduire les registres courants.

-instrumentales:

- utiliser les dictionnaires en ligne pour rechercher le sens des mots et des expressions.
- utiliser les sites fournisseurs des icônes ou des slogans.

-textuelles:

- Identifier le plan du manifeste.
- Identifier les principaux traits stylistiques.
- utiliser des expressions en arabe pour constater, décrire des actions nécessaires et inciter à l'action.
- organiser les idées.

- professionnelles:

- comprendre la vision et les objectifs de l'association.
- identifier le public auquel s'adresse le manifeste.
- Créer un slogan pour l'évènement du manifeste.
- Imprimer le manifeste sous forme papier et électronique.

Tableau 9 : tâches et compétences de médiation et de traduction.

Critères d'évaluation sommative

Écriture du texte en français

Évaluer la capacité à :

- écrire un manifeste original.
- produire un texte simple et cohérent.
- utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée.
- utiliser les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte.
- respecter le plan du manifeste.

- décrire une situation.

- proposer des actions.

Traduction du texte en arabe

Évaluer la capacité à :

- transmettre les points principaux de textes courts et simples portant sur des sujets d'intérêt immédiat s'ils sont exprimés clairement en langue familière.

- reformuler de manière lisible et cohérente l'information.

- s'adapter au récepteur de la traduction.

- connaître le lexique relatif au thème de l'écriture.

- connaître la norme grammaticale.

- connaître les normes rédactionnelles.

- respecter les particularités du genre textuel.

Tableau 10 : critères d'évaluation des tâches

French and Slovak brand names – contrastive aspect

[Les noms de marques français et slovaques, aspect contrastif]

Ludmila Meskova – Jana Pecnikova

DOI: 10.18355/XL.2019.12.01XL.16

Abstract

The paper is focused on the issue of brand names from a linguistic point of view. It deals with the compilation of brand name database in French and Slovak language and their semantic and formal analysis to point out differences among them. Specifically, discussion forums and blogs are the sources of the excerpting of brand names. The brands are lexicalized, and they become common nouns (Škoda: škodovka, Coca Cola: kola, Botas: botasky, Champagne: šampanské, Cognac: koňak, etc.). The nouns of brands can be understandable for native speakers, but it is not the case of foreigners. Many brands are typical of various cultures, but some of them are only typical for a specific culture. The creation of brands is accompanied by lexical creativity.

Key words: brand names, derivations of brand names, French-Slovak database of brand names, cultural identity, lexical creativity

Résumé

L'objectif de cet article est orienté vers l'aspect linguistique des noms de marques. Il s'agit d'élaborer une base de données franco-slovaque des noms de marques intégrés à la langue courante, de les analyser sémantiquement et formellement et d'identifier les différences éventuelles entre les deux langues. Le corpus présenté ici, servant à répertoire des noms de marques, a été constitué pour l'essentiel à partir de forums de spécialistes et de blogs. Les noms de marques entrent dans le lexique général (Škoda: škodovka, Coca Cola: kola, Botas: botasky, etc.). Certains noms de marques naturellement compréhensibles pour les locuteurs natifs, peuvent paraître opaques aux locuteurs étrangers. De nombreux noms de marques sont communes à plusieurs cultures, d'autres sont profondément inscrits dans un contexte particulier. La création des noms de marques est caractérisée par la création lexicale.

Mots clés : noms de marques, dérivés des noms de marques, base de données franco-slovaque des noms de marques, identité culturelle, créativité lexicale

Introduction

La problématique des noms de marques en français a attiré notre attention. Inspirées par nos collègues français¹, nous avons eu l'idée d'étudier ce phénomène en slovaque. L'objectif de cette recherche est d'élaborer une base de données franco-slovaque des noms de marques et dérivés intégrés à la langue courante, de les analyser et d'identifier les différences éventuelles entre les deux langues. Nous ne prendrons pas en compte l'aspect marketing et centrerons notre problématique uniquement sur les

¹ En coopération avec Gabrielle Le Tallec Lloret et son équipe, nous avons monté un projet APVV SK-FR 2017-0018 / PHC Stefanik 2018 LENOMA concernant l'étude et la comparaison des noms de marques en français et en slovaque. Ce projet a été financé par l'Agence slovaque pour le soutien à la recherche et au développement. L'objectif collaboratif du projet est d'étendre à la langue slovaque le travail en cours sur la base de données (anglais, français, italien) existant déjà entre l'Université Paris 13 (G. Le Tallec-Lloret) et l'Université L'Orientale de Naples (Jana Altmanova).

