



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN TRADUCTOLOGÍA,
TRADUCCIÓN PROFESIONAL Y AUDIOVISUAL**

TESIS DOCTORAL:

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA
LENGUA Y LA CULTURA VITIVINÍCOLAS:
AUNAR LA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
EXTRANJERAS Y LA FORMACIÓN DE
TRADUCTORES PARA CREAR UN PERFIL
PROFESIONAL ORIENTADO AL SECTOR
VITIVINÍCOLA**

Presentada por Inés González Aguilar
para optar al grado de
Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Miguel Ibáñez Rodríguez



Universidad de Valladolid

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN TRADUCTOLOGÍA,
TRADUCCIÓN PROFESIONAL Y AUDIOVISUAL**

TESIS DOCTORAL:

**ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE DE
LA LANGUE ET LA CULTURE
VITI-VINICOLE : RAPPROCHER LA
DIDACTIQUE DES LANGUES
ÉTRANGÈRES ET LA FORMATION EN
TRADUCTION POUR CRÉER UN PROFIL
PROFESSIONNEL ORIENTÉ AU SECTEUR
VITI-VINICOLE**

Presentada por Inés González Aguilar
para optar al grado de
Doctor/a por la Universidad de Valladolid

Dirigida por:
Miguel Ibáñez Rodríguez



TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	6
Présentation et justification	6
État de l'art.....	7
Objectifs et méthodologie.....	9
Élaboration du corpus	12
CONTEXTUALISATION ET FONDEMENTS THÉORIQUES.....	17
Chapitre 1 : La vitiviniculture en France et en Espagne	19
1.1. Introduction.....	19
1.2. Progrès et perspective économique du secteur viti-vinicole	20
1.3. Consommation de vin en France et en Espagne : les représentations sociales du vin	37
1.4. Œnotourisme en France et en Espagne	43
1.5. Conclusions.....	53
Chapitre 2 : Principes théoriques du culturel viti-vinicole au sein du FLE en Espagne	56
2.1. Introduction.....	56
2.2. Précisions terminologiques	57
2.3. La traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères	66
2.4. Traduction intériorisée.....	79
2.5. Conclusions.....	83
Chapitre 3 : Traduction et traductologie pour le secteur viti-vinicole	86
3.1. Introduction.....	86
3.2. Le cœur de la traduction (professionnelle).....	87
3.3. La traduction en tant qu'acte communicatif.....	90
3.4. L'importance de la culture en traduction	93
3.5. Les références culturelles.....	103
3.6. Classification des références culturelles	106
3.7. Résoudre les problèmes de traduction posés par les références culturelles.	111
3.8. Conclusions.....	114
Chapitre 4 : fondements théoriques pour une proposition méthodologique d'enseignement-apprentissage de la langue et du culturel viti-vinicole à travers les genres textuels du secteur	117



Universidad de Valladolid

4.1. Introduction.....	117
4.2. L'enseignement-apprentissage par tâches, l'approche actionnelle et la pédagogie du projet.....	118
4.3. L'enseignement-apprentissage à travers les genres textuels	126
4.4. L'enseignement-apprentissage du socioculturel et, plus concrètement, du socioculturel viti-vinicole	157
4.5. L'évaluation	168
4.6. Conclusions.....	181
ÉTUDES PRATIQUES.....	183
Chapitre 1 : Le culturel viti-vinicole dans les méthodes FLE en Espagne.....	185
1.1. Introduction.....	185
1.2. Les représentations de la vitiviniculture dans les méthodes FLE en Espagne.	192
1.3. Exercisation	210
1.4. Civilisation, culture et interculturel au fur des méthodologies	265
1.5. Constatations au sujet de l'enseignement du socioculturel viti-vinicole en FLE en Espagne : un parcours du schéma de la communication didactique à travers les méthodologies	292
Chapitre 2 : Traducteur professionnel et apprenant de langues étrangères : convergences et divergences entre les deux profils	333
2.1. Introduction.....	333
2.2. Convergences et divergences entre apprenant de langues étrangères et traducteur : l'usager plurilingue et pluriculturel de la communication.....	333
2.3. Aspects culturels en traduction et dans l'apprentissage des langues : vers une définition de la Culture viti-vinicole.....	337
2.4. Aspect communicatif de la traduction dans l'apprentissage des langues	359
Chapitre 3 : Les bases pour la formation du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. La conjonction entre la didactique des langues étrangère et la didactique de la traduction orientée aux besoins des entreprises viti-vinicole.	363
3.1. Introduction.....	363
3.2. Caractérisation du profil de l'apprenant et du profil professionnel visé.....	364
3.3. Structure de la formation et propositions d'activités : vers du concret	373
3.4. Conclusions.....	433
CONCLUSIONS	436
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	448



Universidad de Valladolid

Corpus de manuels analysés	450
Références bibliographiques.....	452
ANNEXES	474
Annexe 1. Grilles pour l'évaluation des examens DELF-DALF utilisées jusqu'en 2022	475
Annexe 2. Grilles pour l'évaluation des examens DELF-DALF utilisées à partir de 2022	489



Universidad de Valladolid

INTRODUCTION

Présentation et justification

Le secteur vitivinicole est largement présent en Espagne, tout comme en France, pays berceau de l'œnologie. Ce secteur s'est développé exponentiellement depuis le début du XXI^e siècle, la France et l'Espagne étant, avec l'Italie, les pays qui ont connu une plus forte croissance. Plusieurs facteurs en sont responsables dont l'essor du commerce d'exportation pendant les dernières années. En effet, l'Espagne est le plus grand exportateur de ce produit selon le rapport 2018 de l'Observatoire espagnol du marché du vin (OeMv, 2018) et le pays qui possède la plus grande extension de vignobles.

Pourtant, les deux pays sont donc liés par une grande tradition qui excède même la culture de la vigne ou la production du vin à travers la langue et la Culture de la vigne et du vin. Celle-ci suscite un intérêt croissant manifesté sur plusieurs aspects. Il n'est donc pas surprenant que la Culture de la vigne et de la vinification figure dans les manuels scolaires utilisés en Espagne pour l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE). Ici, il apparaît également sous son aspect plus social, reflétant, par exemple, la coutume partagée en France et en Espagne de boire un verre de vin au moment des repas. La didactique des langues étrangères (DLE), discipline en plein développement, a suscité un nouveau souci d'adaptation des contenus programmés pour chaque cours aux intérêts des élèves tout en répondant aux besoins de la société du moment. Dès lors, la création d'activité répond à des objectifs changeants au fur des courants méthodologiques pour devenir cultivée en Culture française, pour se débrouiller dans les situations les plus quotidiennes ou pour agir en société. Actuellement, l'évolution du secteur viti-vinicole nous pousse à considérer les besoins linguistiques sous le jour d'une formation professionnalisante.

Le Groupe de Recherche GIRTraduvino, au sein duquel est développée cette thèse, s'inscrit dans cet intérêt croissant pour la langue de la vigne et du vin et la nécessité de développement linguistique du secteur. Dans une approche humaniste, ce groupe de recherche cherche à répondre aux différents besoins du secteur en termes de terminologie, de traduction de textes spécialisés et de recherche sur la langue de la vigne et du vin. Ce travail ouvre ainsi une voie dans le but d'allier la didactique des langues étrangères à la formation en traduction au profit de la vitiviniculture.

Il est à remarquer que, si les études sur l'histoire de la didactique du FLE ont développé des recherches sur la forme prise par la Culture dans ce domaine, et que les méthodologies employées à cette fin ont également été largement décrites, le vin, entendu comme contenu culturel, ne semble pas avoir bénéficié du même traitement. Il est donc essentiel de révéler la présence de la langue et la Culture du vin, ainsi que la valeur qu'elle



Universidad de Valladolid

a eue dans l'enseignement du FLE. En effet, dans cet aspect de la recherche, l'importance de la vigne et du vin comme lien entre les langues française et espagnole, sur le plan pédagogique, n'a pas encore été démontrée.

Enfin, sur la base de ce postulat historique et rétrospectif, il est nécessaire d'approfondir l'analyse des spécificités de ce domaine de la vigne et du vin afin de rendre compte de ses particularités, susceptibles d'une adaptation ultérieure de l'activité pédagogique en fonction des exigences de formation des spécialistes en viticulture et en œnologie. Il est donc inévitable de chercher à comprendre les dimensions linguistiques et culturelles de cette langue de spécialité, telles que les genres discursifs ou les propriétés terminologiques, qui revêtent une importance particulière pour l'enseignement de cette langue et de cette Culture.

Pour sa part, la didactique de la traduction, tout comme la didactique des langues étrangères, est une discipline récemment devenue indépendante. Elle a, elle aussi, théorisé au sujet des types de traduction, de l'influence culturelle, de la détermination des genres textuels pour disposer une méthodologie d'enseignement qui répondent aux défis du métier. Le groupe de recherche GIRTraduvino a exploré divers aspects la langue de la vigne et du vin afin de les appliquer à la traduction de textes viti-vinicoles. Cependant, nous ouvrons ici un chemin de recherche pour aborder exclusivement la didactique de la traduction au service du secteur viti-vinicole.

En outre, il est également nécessaire de réfléchir à la délimitation des cours de formation, en termes d'objectifs, de possibilités et de limites, par rapport à tous les aspects de la viticulture et de l'œnologie et de la langue de la vigne et du vin, aussi bien dans la perspective du maniement des langues étrangères qu'en vue de l'activité de traduction. Des paysages de vignobles, en passant par les vendanges et le processus de vinification, jusqu'à l'accord des vins à table, la culture du vin offre une grande variété de richesses linguistiques et culturelles qui méritent d'être transmises dans toutes les langues à travers les générations. En résumé, nous proposons d'encadrer la langue et la Culture vitivinicole dans l'enseignement du français langue étrangère en Espagne et dans la formation de traducteurs pour développer une profession qui réponde aux besoins linguistiques de ce secteur : une formation pour devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole.

État de l'art

Avant même d'aborder la place de langue et de la culture de la vigne et du vin dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangère ou la didactique de la traduction, il est indispensable de comprendre le contexte où elle se développe. Dans cette perspective, nous avons analysé les chiffres et les statistiques du secteur viti-vinicole en France et en Espagne, les deux pays auxquels s'oriente ce travail. Les rapports publiés par les organismes officiels nous ont permis de comprendre l'évolution économique et dans la société de ce secteur aussi bien en France (FranceAgriMer, 2022 ; Groupe de



Universidad de Valladolid

travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002 ; ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022) qu'en Espagne (Observatorio Español del Mercado del Vino, 2018, 2022). Sous l'angle des pratiques sociales, nous avons déceler les clés de la consommation de boissons alcoolisées, dont le vin, et leur stigmatisation d'un côté et de l'autre des Pyrénées (Alcool Info Service, s. d. ; FranceAgriMer, 2015 ; Tsikounas, 2004 ; Galán et al., 2014). Finalement, nous avons constaté que le vin n'est pas l'unique produit dont ce secteur obtient son chiffre d'affaires. En effet, l'œnotourisme occupe une bonne part du marché et il a subi une croissance démesurée pendant les dernières. Étant donné que cette activité des mouvements de touristes visitant la France et l'Espagne et donc le besoin de gérer le flux linguistique afin de s'adapter à tous les publics. Les défis du secteur œnotouristique en France (Atout France, s. d. ; Gerbal-medall, 2020) et en Espagne (ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2022 ; Cortina Ureña, 2022).

Pour comprendre la présence de la vitiviniculture en FLE, nous avons d'abord constaté le besoin de définir certains concepts de cette discipline qui ont fait preuve d'inexactitude ou dont le sens a changé au fur de l'histoire de la didactique du FLE (Cuq, 2003 ; Galisson et Coste, 1976). Bien que les représentations de la vigne et du vin, dans l'environnement du FLE, n'ait pas encore mises au clair, on remarque que les études sur l'histoire de l'enseignement du français en Espagne sont de plus en plus nombreuses dont Suso López (1999) et les thèses de Fernández Fraile (1995) et d'Urbano Marchi (2003) se distinguent. Cette même orientation avait conduit à la création de la SIHFLES (Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde) en 1987 et de la revue *Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde* qui en est issue. Cette mise en perspective historique s'est perpétuée jusqu'à nos jours au long des différentes approches, dont les méthodologiques. D'ailleurs l'abordage du culturel en FLE a été conçu de manières différentes en fonction de ces mêmes méthodologies ou encore des modèles de société et des interactions promues entre les pays. Des chercheurs tels que Argaud (2018), Aristi (1983) et Puren (1988, 1998a, 1998b, 2006, 2008 et 2014) ont présenté le gros des avancées en la matière que nous avons contextualisé dans le secteur viti-vinicole.

Du côté de la formation des traducteur, discipline encore plus jeune, Hurtado Albir (1999, 2015 et 2018) apporte une lumière sur la conception de l'enseignement-apprentissage du métier du traducteur. Quant à la traductologie, nous nous sommes penchés sur les écoles qui ont pris en compte la Culture dans le travail du traducteur. Préoccupés pour le transfert des références et des référents culturels, Bajtin (2009), Nord (1996 et 2018) ainsi que Newmark (1993) et plus récemment la thèse de Molina (2006) et Igareda (2011) ont marqué la traductologie. Toutefois, on constate ici les premières convergences entre la traduction et l'enseignement-apprentissage des langues étrangères dans la mesure où l'exercice de traduction (directe et inverse) c'est immiscé dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères avant de subir un sévère revers (Lavault, 1985 ; De Arriba, 1996) avant de lui procurer un nouveau regain à travers les exercices de médiation promus par le Cadre Européen Commun de Référence pour les



Universidad de Valladolid

Langues (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001) et, plus récemment, son volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018). Depuis des années, certains chercheurs se sont penchés sur la traduction intériorisée et les processus de traduction qui s'activent involontairement (Pintado Gutiérrez, 2012a et Sánchez Iglesias, 2005).

Un autre axe qui rapproche la didactique des langues étrangères et la didactique de la traduction, les genres textuels ont attiré l'attention de nombreux chercheurs. La théorie linguistique et pragmatique de l'interactionisme socio-discursif développée par Bronckart (1996) a donné suite à un modèle didactique basé sur l'enseignement-apprentissage des genres textuels retrouvé en didactique des langues étrangères (Jacquin, Simons et Delbrassine, 2019) et en traductologie (Gamero Pérez, 2001).

Sommes toutes, une contribution à la recherche en langue et culture de la vigne et du vin ainsi que leur traduction ne peut que se baser sur des recherches qui ont abordé ce domaine spécifique. Nous avons mis en valeur le travail du groupe de recherche GIRTraduvino et de son directeur Ibáñez Rodríguez (2010, 2017). En collaboration avec d'autres chercheurs, il a décelé les pistes pour comprendre les besoins linguistiques du secteur vitivinicole (Ibáñez Rodríguez, Bachiller Martínez et Sánchez Nieto, 2010) dont les résultats sont révélateurs pour la conceptualisation du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. En outre, un travail sur les genres textuels et, qui plus est, orienté sur le secteur oenotouristique doit absolument se baser sur les recherches de thèse de Pascual Cabrerizo (2016). Finalement, la dernière publication du groupe reporte certaines conscience sur la conceptualisation et schématisation des genres textuels (Ibáñez Rodríguez, 2022).

Objectifs et méthodologie

Inévitablement dans une recherche scientifique, nous nous sommes fixé différents objectifs généraux et spécifiques, ainsi que des limites nécessaires. Décerner les enjeux d'une formation pour devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole est l'objectif final de ce travail. Notre principale préoccupation est de comprendre sa portée à ce jour et d'établir les bases de son exploitation dans un futur proche par le biais d'une formation qui se veut complète et novatrice. Sur le chemin, il a été nécessaire de pénétrer dans l'univers de la didactique des langues étrangères, étant donné le plurilinguisme du communicateur, pour déchiffrer la mise en forme des représentations de la langue et du culturel viti-vinicole dans une rétrospection historique. Ainsi, comment inclure l'enseignement du français de la vigne et du vin dans l'enseignement du FLE en Espagne ? Cette action didactique peut-elle être considérée comme relevant du français de spécialité ?

Puisque le communicateur aura à assurer des tâches de traduction et d'interprétation, nous nous demandons quelle sont les enjeux pour la traduction de la langue de spécialité (langue de la vigne et du vin) et, surtout, quelle est l'impact de la culture sur l'activité de traduction et médiation. Nous cherchons à pénétrer les clés de



Universidad de Valladolid

l'interdisciplinarité qui parcourt actuellement le travail du traducteur et sa répercussion sur les missions du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Aura-t-il à procurer des services pluridisciplinaires (de correction, création de texte) ?

Étant donné le nom de ce profil professionnel, il nous semble logique que le communicateur assure et encourage la communication mais, à ce moment, il convient de se poser les bonnes questions à plusieurs niveaux au sujet de la communication : comment assure-t-on la communication dans une langue étrangère ? Les méthodologies employées pour l'enseignement-apprentissage FLE permet-elle de maîtriser les situations communicatives du secteur viti-vinicole ? La communication existe-elle en traduction ? De quelle manière ?

En définitive, le profilage du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole, objectif principal, comporte d'aborder des disciplines diverses et d'y réviser les théories qui ont marqué leur évolution, objectifs secondaires. Nous pouvons regrouper ces objectifs en quatre grands blocs qui ont marqué la structure de notre projet.

Bloc 1 : Contextualisation économique et socioculturelle de la vitiviniculture en France et en Espagne.

- Établir le contexte socioculturel et économique du secteur vitivinicole en Espagne, ainsi que sa relation avec le secteur vitivinicole en France, afin de justifier la nécessité d'une formation plurilingue spécifique.

Bloc 2 : Contextualisation de la langue et de la culture viti-vinicole dans l'enseignement-apprentissage du FLE en Espagne.

- Établir un corpus d'échantillons significatifs de la présence de cet élément culturel et linguistique afin de l'analyser de manière exhaustive.
- Approfondir notre connaissance des représentations culturelles viti-vinicoles dans les manuels de français utilisés dans le système éducatif espagnol.
- Discerner les particularités discursives pertinentes dans une approche pédagogique de l'apprentissage de cette langue dans l'enseignement du français langue étrangère.
- Rendre compte des convergences et divergences entre didactique des langues étrangères et traduction.