questions linguistiques et culturelles du thème de recherche. Nous aimerions susciter l'intérêt des francophones comme des non-francophones pour ce type de lexique présent d'une manière significative dans la langue parlée. Certains noms de marques français naturellement compréhensibles pour les locuteurs natifs, peuvent paraître opaques aux locuteurs étrangers. Ceci peut s'expliquer par le contexte culturel qui joue parfois un rôle très important dans la réception du public : alors que certains noms de marques jouissent d'un caractère universel, ou du moins sont communes à plusieurs cultures, d'autres sont profondément inscrits dans un contexte particulier. C'est ce que nous montrerons dans le présent article où nous avons identifié des noms de marques caractéristiques pour la langue-culture slovaque, mais aussi tchèque, par héritage de l'Etat commun tchécoslovaque.

1. Noms de marques

1.1 Aspect marketing

La problématique des noms de marques, des noms déposés et des noms de produits relève avant tout du domaine du marketing : l'image positive dans le public des noms de marques, favorisant la commercialisation de ses produits est une affaire de marketing. Aussi, dans l'optique du marketing « Une marque constitue un signe ou un ensemble de signes distinctifs (nom, logo, valeurs...) reconnaissable par les consommateurs et créant de la valeur sur un marché pour une entreprise. Elle peut être liée à un producteur (marque propre) ou à un distributeur. Au-delà du produit, une marque est constituée d'un ensemble de valeurs qui créent son identité » (<https://www.e-marketing.fr/>).

Selon Kapferer (2006), le plus grand spécialiste du domaine des marques, celles-ci sont omniprésentes. Pour le marché, une marque est plus qu'un nom sur un produit : c'est le nom d'un produit qui réussit, dans la mesure où la marque accroît la valeur perçue du produit ou du service. La marque est donc source de rentabilité pour l'entreprise. Une marque ne naît pas, elle devient ce qu'elle est. En marketing, seule la perception compte. Or, il faut du temps pour qu'un signe acquière de la valeur et devienne un signifiant valorisé au point d'influencer les acheteurs, prêts à payer plus cher les produits arborant le signe (<https://www.universalis.fr/dictionnaire>). Dans cette perspective, Kapferer (in Magne, 2011 : 30) a établi les caractéristiques de l'identité de marque reprises par d'autres auteurs. Celle-ci comprend six facettes: la personnalité, l'univers culturel, le physique (c'est-à-dire **un ensemble de caractéristiques objectives**), la relation, le reflet, l'image mentale. Magne (2011: 51) soutient l'idée que le langage de la marque constitue un puissant amplificateur de l'image. En effet, la marque se fonde sur un langage visuel et symbolique en mesure de favoriser la perception. Bassani (2010 : 9) affirme que, grâce à sa forte valeur symbolique, la marque semble satisfaire à la fois les nouveaux besoins du public et l'exigence des producteurs désirant se différencier et optimiser leur visibilité. C'est donc sur la perception de la marque que se concentre aujourd'hui les entreprises.

1.2 Aspect linguistique

Du point de vue linguistique, Altmanova (2016 : 15) affirme que les noms de marques, comme tout nom propre, sont considérés comme « asémantèmes », c'est-à-dire privés de sens propre, tout en possédant un référent externe. Or, le phénomène de la marque n'est pas récent. Selon Altmanová (2016 : 7, 9, 11), l'histoire de la marque remonte à l'Antiquité. Il est vrai que, de nos jours, son importance ne cesse de grandir. Chacun de nous connaît passivement environ 1500 marques. Les noms de marques entrent dans le lexique général et s'intègrent à la langue de la même manière que tout néologisme formel. Certains noms de marques sont très répandus au niveau mondial. C'est le cas des marques comme *Barbie* (poupée), *Labello* (tube de soin pour

lèvres), *Nescafé* (café soluble), *Pampers* (produits pour nourrissons), etc. Galisson (1998, 2000) a déjà montré l'intérêt pour les linguistes et didacticiens d'une réflexion sur les marques. Ont suivi des recherches comparatives entre l'approche marketing et l'approche linguistique de la création des noms de marques et de produits (Altmanova 2013, 2016, 2017; Druetta 2008; Fevre-Pernet – Roche, 2005; Laurent, 2010 ; Le Tallec Lloret, 2017 et d'autres).

En français, il existe même des dictionnaires des noms de marques, ce qui n'est pas le cas en slovaque, comme le *Dictionnaire des noms de marques courants* de R. Galisson et J.-Cl. André (1998 : 61) qui fournit un type d'informations qu'on ne trouve ni dans les dictionnaires de langues, monolingues ou plurilingues, ni dans les dictionnaires encyclopédiques, ni dans les banques de données accessibles sur l'internet. L'intention de ce dictionnaire est de montrer (Galisson, 2000 : 60) que la culture affirme massivement sa présence dans les types de discours qui n'ont pas pour objet de parler d'elle, c'est-à-dire dans les discours spécialisés ou paraspecialisés. Le locuteur qui parle d'autre chose que de culture parle aussi de culture. Nous partageons l'opinion de Galisson (2000, 59) qui affirme que la prolifération des noms de marque est un fait culturel très important, et révélateur de l'omniprésence du fait culturel dans toutes les sphères de la société, notamment dans la vie économique.

Le domaine lexicographique consacré aux noms de marques est l'onomastique commerciale. Selon Fevre-Pernet – Roché (2005:1), ce terme englobe l'étude de l'ensemble des catégories suivantes : les noms de marques, de produits, de gamme, de lignes, de services, mais aussi les noms d'enseignes, et de magasins. Sur le plan juridique, ces noms sont en général des noms déposés. Le nom de marque identifie l'origine, par exemple « Renault », le nom de produit répond à un besoin de nomination, par exemple « Clio » à l'arrière du véhicule identifie le type de voiture/modèle de la marque « Renault ». Prenons un autre exemple, celui de « Coca Cola » qui est en même temps un nom de marque et un nom de produit. Pour l'onomastique commerciale, les noms de marques et les noms de produits constituent, linguistiquement, deux classes distinctes. Ces auteurs font la distinction *précise* entre les noms de marques et les noms de produits en expliquant qu'au début de l'ère industrielle, la marque avait pour fonction première d'identifier l'origine. Aujourd'hui, la marque ne renvoie plus forcément au fabricant, mais, de plus en plus, à une entité abstraite. Cette entité abstraite est cependant chargée de sens ou du moins véhicule un concept, voire un univers que la communication publicitaire se charge de construire et de pérenniser. Druetta (2008 : 174) affirme aussi que les noms de marques sont considérés comme objets linguistiques, culturels et identitaires. Selon Druetta (2008 : 157,160), la création des noms de marques est liée à l'identité nationale et s'appuie sur des mécanismes linguistiques particuliers. La langue est l'une des composantes de base de cette identité, elle est investie d'une fonction symbolique de marqueur d'identité. Petit (2006 : 690, 730) souligne que la classe des noms de marques déposées est très diversifiée, voire hétérogène. Etant donné le caractère hybride des noms de marques, ils comportent aussi bien des noms propres, des noms communs que des termes techniques, mais sans toutefois posséder pleinement les propriétés du nom propre, du nom commun ou du terme technique. A cette diversité structurelle, correspond une hétérogénéité sémiotique.

Selon Fevre-Pernet – Roché (2005), deux facteurs principaux concourent à la lexicalisation des noms de marques : la notoriété du produit et la forme que le fabricant a su lui donner (certains se prêtent mieux que d'autres à leur lexicalisation) . Les noms de marques et leurs dérivés contribuent également pour une part importante à la création lexicale. Ainsi, de nombreux néologismes dérivent de noms de marques et s'intègrent à la langue courante mais aussi à la terminologie spécialisée, notamment dans le discours publicitaire (Altmanova, 2016 : 30). Les procédés de la formation des

noms de marques sont les mêmes que ceux employés pour le lexique général, surtout dans le cas des noms de produits. La plateforme de veille néologique Neoveille permet de rendre compte de ces processus. Comme nous l'explique Cartier (2016), la plateforme de veille néologique s'appuie encore aujourd'hui sur la méthode traditionnelle de l'expertise et de l'intuition linguistique qui reste la méthode préférentielle de tout travail sur la néologie, au moins du point de vue de l'analyse des nouvelles formes et des nouveaux sens.

Pour la recherche et le suivi des néologismes, parmi les systèmes génériques, il faut citer deux outils régulièrement utilisés par les linguistes pour effectuer une veille néologique : les moteurs de recherche généraux ou spécialisés, et l'application Google Trends. Il est nécessaire d'effectuer des recherches d'attestations néologiques, dans notre cas des marques connues, des nouvelles marques et de leurs dérivés.