Bloc 3 : Contextualisation de la langue et de la culture viti-vinicole au sein de la traductologie, dans le métier du traducteur et dans la didactique de la traduction.

- Comprendre les dimensions culturelles et communicatives au sein de la traduction.



Universidad de Valladolid

- Réviser les théories traductologiques pertinentes en traduction en orientant la recherche envers celles qui abordent les aspects communicatifs et culturels.
- Apercevoir les tâches de traduction impliquées dans le secteur viti-vinicole ainsi que l'influence de la langue de la vigne et du vin sur la traduction.

Bloc 4 : Perspectives pour la création d'une formation pour devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole.

- Discerner les besoins linguistiques du secteur viti-vinicole.
- Profiler et conceptualiser le métier du communicateur plurilingue afin qu'il réponde aux défis linguistiques posés dans le secteur viti-vinicole.
- Apercevoir une structure formative efficace qui réunisse didactique des langues étrangères et didactique de la traduction ainsi que les disciplines connexes.
- Déterminer une méthodologie basée sur des situations communicatives présentes dans le secteur viti-vinicole et proches de la réalité professionnelle à laquelle l'apprenant sera confrontée.

Pour suivre les questionnements théoriques et les réponses appliquées au secteur viti-vinicole, il est convenable de lire ce travail en alternant les chapitres théoriques (première partie) et d'application (deuxième partie) à l'exception du chapitre consacré à la vitiviniculture en France et en Espagne. Ce dernier ne possède pas d'équivalent pratique puisque son application peut se suivre dans tous les chapitres des études pratiques.

Nous avons choisi une approche multi-méthodologique afin d'obtenir une projection globale de la langue et la culture du vin au sein de la société, de l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère et de la didactique de la traduction. Il s'agit d'une étude holistique qui montre dans quelle mesure des facteurs de natures différentes se combinent pour créer un ensemble lié à la vitiviniculture dans le but de composer et de présenter une formation utile aux enjeux du secteur.

De même, la première partie de cette recherche constitue une explication rétrospective suivant la méthode qualitative puisque nous chercherons, tout d'abord, l'évolution de la vitiviniculture et ses reflets sur les sociétés française et espagnole, puis, la nature de la culture du vin en la situant dans les manuels utilisés jusqu'à présent et, finalement, les enjeux de la traduction viti-vinicole. Le premier chapitre théorique consiste à une étude ethnographique concentrée sur la vitiviniculture en tant que manifestation sociale, c'est-à-dire en termes d'influence sur la société et l'économie. Après une révision de la littérature scientifique, il s'agit de faire une description objective de la réalité de la viticulture en didactique FLE. Il ne s'agit pas de faire une analyse quantitative pour déterminer le pourcentage de présence du vin, mais plutôt de partir du principe que le vin a toujours été présent dans l'enseignement du FLE et qu'il mérite une place de choix



Universidad de Valladolid

en raison des caractéristiques qui le définissent. Un troisième chapitre a pour but de réviser les théories traductologiques qui portent une claire influence sur la traduction viti-vinicole. Enfin, le dernier chapitre prétend la création d'une formation adaptée à ce milieu spécialisé dont les considérations scientifiques sont ici abordées.

La deuxième partie, en revanche, propose une description introspective des caractéristiques actuelles du vin, justifiant ainsi son émancipation. Ce projet s'inscrit dans une perspective de pratique éducative et vise donc à apporter une vision différente de la langue et de la culture viti-vinicole, appliquée à la didactique du FLE et à la didactique de la traduction, lui conférant une dimension utilitaire au service de la société et du développement économique du secteur viti-vinicole à travers la conceptualisation du communicateur plurilingue spécialisé dans ce domaine. On y pose les jalons pour l'instauration d'une formation universitaire.

Dans ces dernières pages, nous voulons nous rapprocher de la pratique enseignante, et surtout de ses promoteurs : les enseignants. Afin de réduire la distance fréquemment instaurée entre chercheurs et enseignants, la dernière partie de ce projet se situe dans le cadre de la recherche-action. Elle vise donc à influencer la didactique moderne par des propositions directement applicables dans les classes universitaires.

Le résultat final se veut un ensemble qui rassemble les différents points de vue et qui montre les possibilités encore inexploitées de la langue et la culture viti-vinicole. À cette fin, nous ne considérons pas que l'adoption d'une méthodologie unique puisse obtenir des résultats fiables ou conduire à la configuration d'un avenir réaliste pour le domaine viticole français et espagnol. Cependant, cette vision futuriste ne se veut en aucun cas normative, mais plutôt à titre d'exemple d'application au besoins réels d'un secteur concret.

Élaboration du corpus

Cette approche se veut totalitaire et inclue une étude des formes adoptées par la culture viti-vinicole, des stratégies d'accès à ces connaissances culturelles, et enfin, des raisons qui ont rendu possible la transposition didactique de ce secteur en tant que contenu enseigné dans les cours universitaires. Le tout a pour but de cerner le paradigme du culturel viti-vinicole en FLE, notamment utile pour une future projection de l'avenir de la vitiviniculture en FLE. Les objectifs secondaires sont orientés vers la description et analyse de la communication viti-vinicole au sein de la communication didactique. Nous avons pour but d'établir les limites des représentations de la vitiviniculture au cœur du FLE. Pour ce, nous avons retracé les représentations du socioculturel viti-vinicole, ainsi que les éléments intratextuels et extratextuels qui l'entourent dans l'histoire du livre scolaire pour l'enseignement FLE. Quant aux données extratextuelles, nous avons retenu, notamment, l'information concernant les auteurs, les plans gouvernementaux et les courants idéologiques et didactiques qui ont marqué l'élaboration des livres scolaires en



Universidad de Valladolid

question. Au niveau intratextuel, nous avons analysé l'exercisation et les représentations propres au socioculturel viti-vinicole.

Pour cette recherche historique, étant donné l'impossibilité de voyager dans le temps, les manuels scolaires constituent un reflet plus ou moins fidèle de la relation professeur-apprenant-langue étrangère. Support pour l'activité enseignante, guide pour l'étudiant ou reflet des politiques éducatives, le livre scolaire est indispensable pour comprendre la portée de tout contenu thématique au cœur du FLE. En tant que document historique, il devient un objet d'étude fondamental pour retracer l'histoire de la vitiviniculture en didactique FLE. Cependant, nous tenons à préciser que l'analyse sera centrée autour de l'influences des programmes gouvernementaux sur l'enseignement-apprentissage de la culture viti-vinicole. Ainsi, nous avons décidé de maintenir le positionnement de la vigne et du vin au centre de notre projet. Pour réussir cet objectif, nous nous sommes basés sur les préceptes de la sociolinguistique, sa capacité à relier la sociologie à la linguistique ayant déjà été constatée :

La lingüística y la sociología son disciplinas que poseen fronteras parcialmente comunes y hasta territorios de mutuo dominio, cosa que ha dado fundamento a una interdisciplinariedad que se concreta con el nombre de sociolingüística (Tusón en Lomas, 2015 : 38).

L'influence de la sociolinguistique, à travers l'inclusion du socioculturel dans la didactique des langues, est indéniable. Pour l'étude du socioculturel viti-vinicole, il est fondamental de reprendre les questions évoquées par la sociolinguistique descriptive : « ¿Quién habla (o escribe) qué lengua (o qué variedad lingüística) a quién y cuándo y con qué finalidad? » (Fishman en Lomas, 2015 : 40). De même, la grande question à laquelle tente de répondre la sociolinguistique dynamique s'applique à notre travail : « ¿de qué dependen las diferencias en los cambios de organización social del uso lingüístico y del comportamiento hacia el lenguaje? » (Fishman en Lomas, 2015 : 40). Dans son application à la didactique des langues étrangères, et plus concrètement au socioculturel vitivinicole contextualisé dans la didactique FLE, nous avons cherché les réponses à ces questions dans les manuels scolaires afin de décrire la présence viti-vinicole.

Il faut souligner la gentille mise à disposition des archives du Centro Internacional de la Cultura Escolar (CEINCE)¹ situé à Berlanga de Duero dans la province de Soria (Castilla y León). Il a attiré notre attention non seulement pour son musée, mais surtout pour sa collection historique contenant plus de 60 000 exemplaires² à notre disposition. Face à l'immensité des ressources à notre portée, en vue de l'impossibilité de tout

¹ <https://www.ceince.eu/>

² Comptabilisés en 2019



Universidad de Valladolid

analyser, il nous est survenu le besoin de marquer des conditions afin de délimiter notre corpus de livres. Notre sélection repose donc sur 5 critères fondamentaux :

- Chronologique : il s'agit d'un corpus diachronique étant donné que nous avons conservé les ouvrages du XXe et XXIe siècle. Nous avons gardé ces dates pour plusieurs raisons : d'une part, le XXe siècle suppose des changements appréciables dans la conception du livre scolaire. Les éditeurs ont rabaisé les prix des ouvrages scolaires et ceux-ci sont devenus accessibles pour une plus grande majorité de la population³ (Bruillard, 2005 : 2). Mis à part ce développement éditorial, la fin de ce siècle suppose l'éclosion de la didactique des langues étrangères en tant que discipline indépendante de la linguistique appliquée.
- Géographique : ni le vin est présent dans toutes les sociétés ni tous les pays le mentionnent dans leurs méthodes FLE. En Espagne, au contraire, il est notable pour une question d'affinité culturelle. Par conséquent, nous avons sélectionné les ouvrages FLE utilisés dans les établissements scolaires espagnols. Nous partons de la base que la France et l'Espagne possèdent une longue tradition œnologique⁴.
- Niveau d'enseignement : le « secondaire » étant le centre de notre intérêt, il s'agit d'analyser les années d'études des enfants après l'école primaire et avant les études universitaires. Cette délimitation est due à l'abondance de méthodes correspondant à cette période de l'éducation scolaire. Pourtant, aucune différence n'a été marquée entre l'enseignement public et l'enseignement privé.
- Quantitatif/qualitatif : en effet, il y a une grande démarcation entre les études précédentes et postérieures à 1970. La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de cette année, a supposé un tournant dans le système éducatif, répercutant sur les mentalités et sur les méthodes. Auparavant, le vin faisait souvent son apparition nous poussant à conserver seulement celle dont ressortait une valeur qualitative. Au contraire, une réduction notable a été constatée à partir des années 70, notamment à la suite de la LOGSE de sorte que toute apparition est devenue fondamentale pour notre corpus. Bref, si les ouvrages de la première période suivent un critère quantitatif alors que ceux de la seconde période tiennent plutôt à un critère qualitatif.

³ Auparavant, seul le professeur possédait un livre que les étudiants lisaient un par un, à voix haute.

⁴ À considérer que la Francophonie est une notion trop récente pour l'aborder dans notre étude et que l'œnologie est une discipline scientifique développée par des viticulteurs français, venus cultiver en Espagne suite aux dégâts causés par le Phylloxera dans leur pays, apportant ainsi leurs connaissances à l'agriculture viti-vinicole espagnole.



Universidad de Valladolid

- Format : il est évident que les nouvelles technologies ont provoqué une révolution numérique dans le système éducatif au cours des dernières années. Ainsi, les maisons d'édition ont adapté le format de leurs ouvrages pour qu'ils soient employés sur des supports numériques (ordinateurs, des tablettes, des tableaux numériques, etc.). Cependant, il est nécessaire, pour une approche rétrospective, de conserver une certaine distance temporelle afin de constater les vraies raisons, effets et procédés. En vue de la récente parution du le format numérique des livres scolaires, nous avons mis en valeur le format papier.

Cette étude de corpus s'est délimitée sur plusieurs étapes :

- Étape 1 : établir des critères de sélection du corpus
- Étape 2 : recueillir les échantillons d'après les critères de sélection, en se déplaçant au CEINCE de Berlanga de Duero.
- Étape 3 : compléter le corpus avec des échantillons obtenus grâce à la numérisation de la Bibliothèque Nationale Espagnole⁵ située à Madrid.
- Étape 4 : analyser et décrire les composants du socioculturel viti-vinicole
- -Étape 5 : formuler les premières hypothèses au sujet de la présence de la vitiviniculture d'après un aperçu historique, selon l'analyse de l'exercisation, des méthodologies et des informations extratextuelles.
- Étape 6 : consolider les avancées dans la perspective linguistique de la communication viti-vinicole et de son inclusion dans la communication didactique.

Une fois délimité notre corpus à travers une recherche minutieuse dans les exemplaires disponibles au CEINCE et complétés par des ouvrages provenant de la bibliothèque nationale, nous nous sommes rendus à l'évidence de certaines contraintes marquant le caractère de notre corpus. Premièrement, il est impossible de recollecter tous les ouvrages utilisés en Espagne au cours de plus d'un siècle d'enseignement du FLE, d'une part parce que tous n'ont pas perdurés jusqu'à nos jours ; d'autre part, puisque tous les ouvrages n'ont pas marqué significativement l'enseignement FLE en Espagne. Pour résoudre ce problème, nous avons établi un critère de récurrence : c'est-à-dire que les livres analysés ont fait preuve de pertinence historique dans le cadre de l'enseignement FLE de par leur réapparition fréquente sur les étagères du centre d'études des livres scolaires. À ce moment, diverses problématiques se sont révélées évidentes au point de cerner notre analyse. Des questions sont survenues : le culturel viti-vinicole se manifeste-

⁵ <http://www.bne.es/es/Inicio/index.html>



Universidad de Valladolid

il dans les livres FLE ? Comment se déploie cette manifestation ? Quelles sont les activités les plus propices à son traitement ? Et plus amplement, étant donné qu'il s'agit de transmission du patrimoine culturel, l'acculturation est-elle réussite ? La transposition didactique est-elle pertinente pour que l'objet culturel viti-vinicole soit transmis à travers l'enseignement de la lengua étrangère ? À cet effet, nous avons consulté les ouvrages dans leur intégralité, n'épargnant aucune source d'information. Les avant-propos se sont révélés d'une valeur incalculable car les auteurs y expliquaient, quelquefois, leurs intentions didactiques, leur méthodologie et, sans pour autant citer directement le culturel viti-vinicole, leur conception de l'enseignement de la culture, aussi appelée civilisation ou interculturel. Afin de respecter la rigueur propre à un travail scientifique, nous avons transposé toutes nos appréciations dérivant de l'analyse des ouvrages dans un tableau ayant pour but de faciliter les comparaisons analytiques. Ce tableau d'analyse possède une dernière colonne de mots-clés faisant ressortir les caractéristiques irrécusables de chaque méthode.



Universidad de Valladolid

**CONTEXTUALISATION ET FONDEMENTS
THÉORIQUES**



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

Chapitre 1 : La vitiviniculture en France et en Espagne

1.1. Introduction

Tout au long de ce travail nous mettons en valeur la vitiviniculture au sein de l'enseignement-apprentissage du Français Langue Étrangère (FLE), en tant que patrimoine culturel, langue de spécialité et phénomène social aussi bien en France qu'en Espagne. Comme nous l'avons établi dans l'introduction, nous partons de la supposition que cette vitiviniculture a marqué les sociétés française et espagnole jusqu'à tisser des liens, parfois des similitudes et parfois des dissemblances, mises au profit de l'enseignement-apprentissage de la langue française.

Il est su de tous que la culture de la vigne, auparavant sauvage, s'est réalisée en Asie occidentale jusqu'à parvenir en Europe à travers les Grecs, puis les romains. Il est tout aussi connu que le christianisme a un rôle non négligeable dans l'étendue de la consommation de vin. Pourtant, notre thèse se rapporte à des temps plus proches de l'actualité. Cette proximité dans le temps, nous permet d'accéder à de nombreux documents récents et bien conservés, voire digitalisés.

En effet, de nombreux organismes publics et privés français ont consacré leurs efforts à l'estimation statique et l'élaboration de rapports qui décrivent le secteur vitivinicole sous plusieurs perspectives, économique ou culturelle, afin de constater l'état de ce domaine dans l'actualité mais aussi sous l'angle historique. En effet, tel que le constate le rapport informatif présenté au Sénat il y a vingt ans sous le titre « l'avenir de la viticulture française : entre tradition et défi du Nouveau Monde » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002), les enjeux dans ce secteur sont nombreux et ont suscité l'intérêt de la société française.

Parallèlement, l'Espagne semble avoir subi une tendance fluctuante de la consommation dans la restauration fondamentalement à une consommation au domicile. Le secteur viti-vinicole, malgré ses importants chiffres de ventes, et surtout d'exportation, semble relevé les défis lancés par la société consommatrice. Cela a provoqué des virements dans tout le secteur, à commencer par les circuits de distribution.

Dans les pages suivantes, nous avons retracé l'impact de la vitiviniculture sous le jour de son empreinte sur l'économie (française et espagnole), dont le tourisme, sur la richesse culturelle et jusqu'à la création de la langue de spécialité. Pour ce, nous avons constaté les rapports émis par les organismes publics et privés de référence dans ce secteur. Notre priorité est de dépeindre, à grands traits⁶, le panorama viti-vinicole en

⁶ L'intention de ce chapitre n'est pas de constituer un nouveau rapport pour le secteur viti-vinicole



Universidad de Valladolid

France et en Espagne dans le but de comprendre le transfert, à travers le processus de transposition didactique, de cet élément financier inné dans le socioculturel français et espagnol à l'intention de l'enseignement-apprentissage du FLE en Espagne du XX^e siècle jusqu'à nos jours.

1.2. Progrès et perspective économique du secteur viti-vinicole

La France et l'Espagne ont, toute deux, développée une économie agricole dont le chiffre est en partie basé sur la vitiviniculture. Pourtant, chacun de ces pays possède une tradition différente qui le pousse vers des coutumes diverses et un développement qui ne coïncide pas forcément dans le temps ou dans la forme. Dans les deux cas, on peut affirmer que, du XX^e siècle jusqu'à présent⁷, les progrès sont notables et constants.

Dans les pages suivantes, nous avons retracé les clés de cette progression dans une nation et dans l'autre afin de découvrir l'influence du secteur viti-vinicole dans l'économie nationale française et espagnole.