L'analyse du corpus que nous avons constitué à partir de noms de marques français et slovaques met en évidence des différences d'ordre culturel entre les deux langues-cultures modélisées par Schmitt (2015 : 113-114). Ces différences culturelles surgissent avant tout au cours du processus de traduction, comme nous avons pu le remarquer en cherchant les équivalents slovaques de noms de marques français. Kolářiková – Mudrochová (2019) ont fait la même observation à propos des noms déposés qui représentent un phénomène linguistique très intéressant, surtout dans le contexte de la traduction.

2. Le corpus de noms de marques et son analyse

Le corpus présenté ici, servant à répertoire des noms de marques, a été constitué pour l'essentiel à partir de forums de spécialistes et de blogs. Nous nous intéressons avant tout à la langue parlée. Parmi les noms de marques répertoriés, on rencontre souvent la forme tronquée (*MacDonald* = *Macdo*). C'est un phénomène linguistique qu'on ne peut ignorer. On peut l'observer aussi en slovaque (*Nescafé* = *neska*). Selon Le Tallec Lloret (2017), « la troncation est un indice fiable sur le degré de pénétrabilité d'un nom de marque dans le langage courant, et, de fait, de son succès – son nom étant suffisamment connu et reconnu pour pouvoir subir dans l'échange langagier une coupe ne faisant pas obstacle à la bonne compréhension entre le locuteur et son interlocuteur ».

Nous avons réparti les noms de marques de notre échantillon en quatre groupes. Le premier contient des noms de marques françaises qui n'ont aucun équivalent en slovaque. Le deuxième groupe contient des noms de marques françaises possédant des équivalents slovaques facilement identifiables. Le troisième groupe contient des noms de marques slovaques sans équivalents français. Le dernier groupe contient des noms de marques slovaques et tchèques hérités de la Tchécoslovaquie et partagés aujourd'hui encore par la Slovaquie et la République tchèque.

Pour présenter les résultats de notre analyse, nous précéderons de la manière suivante. Nous donnerons d'abord l'exemple français, avec éventuellement sa variante tronquée, en présentant, le cas échéant, son équivalent slovaque. Nous fournirons, ensuite, entre parenthèses, quelques informations utiles sur la marque et son origine. Les noms des marques seront à chaque fois suivis des énoncés authentiques d'où nous les avons tirés et seront accompagnés des sources. Enfin, entre crochets, nous donnerons la traduction en français de l'exemple slovaque pour mieux faire apparaître les différences.

2.1 Le premier groupe : des noms de marques français sans équivalent en slovaque

Il s'agit de noms de marques français qui n'existent pas en slovaque.

(1) **Kleenex** = sans équivalent en slovaque
(Les *mouchoirs* en papier furent baptisés du nom de marque *Kleenex*® et commercialisés pour la première fois en 1924. De nos jours, ce nom de marque désigne un mouchoir en papier jetable, quelle que soit la marque).

Tiens, passe-moi un kleenex. Elle se moucha.
<https://books.google.sk/books?>

Se moucher dans un kleenex.
<https://www.notrefamille.com/dictionnaire/definition/kleenex/>

(2) **Bic** (stylo à bille en matière plastique, d'aspect rudimentaire, bon marché, jetable)
(Le premier « vrai » stylo à bille date des années 30 du 20^e siècle. Il a vu le jour en Argentine grâce à un Hongrois, Laszlo Biro, qui le commercialisa sous le nom de Birome. Mais, c'est en 1952 que l'utilisation du stylo à bille fut démocratisée grâce au baron Marcel Bich, qui, après avoir racheté la licence Biro, lança le stylo à bille Cristal sous sa marque, raccourcie de son propre nom et devenue universelle : Bic.

Combien de pages peut-on écrire avec un stylo Bic ?
<http://www.bu2z.com/question-con-combien-pages-ecrire-stylo-bic>

2.2 Le deuxième groupe : des noms de marques français avec leurs équivalents en slovaques

Les noms de marques communs aux deux langues diffèrent par leurs formes adoptées dans l'usage. En français, la troncation est très fréquente (Le Tallec Lloret : 2017). On retrouve le même procédé en slovaque auquel il faut ajouter la forme argotique.