2.1.1. En France

À propos de la première moitié du XX^e siècle, Fassier Boulanger (Fassier-Boulanger, 2014, p. 2) met en valeur la quantité de progrès dans le secteur viti-vinicole comme l'introduction d'intrants chimiques (la première décennie de ce siècle étant marquée par les ravages du phylloxera). L'année 1936 est fondamentale pour la vitiviniculture car on y crée les Appellations d'Origine Contrôlée (AOC) (Fassier-Boulanger, 2014, p.2). Jusque dans les années 50, les producteurs de vin sont surtout polyculteurs. Fassier-Boulanger souligne :

Les années 1950 voient la vinification mieux maîtrisée par les vignerons, de même que l'essor des coopératives (Legouy, 2008). Les Appellations d'Origine participent aussi largement à la modernisation des vignobles dans la mesure où elles imposent l'usage de cépages de qualité. (Fassier-Boulanger, 2014, p. 2)

Les années 1980 ont aussi laissé leur empreinte dans l'histoire de la vitiviniculture française. La vitiviniculture française s'est proposée pour cette décennie le remplacement des cépages inadaptés à la production mondiale et déficients pour produire des vins monocépage. Cela a été possible grâce à l'intervention de l'union Européenne qui a promu l'arrachage définitif desdits cépages (Fassier-Boulanger, 2014, p.4).

Quant aux années 90, elles se démarquent sur le plan phytosanitaire. Si le XX^e siècle se caractérise par l'emploi des engrais et autres produits chimiques, les années 90 sont marquée par les crises alimentaires et la visibilité de l'impact des pratiques culturales sur l'alimentation. Ainsi Fassier-Boulanger affirmait :

⁷ Période où se contextualise ce travail.



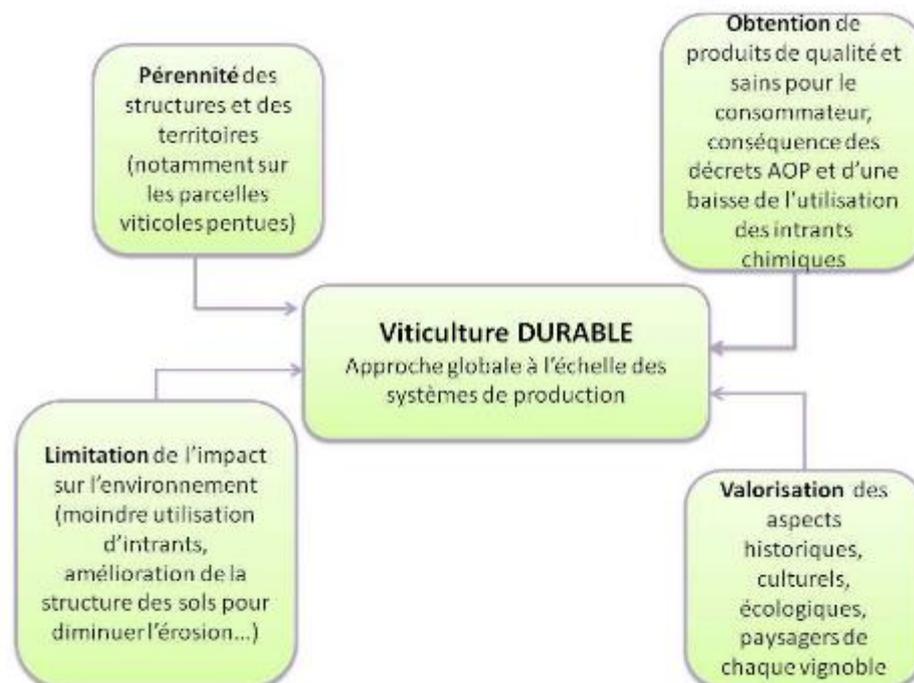
Universidad de Valladolid

Ce n'est qu'en 1991 que la Mutualité Sociale Agricole (la sécurité sociale des viticulteurs) met en place un réseau de toxico-vigilance qui recense les accidents liés à l'emploi des pesticides : allergies, eczémas, troubles hépato-digestifs, respiratoires... Or, les scandales alimentaires du début des années 1990 bouleversent le système agricole et placent au premier plan le rapport entre les pratiques culturales et la santé alimentaire. (Fassier-Boulanger, 2014, p. 5)

Cette période déterminera les débuts de la viticulture durable et biologique qui révolutionnera les parcelles viticoles. Son implantation définitive se produira grâce aux normes européennes qui ont interdit les produits chimiques et subventionné la conversion écologique des vigneron. Cette nouvelle viticulture est ainsi définie :

Elle se définit par « une production agricole économiquement viable, socialement équitable, et qui ne nuit ni à l'environnement ni à la santé ». Elle comporte trois dimensions principales :

- une dimension écologique : les atteintes sur l'environnement doivent être limitées ;
- une dimension économique : l'exploitation agricole doit être rentable économiquement ;
- une dimension sociale : le bien-être de l'exploitant est pris en compte (Fassier-Boulanger, 2014, p.6).



Réalisation : S.Boulanger.



Universidad de Valladolid

Figure 1. Schéma sur la nécessité d'une agriculture durable à la suite des abus du productivisme agricole (Fassier- Boulanger, 2014, p.6)

Le début du XXI^e siècle est crucial pour le secteur viti-vinicole en France. En effet, les organismes publics et privés dont le Sénat constate une déchéance notable qui les pousse à l'élaboration d'un rapport en vue de l'amélioration de la culture de la vigne, de la production du vin et du commerce d'exportation à l'étranger.

Quant aux hectares cultivés, le groupe de travail ayant réalisé le rapport pour la session extraordinaire du Sénat en 2002 (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002) a remarqué que les hectares de vignoble mondiales ont nettement baissé.

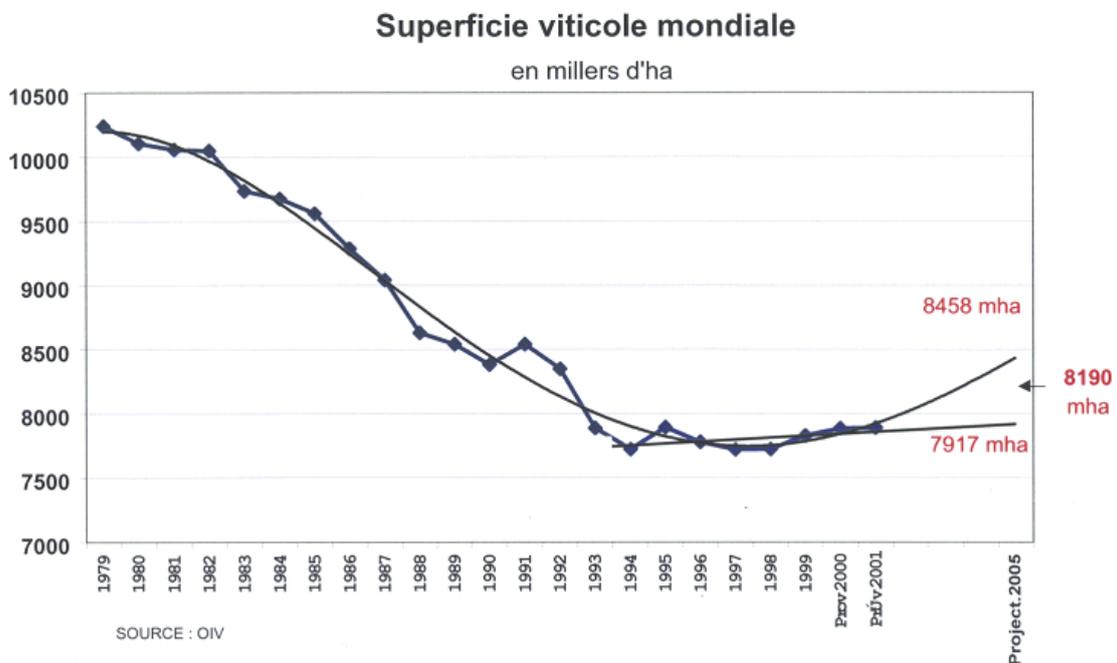


Figure 2. Superficie viticole mondiale dans le rapport présenté au Sénat pour la session extraordinaire de 2002 (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002).

Cette baisse est justifiée en Europe par la « politique communautaire d'arrachage et de l'abandon, par les pays d'Europe centrale et orientale (PECO), d'une viticulture non compétitive » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). Cette politique a été menée dans l'objectif de rendre la production plus compétitive qualitativement.

Depuis 1988, on constate que la viticulture progresse vers un nouveau modèle où les exploitations viticoles diminuent (d'un tiers) mais leur taille moyenne augmente sensiblement. Ces exploitations diversifient de moins en moins leur activité pour se consacrer presque exclusivement à la viticulture (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002).



Universidad de Valladolid

Ainsi, on en arrive à l'année 2000 où les organismes d'observation de la vitiviniculture en France s'alertent du rapetissement des ventes. Le rapport élaboré par le groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française pour la session extraordinaire du Sénat le 10 juillet 2002 mettait en valeur certaines données. Ainsi, on y déclare que la vitiviniculture représente à l'époque un 14 % de la production agricole française, c'est-à-dire qu'elle est la deuxième production nationale après les céréales. Au commencement de ce nouveau siècle, on apprécie une diminution de la progression de la valeur des exportations des vins français provoquant une accumulation de stock qui fait sonner les alarmes des observatoires et des entreprises viti-vinicoles.