(3) **McDonald** = **Macdo/Mcdo** = **Mekáč**
(McDonald's : chaîne de restauration rapide américaine)

J'ai mangé McDonald pendant 2 ans et cet aliment a tué mes abdos.
<http://laroutedelaforme.fr/manger-mcdo-pendant-2-ans/>

Comme bon nombre de jeunes, j'ai atterri au McDo à cause d'un ils étaient plutôt détendus du gland puisque j'ai mangé macdo non stop (...).
<http://www.madmoizelle.com/travailler-mc-donalds-61777>

Pourquoi on continue malgré tout d'aller au McDo.
<http://www.elle.fr/Elle-a-Table/Les-dossiers-de-la-redaction/News-de-la-redaction/Pourquoi-on-continue-malgre-tout-d-aller-au-McDo-3659696>

Manger sain fast food (...) Et en effet, en cherchant bien, on finit par dénicher chez McDo un petit ongles (...) Je mange quoi au restaurant en période de régime ?
<https://www.marieclaire.fr > ... > Nutrition > Conseils nutrition>

En slovaque :

Mekáč sa trápi ako už dávno nie. Pomôcť má nový šéf.
14.02.2015 www.trend.sk

[**Mekáč** est en difficultés comme *jamais*. Il peut s'en sortir avec un nouveau chef.]

(4) Nescafé (café soluble) = nes = nescafé/neska

(Café en poudre soluble; *par métonymie*, boisson préparée avec cette poudre, nom de marque déposée par la Société Nestlé au greffe du tribunal de commerce de la Seine en 1939).

La machine Barista promet de faire mousser le Nescafé (...).
<https://www.24heures.ch/vivre/machine...nescafe/.../14896101>

En français, on utilise la forme tronquée **nes**.

Adeptes du café en capsules, j'ai eu l'occasion d'acheter le café NES afin de l'emporter en vacances très pratique à utiliser, préparation rapide pour un résultat parfait, le café est de qualité sans amertume. Très bon rapport qualité prix.

<https://www.croquonslavie.fr/marques/produits-nestle/nescafe/nescafe-nes-cafe-soluble-boite-100g>

En slovaque, il existe une forme tronquée *neska* qui est très répandue et plus utilisée dans la langue parlée et la communication courante que la forme de base *nescafé*.

Ahoj, aj ja pijem nesku ráno a sem tam si dám aj poobede.

<https://mamaaja.sk/diskusie/babatka/dojcenie/diskusia-1092>

[Salut, moi aussi, je bois du « **neska** » le matin et parfois, j'en prends aussi l'après-midi.]

(5) **Pampers (produits pour nourrissons) = Pampes/pampersky**

(La marque Pampers est une marque américaine de produits pour nourrissons commercialisés par Procter & Gamble depuis 1971)

Ce qui a fait le succès de Pampers est justement de toucher directement les mères (...).

<https://www.etudier.com/dissertations/Strat%C3%A9gie-Qualit%C3%A9-Pampers-p-g/357563.html>

Dôrazne žiadame nedávať pampersky a plienky!

<https://www.hronskekoshiy.sk/ako-separovat.html>

[Nous vous demandons impérativement ne pas y mettre de pampers et de couches!]

(6) **Coca (Coca Cola) = kola**

(Le Coca Cola est une *marque* déposée de The *Coca-Cola* Company, créé aux États-Unis en 1887, enregistré en Slovaquie en 1992).

Je suis un ancien gros buveur de coca.

forum.doctissimo.fr/nutrition/alimentation-sante/chaque-dangereux-docteur-sujet_157156_1.htm

Konzumácia **koly** oslabuje ženám kosti... v bedrách ako ženy, ktoré mesačne vypili menej ako *jednu kolu*. <https://www.24hod.sk/konzumacia-koly-oslabuje-zenam-kosti-cl20504.ht>

[La consommation de **coca** affaiblit les os des femmes (...) dans les reins des femmes qui ont bu moins d'un coca par mois.]

2.3 Le troisième groupe : les noms de marques slovaques

Il s'agit d'exemples de la langue et de la culture slovaques sans équivalent en français.

(7) Demänovka

(Demänovka, liqueur slovaque à base de plantes, fabriquée depuis 1954)

Matka ma hladkala po ruke a z vd'acnosti mi naliala este jednu demänovku. Priznám sa, bol som dost' pomýlený.

<https://www.google.com/search?client=firefox->

[Maman m'a caressé la main et, pour me remercier, m'a versé encore une demänovka. J'avoue avoir été assez confus.]