LA PROGRESSION EN VALEUR DES EXPORTATIONS DE VINS FRANÇAIS

	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Exportations (en milliards d'euros)	3,32	3,47	3,78	4,66	5,25	5,76
Evolution	+6,7 %	+4,5 %	+8,9 %	+23,2 %	+12,7 %	+9,7 %

Source : CFCE

Figure 3. Tableau de progression en valeur des exportations de vins français dans le rapport présenté au Sénat en 2002 (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002).

Dans le rapport élaboré pour le Sénat en 2002, le tableau précédent sert à mettre en évidence la progression de l'exportation pendant les dernières années du siècle dernier. Les auteurs précisent :

En 2000, les exportations françaises de vins et spiritueux connaissent les premiers signes d'un fléchissement (-0,7 % en valeur). Ce recul est imputable à une forte diminution des ventes de vins à l'étranger, alors que, dans le même temps, les exportations de spiritueux renouent avec une croissance longtemps attendue (+14,6 %). (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002)

D'ailleurs, les lignes suivantes font ressortir un fléchissement semblable dans les exportations de l'année 2001. Dans ce contexte de crise du secteur viti-vinicole, le groupe de travail analyse les causes de cette régression économique ainsi que les possibles solutions. Cet essai est fondamental pour l'avenir de la vitiviniculture étant donné que le groupe y verra juste dans ses remarques qui seront appliquées pendant les années suivantes et inspireront un grand bouleversement.

Dans leur analyse des données économiques du secteur, on met en valeur certaines données fondamentales. Ainsi, on y rapporte que la grande distribution du vin représente 75 % des ventes en France. Ce circuit de vente n'encourage pas la communication entre le producteur, le commercialisateur et le client car ce dernier n'achète que pas recommandation d'un conseiller. Ceci est dû au manque d'information sur les emballages



Universidad de Valladolid

et à la pauvre stratégie de marketing mise en pratique. Par conséquent, le nombre de marques commercialisées est réduit au détriment des vins de milieu de gamme « peu différenciés et non soutenus par un effort commercial » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). Cette commercialisation a aussi favorisé la vente à travers les marques de distributions, garante de qualité et régularité.

Par ailleurs, les changements dans la consommation de vin dans la société française ont influencé sa commercialisation. En effet, on constate que le chiffre d'abstinents (en l'an 2000) a largement augmenté bien qu'il ne ce soit stabilisé depuis les années 90. Ce fait est dû à la diminution de la consommation quotidienne de vin : « La généralisation d'un mode de vie urbain et sédentaire a **fait disparaître la fonction de "vin-aliment"**⁸, dans laquelle le vin apparaissait comme un élément reconstituant après des travaux physiques éprouvants » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). Ce phénomène s'expliquerait aussi par l'inclusion de la femme dans le marché du travail, se traduisant par l'augmentation des repas rapides. Les prix ont aussi leur part de faute : leur hausse a provoqué une tendance à renoncer au vin pour faire baisser le prix du menu. Le vin serait devenu, à cette époque, une boisson associée au statut festif : « Ce statut est lié à l'apparition d'un nouveau type de consommateur de vin, urbain, jeune et « branché », pour qui le vin est un facteur de convivialité » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). La consommation occasionnelle a tendance à être plus réfléchie car le consommateur cherche des produits de qualité pour se régaler lors de ses moins fréquentes consommations. C'est-à-dire que la consommation de vin devient plus hédoniste et l'intérêt se porte dès lors sur le vin, sa description et le plaisir de le boire. Celle-ci semblerait avoir diminué chez les vins de table et les vins du pays étant donné l'inadaptation de certains cépages.

⁸ En gras dans le document original



Universidad de Valladolid

Cépages	Pourcentage
Merlot	13 %
Grenache noir	11 %
Carignan	11 %
Ugni Blanc	10 %
Cabernet Sauvignon	6 %
Syrah	6 %
Chardonnay	4 %
Cabernay Franc	4 %
Gamay	4 %
Cinsault	3 %
Pinot noir	3 %
Sauvignon	2 %
Autres	23 %

Source : DGDDI 2000

Figure 4. Encépagement en l'an 2000 en France dans le rapport présenté au Sénat en 2002 (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002)

D'après le rapport : « Les variétés en cause sont connues. Il s'agit du carignan et de l'aramon en Languedoc-Roussillon, de l'Ugni blanc dans les Charentes et d'autres cépages moins répandus tels que le cinsault » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). Du côté de la viticulture, le rapport remarque aussi le besoin de réduire les rendements par hectare qui aurait augmenté pendant les dernières années à cause des déficits réglementaires des textes de 1974. Quant à la commercialisation du produit, le rapport attribue un manque de communication avec le consommateur finale dû à la complexité des dénominations (on cite AOC et vins du pays) et de l'étiquetage. Dans ce sens, les investissements publicitaires du secteur viti-vinicole s'avèrent insuffisants comme le constate le tableau suivant.



Universidad de Valladolid

LES INVESTISSEMENTS PUBLICITAIRES DU SECTEUR BOISSONS EN 2000

	Montant investi	Evolution 1999/2000	Part dans le secteur des boissons	Budget moyen par marque
<i>Boissons non alcoolisées</i>				
Eaux minérales	117 080 845 €	(+ 17 %)	26,6 %	1 402 531 €
Boissons rafraichissantes (colas, sodas, toniques...)	85 676 348 €	(- 1 %)	19,5 %	1 433 021 €
Jus de fruits et sirops	29 880 007 €	(+ 7 %)	6,8 %	548 816 €
Apéritifs sans alcool	914 694 €	(- 30 %)	0,2 %	259 163 €
<i>Boissons alcoolisées</i>				
Bières	62 046 750 €	(- 2 %)	14,3 %	807 980 €
Whiskies	34 148 580 €	(- 6 %)	7,9 %	884 204 €
Apéritifs	29 575 109 €	(+ 2 %)	6,8 %	686 021 €

<i>Boissons alcoolisées</i>				
Bières	62 046 750 €	(- 2 %)	14,3 %	807 980 €
Whiskies	34 148 580 €	(- 6 %)	7,9 %	884 204 €
Apéritifs	29 575 109 €	(+ 2 %)	6,8 %	686 021 €
Vins	32 319 192 €	(+ 24 %)	7,5 %	60 980 €
Champagnes et mousseux	23 477 149 €	(- 9 %)	5,5 %	228 674 €
Liqueurs - Fruits à alcool	11 738 574 €	(+ 27 %)	2,7 %	365 878 €
Cidres	914 694 €	(- 62 %)	0,2 %	487 837 €
Alcools et eaux de vie	8 232 247 €	(+ 82 %)	1,9 %	182 939 €

Source : ONIVINS

Figure 5. Investissements publicitaires du secteur boisson en France en 2000 dans le rapport présenté au Sénat en 2002 (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002).

La commercialisation souffre aussi de l'éparpillement de ses structures. S'expliquant par le caractère familial des exploitations, cette déconcentration de la commercialisation porte pourtant préjudice au secteur.



Universidad de Valladolid

Dans la visée du progrès et de la croissance du secteur vitivinicole, des mesures sont proposées tout au long du document. Par exemple, on explicite le besoin de créer un marketing différencier en fonction du profil du consommateur. Quant à la qualité des vins, le rapport est assez sévère par rapport aux cépages inadaptés qui n'ont pas encore été remplacé : « Il ne faut pas se voiler la face : les vins produits à partir de ces cépages n'ont plus d'autres débouchés que la distillation. Ils pèsent sur le marché, donc sur les cours, et décrédibilisent les investissements qualitatifs réalisés par la profession » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). On propose donc l'arrachage et le remplacement par des cépages adaptés. Pour le contrôle du rendement, le rapporteur du dossier affirme soutenir les acteurs viti-vinicoles dans leur proposition d'affecter les parcelles en fonction de la destination du raisin : « cognac, pineau, vins de pays, vins aptes à produire des mousseux, moût destiné au jus de raisin » (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). Pour leur commercialisation, les auteurs de ce rapport invitent tout le secteur viti-vinicole à investir dans la publicité et, en général, dans la communication avec le client. D'ailleurs, les propositions cherchent à améliorer la lisibilité des vins de par la restructuration des catégories réglementaires, la favorisation des grandes marques. Tout compte fait, la stratégie de communication doit rendre une image cohérente de l'ensemble de la viticulture française. Le rapport attache une certaine importance à l'action auprès des prescripteurs du marché (journalistes spécialisés, etc.) mais aussi le client directement grâce à des dégustations et une « antenne “vins de France” » dans les pays étrangers (Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française, 2002). Pour la visibilité des vins français, il devient tout aussi important de repenser l'étiquetage et varier les contenants. Finalement, ce document accorde une importance à deux axes fondamentaux que nous rapporterons dans les pages suivantes : le développement de l'œnotourisme et les changements à réaliser dans le domaine des annonces publicitaires contre l'alcoolisme du ministère de la Santé.

L'année 2008 passe à l'histoire grâce aux démarches entreprises par l'Union Européenne avec la nouvelle Organisation Commune du Marché vitivinicole qui restructure les catégories de vins en deux : les vins avec indication d'origine géographique contrôlée et les vins sans indications géographique (qui peuvent citer le cépage ou la millésime) (Fassier-Boulangier, 2014, p. 3).

Actuellement, on peut affirmer que certains défis proposés au fur du siècle dernier et dans le rapport de 2002 ont été relevés par le secteur. L'infographie sur la viticulture publiée en mars 2022 par le ministère de l'Agriculture et l'alimentation en fait preuve : d'entre ces exploits, on remarque que la France est le deuxième producteur mondial et le premier exportateur (ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022).



La viticulture française



796 000

HECTARES DE VIGNES
En 2020



4,69

MILLIARDS DE LITRES PRODUITS
En 2020

59 000

EXPLOITATIONS VITICOLES
En 2020

2^e

pays producteur mondial



129 000

UNITÉS DE TRAVAIL ANNUEL

17%
de la production agricole française totale, soit
12
milliards d'€

LES CÉPAGES

Parmi les vignes en production en France, on dénombre une cinquantaine de cépages principaux, dont les raisins diffèrent par le goût, la couleur, la grosseur.

Les plus plantés :

RAISINS NOIRS

Merlot, Grenache, Syrah, Cabernet Sauvignon, Cabernet Franc, Carignan, Pinot noir, Gamay Noir ;

RAISINS BLANCS

Ugni Blanc, Chardonnay, Sauvignon Blanc, Sémillon, Chenin Blanc, Colombarid.



245

millions de bouteilles de Champagne vendues
En 2020

Le climat tempéré, la diversité des cépages ainsi que la variété des sols français, favorisent la culture de la vigne sur l'ensemble du territoire.

LES RÉGIONS VITICOLES



SOURCES : FRANCEAGRIMER.FR, AGRESTE GRAPHAGRI 2020, DONNÉES 2019 SAUF INDICATION CONTRAIRE, AVRIL 2021.

1^{er}

pays exportateur mondial

1,3

milliard de litres exportés

710

millions de litres importés



Valeur à l'exportation

8,7

milliards € dont 1/3 Champagne

Données 2020

L'ORIGINE

Récolte de vins et vins doux naturels en appellation d'origine contrôlée (AOC)

46%



En moyenne, 2010-2020, part dans la récolte totale.

Récolte en indication géographique protégée (IGP)

28%



Récolte sans AOC ou IGP

8%

Récolte pour eaux-de-vie

19%



14%

des vignes sont cultivées en agriculture biologique



3^e

producteur mondial de vin bio

14 700

exploitations engagées dans la haute valeur environnementale

En 2021



La certification haute valeur environnementale (HVE) atteste d'une excellence environnementale atteinte dans 4 domaines : en matière de biodiversité (présence notamment de haies, des bandes enherbées, des bosquets...), de stratégie phytosanitaire/fertilisation et d'irrigation. Elle est encadrée par un cahier des charges contrôlé par des organismes certificateurs, agréés par l'État.



Universidad de Valladolid

l'alimentation (Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation, 2022).

Pourtant, les chiffres donnés par FranceAgriMer révèlent que, depuis 2002, le nombre d'entreprises viti-vinicoles a nettement baissé⁹. Il en est de même pour les superficies plantées en vigne qui ont été réduites entre 2002 et 2020¹⁰ (FranceAgriMer, 2022). Cette application de FranceAgriMer nous permet de constater d'autres données telle que la prépondérance du syrah noir tout au long de ce notre siècle. D'autres cépages importants sont le Merlot noir et le l'Ugni Blanc. Dans ce podium, il faut aussi compter le Cabernet Sauvignon noir et le Grenache noir qui sont à la baisse depuis quelques années. Quant à la surface cultivée, la plupart fait partie des Indications Géographiques Protégées.

Indice Surface (Base 100 en 2002)



Figure 7. Indice surface, évolution des superficies plantées en vigne par segment depuis 2001 (FranceAgriMer, 2022).

Si le critère à suivre est la part du total, les données sont plus stables et révèlent une prédominance des Appellations d'Origine Contrôlée :

Part dans le total (en %)

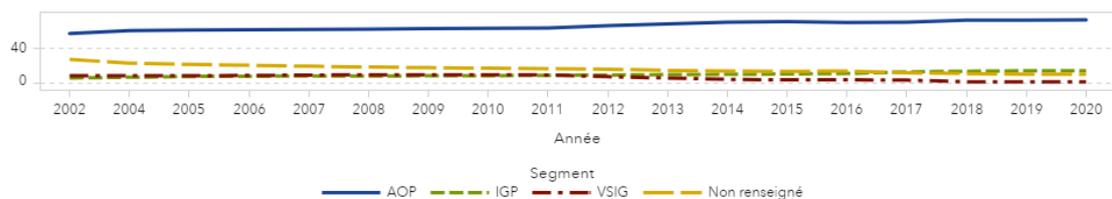


Figure 8. Part dans le total (en %), évolution des superficies plantées en vigne par segment depuis 2001 (FranceAgriMer, 2022).

L'exportation de vins français dans le monde a aussi augmenté largement, notamment pendant la période comprise en 2010 et 2021 dont les chiffres sont proposés par FranceAgrimer (FranceAgriMer, 2022).

⁹ De 250 194 en 2002 à 119 948 en 2020, c'est-à-dire moins de la moitié

¹⁰ De 916 094 ha en 2002 à 785 331 en 2020.



Universidad de Valladolid

Periode						2010		
flux	pays source	groupe de produits	code unité	libellé unité	pays partenaire	Montant (k€)	Poids (T)	Quantités
Export	France	TOTAL VINS	I	Litre	* Groupe UE28	3.376.425,32	0,000	902.539.190
					* Groupe monde	6.349.433,49	0,000	1.352.760.457

Figure 9. Tableau exportation des vins français dans le monde en 2010 par FranceAgriMer (2022).

Periode						2019			2020			2021		
flux	pays source	groupe de produits	code unité	libellé unité	pays partenaire	Montant (k€)	Poids (T)	Quantités	Montant (k€)	Poids (T)	Quantités	Montant (k€)	Poids (T)	Quantités
Export	France	TOTAL VINS	I	Litre	* Groupe UE28	16.165,22	877.175,800	817.022.039	3.922.605,06	871.166,300	811.894.123	4.776.277,21	879.525,600	827.913.768
					* Groupe monde	93.478,25	1.488.395,900	1.427.982.945	8.736.691,49	1.413.961,500	1.354.533.977	11.086.953,03	1.514.457,400	1.462.685.784

Figure 10. Tableau exportation des vins français dans le monde en 2020 et 2021 par FranceAgriMer (2022).

La facturation a nettement augmenté alors que les quantités exportées restent assez proches (FranceAgriMer, 2022). Les pays où sont destinés les vins français sont essentiellement (du plus grand montant d'exportation au plus petit) : les États-Unis d'Amérique (Poids : 1.611.141, 000 T ; Montant : 16.191.030,73 k€), le Royaume-Unis (Poids : 2.257.387,400 T ; Montant : 14.648.320,72 k€), l'Allemagne (Poids : 2.721.975,000 T ; Montant : 8.895.092,15 k€), la Belgique (Poids : 1.559.055,600 T ; Montant : 6.715.997,19 k€), la Chine (Poids : 1.522.825,900 T ; Montant : 6.264.902,01 T), le Japon (Poids : 666.448,200 T ; Montant : 5.744.577,39 k€), la Suisse (Poids : 463.315,000 T ; Montant : 4.333.197,71 k€), le Canada (Poids : 659.725,200 T ; Montant : 4.199.402,04 k€) et les Pays-Bas (Poids : 1.288.496,900 T ; Montant : 4.094.592,02 k€).



Figure 11. Carte du monde d'exportation des vins français d'après le montant (FranceAgriMer, 2022).

En ce qui concerne les vins importés en France, on constate que le plus grand investissement provient des vins en provenance de l'Espagne (Poids : 5.059.260,900 T ; Montant : 2.576.372 k€), suivie de l'Italie (Poids : 923.880,100 T ; Montant :



Universidad de Valladolid

1.531.063,10 kE) et des États-Unis d'Amérique (Poids : 111.259,600 T ; Montant : 688.757,66 kE).



Figure 12. Carte du monde d'importation de vins en France d'après le montant (FranceAgriMer, 2022).

Bref, la France accumule actuellement un grand nombre de chiffres historiques par rapport à la vitiviniculture dans le pays et l'activité économique générée par celui-ci. Les images suivantes représentent les données fondamentales de la vitiviniculture sur le site Vin et société¹¹ qui cherche à visibiliser la filière vin française :

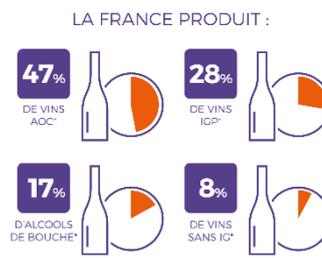


Figure 13. (Vin et société, s. d.)

Figure 14. (Vin et société, s. d.)

Figure 15.(Vin et société, s. d.)