(8) Rumba = barre de chocolat

(Rumba, barre de chocolat, produit par une chocolaterie créée à Bratislava en 1896 par les frères Stolwerk, aujourd'hui, l'entreprise Figaro)

Čokoláda je vynikajúca, ale opatrne ako so všetkými dobrými vecami (...) ale čokoládu si občas dám (...) taká malá rumba bodne.

30.9.2018 <https://ekonomika.sme.sk/.../Cokoladu-jedia-Slovaci-kazdy-den-castejsie-nez-Cesi.html>

[Le chocolat est délicieux, mais faites attention comme avec toutes bonnes choses (...) parfois, je mange du chocolat (...) un petit rumba, ça tombe bien.]

(9) Indulona

(Indulona, crème mains fabriquée par l'entreprise Slovakofarma à Hlohovec en Slovaquie depuis 1948)

Indulona je super, hlavne modrá, a to niektorí mudrci chceli po 89 roku zrušiť jej výrobu.

25. 2. 2010 - <https://blog.sme.sk/diskusie/1644194/1/Nobelovka-pre-Indulonu.html>

[Indulona est super, surtout la bleue, et dire que certains voulaient supprimer sa production après 89.]

(10) Marína

(Marína - biscuits fabriqués par l'entreprise Ružový mlyn à Piešťany en Slovaquie depuis 1948)

Cez deň pomedzi jedlá pije MM na požiadanie, ale dost' málo, neviem odhadnúť koľko. Viac MM pije v noci (...) Dieťa v tomto veku nemá čo dostávať marína keks!

<https://mamaaja.sk/poradne/poradna-dojceni-a-vyzivy/strana-29>

[A cet âge, il n'y a aucune raison de donner à un enfant des biscuits marína !]

2.4 Le quatrième groupe : des noms de marques slovaques et tchèques

Il s'agit d'exemples de marques slovaques et tchèques de l'époque tchécoslovaque (quand les Slovaques et Tchèques partageaient un Etat commun : la Tchécoslovaquie) sans équivalent en français. Ce groupe contient le plus de noms de marques.

(11) Becherovka

(Becherovka, liqueur tchèque à base de plantes, fabriquée depuis 1807)

(...) dlhšie sa zamyslel, nalial si ešte jednu lepkavú becherovku(...).“

http://debata.pravda.sk/debata/blog-anaj-318-2011-12-06-co-sa-judas-nachodi-kym-vyjde-na-psi-tridsiatok/?view_mode=vlakna&ordering=od_najnovsieho&strana=7

[(...) il a réfléchi un moment, il s'est versé encore une **becherovka** un peu trop sucrée (...).]

*Začal som robiť drepy a cvičiť, dal som si čaj a **becherovku**.*

<https://lav.sk/ovladnite-svoj-imunitny-system-metoda-wima-hofa-na-vlastnej-kozi/>

[J'ai commencé à faire des pompes, de la gymnastique, j'ai pris un thé et une **becherovka**.]

(12) **Kofila**

(chocolat Kofila fabriqué depuis 1932 par Orion)

„(...) že ja som sa tak delila aj o **kofilu** (...)“

03.06.2012 www.dogforum.sk/viewtopic.php?f=80&t=206&start=15930

[(...) j'ai tout partagé, même un **kofila** (...)]

(13) **Botasky**

(marque de chaussures de sport Botas fabriquées en République tchèque depuis 1949)

*V e-shope ROBEL.sk máme značkové **botasky**, svetových výrobcov. Zvučné značky našich **botasiek** zaručujú pohodlnosť a kvalitu.*

<https://www.robel.sk/znackove-botasky>

[Dans l'e shop Robel.sk, nous vendons des **botasky** de marque de producteurs mondiaux (...).]

(14) **Baťovky**

(chassures en toile de la marque *Bata*, société A. & T. Baťa fondée en 1894 à Zlín en Tchécoslovaquie, chaussures fabriquées aussi à Partizanske en Slovaquie)

*Baťa by zaplakal: V Partizánskom si **baťovky** nekúpíte, úder prišiel z Číny.*

<https://www.pluska.sk/plus-7-dni/domov/bata-zaplakal-partizanskom-si-batovky-nekupite-uder-prisiel-z-ciny.html> (22. 3. 2016)

[Bata en pleurerait : vous n'achetez plus **batovky** à Partizanske, le coup est venu de Chine.]

(15) **Jar**

(liquide vaisselle, détergent, fabriqué depuis 1955 par l'entreprise Rakona à Rakovník en République tchèque)

*Dôkladne umyjeme pomaranče (ja umývam **jarou** v teplej vode a dobre opláchnem.)*

<https://www.zenyvmeste.sk/recept--pomarancova-polievka>

[(...) laver bien les oranges, je les lave avec **jar** à l'eau chaude.]

Le nom de marque **Jar** est devenu un nom commun, utilisé aussi pour une autre marque slovaque PUR ou d'autres marques de liquide vaisselle.

(16) **Škoda Auto = la Skoda**

(Les origines de Škoda remontent à 1862 quand le Tchèque Emil Škoda rachète l'usine métallurgique où il travaillait depuis dix ans et en fait l'une des plus grandes de l'époque. A la fin de la Première Guerre mondiale, Škoda se lance dans la production automobile. Depuis 1991, l'entreprise appartient au constructeur automobile Volkswagen Group).

Milovníci starých škodoviek si prídu na svoje. Polícia zverejnila fotografie, na ktorých je zachytená poctivá práca šikovného Jakuba.

<https://www.topky.sk/cl/13/1726891/FOTO-Jakub-prerobil-staru-skodovku-na-paradnu-masinu--Neuverite--co-sa-s-nou-da-robit>

[Les amateurs de vieilles **skodovka** seront contents. La police a publié des photos où on peut voir le travail minutieux de Jakub qui est très doué.]

Môj otec dával na zimu škodovku na tehly.

<http://m.motoride.sk/?P=phorum&tema=poradna&tid=74477>

[En hiver, mon père mettait la **skodovka** sur des briques]

Les exemples slovaques (et tchèques) des noms de marques sont la preuve que les bonnes marques reflètent la bonne qualité de leurs produits et c'est pourquoi elles se sont lexicalisées assez rapidement (*Marína, Rumba, Indulona, Baťovky, Botasky...*), et ceci déjà sous le régime communiste. Avec l'économie de marché en 1989 et la mondialisation, de nouvelles marques ne cessent d'apparaître, à titre d'exemple *Mekáč, Pampers, Labello*, etc. Ces derniers exemples sont intéressants pour la recherche contrastive. Dans certains cas, le nom de la marque étrangère est adopté tel quel, sans modification (*Labello*), d'autres, auxquels on a simplement ajouté un suffixe, comme – *ky* (*Pampersky*), restent facilement identifiables. Par contre, l'exemple de *Mekáč* n'est pas reconnaissable pour un étranger. Il s'agit d'une forme argotique tronquée.

Cette analyse nous montre que langue et culture sont étroitement liées dans le processus de naturalisation des noms de marques dans les situations de communication courante, non seulement en ce qui concerne les noms de marques communes en français et en slovaque, mais encore davantage dans le cas des noms de marques slovaques et tchèques, profondément ancrés dans le patrimoine culturel (tchèque)slovaque.

Conclusion et perspectives

Bien connue du marketing, l'étude des noms de marques l'est beaucoup moins du point de vue linguistique, sémantique et culturel. Les premiers résultats de notre recherche contrastive concernant le recensement et l'étude des noms de marques français et slovaques nous montrent donc tout l'intérêt scientifique que représente ce domaine socioculturel pour la langue et la culture, en particulier pour la langue-culture slovaque. Parmi les nombreuses perspectives offertes par ce domaine de recherche encore peu exploité figure, par exemple, la question de la création lexicale dont les applications dans l'enseignement des langues, notamment l'enseignement des langues sur objectifs spécifiques, et en traductologie sont évidentes, particulièrement en ce qui concerne les compétences interculturelle et lexicale par la familiarisation aux néologismes. Ce domaine mérite donc d'être élargi à d'autres langues. Est également envisageable un élargissement de l'étude comparée des noms de marques au profit de l'intercompréhension interlinguistique, en premier lieu en intercompréhension des langues romanes, mais aussi pour d'autres groupes de langues, germaniques ou slaves.

Bibliographic references

ALTMANOVA, J. 2016. Du nom de marque au nom commun. Neologie et lexicologie en discours. Milano :EDUCatt. ISBN 978-88-6780-037-7.

ALTMANOVA, J. 2017. Les dérives des noms de marques et de produits, In : Christophe Gerard (ed.), La création en situation. Textes, Genres, Cultures (sous presse).

- BASSANI, M. – BEN YOUSSEF, K. – MAGNE, S. – SBALCHIERO, S. 2010. Brand Design – construire la personnalité d’une marque gagnante, 2^{ème} édition, Paris : Éditions De Boeck. ISBN 978-2804162474.
- CARTIER, E. 2016. Neoveille, système de repérage et de suivi des néologismes en sept langues. In *Neologica*, 10, Revue internationale de néologie, pp.101-131. langues Available online : https://www.researchgate.net/publication/311585679_Neoveille_systeme_de_reperage_et_de_suivi_des_neologismes_en_sept_langues
- DRUETTA, R. 2008. Les noms de marque et de produit comme marqueurs identitaires. In: *Ela. Etudes de linguistique appliquée*. Paris : Klincksieck. 2008/2 n° 150, pp. 157-175. ISSN 0071-190X, ISBN 9782252036501. <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-2-page-157.htm>.
- FEVRE-PERNET, Ch. – ROCHE, M. 2005. Quel traitement lexicographique de l’onomastique commerciale ? Pour une distinction Nom de marque/Nom de produit. *Corela* [En ligne], HS-2 2005, mis en ligne le 02 décembre 2005, consulté le 30 juillet 2018. Available online : <http://journals.openedition.org/corela/1198> ; DOI : 10.4000/corela.1198.
- GALISSION, R. – ANDRÉ, J.-C. 1998. Dictionnaire des noms de marques courants : essai de lexiculture ordinaire. Paris: Didier Érudition. ISBN 978-2864603405.
- GALISSION, R. 2000. La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique. In: *Mélanges*, 2000, n. 25, pp. 47-73. ISSN papier : 0077-2712. ISSN électronique : 1952-4250.
- KAPFERER, J. -N. 2006. *FAQ La Marque - La marque en questions : réponses d'un spécialiste*. Paris: Dunod. ISBN 2-10-049127-X.
- KAPFERER, J. -N. *Marque, marketing*. Encyclopædia Universalis. Available online : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/marque-marketing/>.
- KOLARIKOVA, D. – MUDROCHOVA, R. Les noms déposés issus du Petit Robert et leurs équivalents en tchèque. In: Jana Altmanova, Gabrielle Le Tallec (éds). *Lexicalisation de l’onomastique commerciale. Créer, diffuser, intégrer*. Naples (à paraître).
- LARRIEU, J. 2011. *Les métamorphoses de la marque*. Toulouse: Presses de l’Université Toulouse 1 Capitole. LGDJ. ISBN 978-2361700317.
- LAURENT, B. 2010. *Nom de marque, nom de produit : sémantique du nom déposé (Sémantiques)*. Paris: L’Harmattan. ISBN 9782296123885.
- LE TALLEC LLORET, G. 2017. Lexicalisation et banalisation des noms de marque : le cas juridique de Placoplatre® et Placo®. In: Colloque international LEXIMARQ *Lexicalisation de l’onomastique commerciale – créer, diffuser*. <hal-01875599>. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01875599>.
- MAGNE, S. 2011. *Marque et marketing : construire la personnalité d’une marque* In: Larrieu Jacques (ed.). *Les métamorphoses de la marque*. 2011. Toulouse: Presses de l’Université Toulouse 1 Capitole. LGDJ – Lextenso Editions. pp. 37-53. ISBN 978-2361700317. Available online : <https://books.openedition.org/putc/2601>.
- PETIT, G. 2006. Le nom de marque déposée : nom propre, nom commun et terme. In : *Meta*, 51(4), pp. 690–705. ISSN 1492-1421 (numérique). <https://doi.org/10.7202/014335ar>.
- SCHMITT, F. *Les cultures française et slovaque. Analyses comparatives de représentations sociales*. Louvain-la-Neuve : Editions EME. ISBN 978-2-8066-3251-7.

Words: 4356

Caracters: 25 709 (14,28 standard pages)

Assoc. prof. Ludmila Meskova, PhD.
Department of European cultural studies
Faculty of Arts, University Matej Bel, Banska Bystrica
Tajovskeho 40, 974 01 Banska Bystrica
Slovakia
ludmila.meskova@umb.sk

Assist. prof. Jana Pecnikova, PhD.
Department of European cultural studies
Faculty of Arts, University Matej Bel, Banska Bystrica
Tajovskeho 40, 974 01 Banska Bystrica
Slovakia
jana.pecnikova@umb.sk