¹¹ <https://www.vinetsociete.fr/chiffres-cles>



Universidad de Valladolid

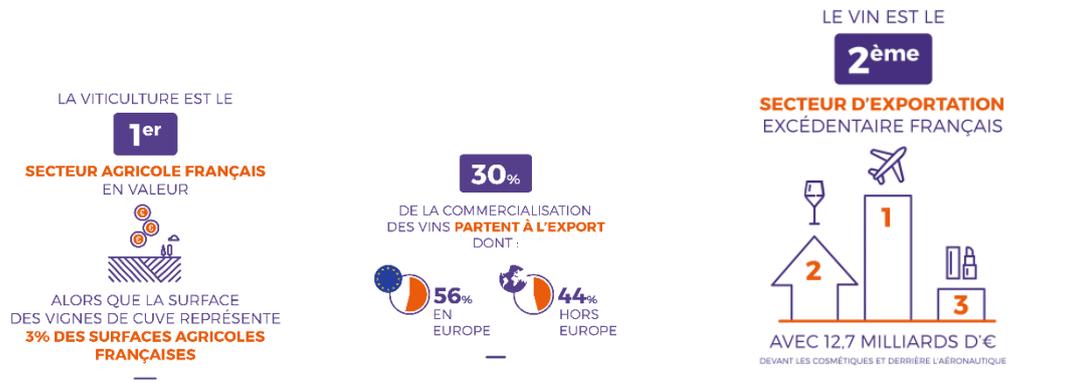


Figure 16. (Vin et société, s. d.)

Figure 17. (Vin et société, s. d.)

Figure 18. (Vin et société, s. d.)



Figure 19. (Vin et société, s. d.)

Figure 20. (Vin et société, s. d.)

En définitive, la vitiviniculture a un poids considérable dans l'économie française et il s'agit d'un secteur encore en développement qui a su relever les défis sociaux et économiques qui lui ont été présentés. L'augmentation des ventes semble indissociable du marketing et, plus spécialement, de commerce online. Aujourd'hui, il semble que la filière, consciente des changements conséquents de la pandémie mondiale du COVID19 et des progrès technologiques et numériques, cherche à s'actualiser et trouver son marché sur le e-commerce. Cette conversion implique obligatoirement une révision de la communication viti-vinicole. En cette année 2022, l'organisation *Vin et Société* lançait un baromètre sur l'usage du numérique dans la filière viti-vinicole qui obtenait ainsi le faible score de 47/100 (Vin et société, 2022). Dans ce sens, l'étude de Heid et De Lavergne (2017) révélait déjà une prédisposition de certains domaines à se tourner vers le réseau social Facebook pour communiquer avec leur clientèle. Cet article remarquait le caractère amateur de cette activité qui, dans les cas décrits, était menée par des membres du domaine (souvent la famille) non professionnels de la communication. D'ailleurs, l'analyse met en évidence le mélange entre profils professionnels et les pages fan, le manque de suivi des prescriptions proposées par Facebook ou même les erreurs à l'heure de tisser et maintenir un lien avec la communauté online. Dans cette même visée, les études sur la communication dans le secteur vitivinicole ont prouvé que les membres de



Universidad de Valladolid

la société viti-vinicole ont encore peu conscience des caractéristiques, usages et bénéfices de la digitalisation et la présence sur le web ou les réseaux sociaux. Certaines de ces caractéristiques ont été analysées par Badulescu (2015) dans un travail d'ordre sémiotique, ou plutôt macrosémiotique où « le visible (la bouteille, le vin, l'étiquette) se mêle aux autres modes du sensible pour construire "l'univers sémiotique du vin" » (Badulescu, 2015, p. 87). Elle remarque que l'approche du vin en marketing envisage trois dimensions, à savoir l'esthétique, l'esthétique et l'éthique (Badulescu, 2015, p. 84). La chercheuse constatait aussi les caractéristiques propres au marketing numérique, une analyse fondamentale pour le développement du secteur. Elle (Badulescu, 2015, p. 87) perçoit dans les publications repérées sur les réseaux sociaux une technique qui prétend rendre le public co-énonciateur en lui demandant de passer à l'action, soit en utilisant le bouton *like*, en l'incitant à visiter leur web ou encore en s'inscrivant à un concours. En effet, les publications ne sont pas conçues au hasard puisqu'elle vise constamment un public concret dont le profil est préjugé sur des « potentialités actionnelles » (Badulescu, 2015, p. 87). Pour ce, le marketing alternatif, celui qui accorde plus d'importance à la qualité de la relation avec le consommateur qu'aux parts du marché, se démarque dans l'univers du vin (Badulescu, 2015, p. 87). Finalement, elle résume : « Il s'agit de mettre en récit l'univers social, symbolique et culturel du vin qui est indissociable de la notion d'imaginaire de terroir » (Badulescu, 2015, p. 89). Les appellations d'origine, un système né en France, visent à relier les marques à ce terroir tel que défini par la Commission culturelle de l'INAO (Institut National des Appellations d'Origine des vins et des eaux-de-vie) :

Un terroir est un espace géographique délimité, où une communauté humaine, consommateurs inclus, construit dans la durée un savoir collectif de production fondé sur un système d'interactions entre un milieu physique et biologique, et un ensemble de facteurs humains. Dans un terroir, les techniques mises en jeu révèlent une originalité, confèrent des caractéristiques particulières, et engendrent une réputation, pour un produit originaire de cet espace géographique. (chez Pitte, 2021, p. 7)

Ainsi, le produit viti-vinicole, à travers cette terminologie est porteur d'un sens humain implicite qui dépasse la dimension agricole ou la consommation dénuée de sens. Elle renvoie forcément à la convivialité propre aux festivités où le vin sert à fêter en trinquant. Ce plaisir provoqué par l'élixir inspire bonheur, terre et traditions.

2.1.2. En Espagne

Le XXe siècle espagnol a été déterminant dans l'alimentation, l'agriculture et l'économie des foyers et du pays. Langreo et Germán (2018) remarquaient trois périodes fondamentales dans l'histoire du vin et de sa consommation. Ils affirment que, jusque dans les années 50, le vin était à la base des exportations espagnoles grâce à la création de marques reconnues à l'étranger et le développement de la mise en bouteille du produit (Langreo et Germán, 2018, p.171). À partir des années 50 et 60, le vin maintient son statut prédominant dans l'exportation de produits alimentaires espagnoles. À cela s'ajoute la



Universidad de Valladolid

constitution de coopératives locales, avec l'aide de l'État, pour la première transformation du vin, laissant l'embouteillage et la commercialisation au soins des entreprises étrangères (Langreo et Germán, 2018, p.176). Il faut noter que pendant ces dures années de la dictature de Franco, seule une couche aisée de la société pouvait se permettre l'achat de ses bouteilles selectes (Langreo et Germán, 2018, p.176). Le reste de la population achetait des vins en vrac, de pire qualité (Langreo et Germán, 2018, p.176). Finalement, les années 90 ont marqué un virement définitif dans le secteur viti-vinicole à travers l'amélioration de la qualité des vins. Les initiatives gouvernementales pour l'arrachement des vieilles vignes au profit de nouveaux implants. La nouvelle offre de vins de qualité supérieure a augmenté les ventes à l'étranger mais aussi à niveau national, freinant la baisse de consommation que l'on apprécie dès lors (Langreo et Germán, 2018, p.191).

Actuellement, les avancées dans le secteur viti-vinicole espagnol sont notables comme on le constate pendant la dernière décennie. Preuve est, le rapport de Del Rey en 2011¹² décrit les défis dérivant des constats des données statistiques de l'époque par rapport à la consommation de vin en Espagne (au domicile et en dehors du domicile), les circuits de distribution, la vente dans la restauration ou l'imminente hausse de la vente directe. Il reconnaît la baisse de la consommation de vin dans la restauration au profit de la consommation dans le domicile et la naissance de nouveaux circuits émergents de commercialisation (del Rey, 2011, p. 67). Il prévoit, visionnaire, que la vente par internet augmentera nettement grâce à la motivation des caves et domaines face au manque d'initiative des entreprises de distribution (del Rey, 2011, p. 67). L'auteur identifie les changements à mener dans trois secteurs. Premièrement, il défend le besoin d'efforts de la part du secteur restauration avec des propositions telles que la vente par verre de vin au lieu de la vente par bouteille, une meilleure gestion des cartes de vins et leur renouvellement plus fréquent ou encore le service à la température idéale du vin. Deuxièmement, il remarque que le secteur alimentation doit améliorer la présentation du rayon vin. Enfin, en vue de la croissance de la vente directe, notamment grâce à internet, il est nécessaire de perfectionner le stockage et la logistique, en générale, du vin afin de primer la rapidité dans la livraison du produit acheter directement au domaine viti-vinicole (del Rey, 2011, p. 67-68).

Sept ans plus tard, une vision globale présentée par la même institution, l'Observatorio Español del Mercado del Vino, prouve que les défis ont été relevés. Ainsi, le rapport de 2018 de l'Observatorio Español del Mercado del Vino (OEMV) considère que, bien que la baisse de la consommation de vin en Espagne ne soit constante, elle s'est stabilisée pendant cette période. D'ailleurs, on évalue le choix grandissant de circuits de distributions alternatifs comme les traiteurs, les établissements non permanents, les

¹² À la date de cette publication, il est directeur de l'Observatorio Español del Mercado del Vino.



Universidad de Valladolid

boutiques spécialisées en vente de vins, internet ou même les ventes directes sur le domaine (Observatorio Español del Mercado del Vino, 2018, p. 40)

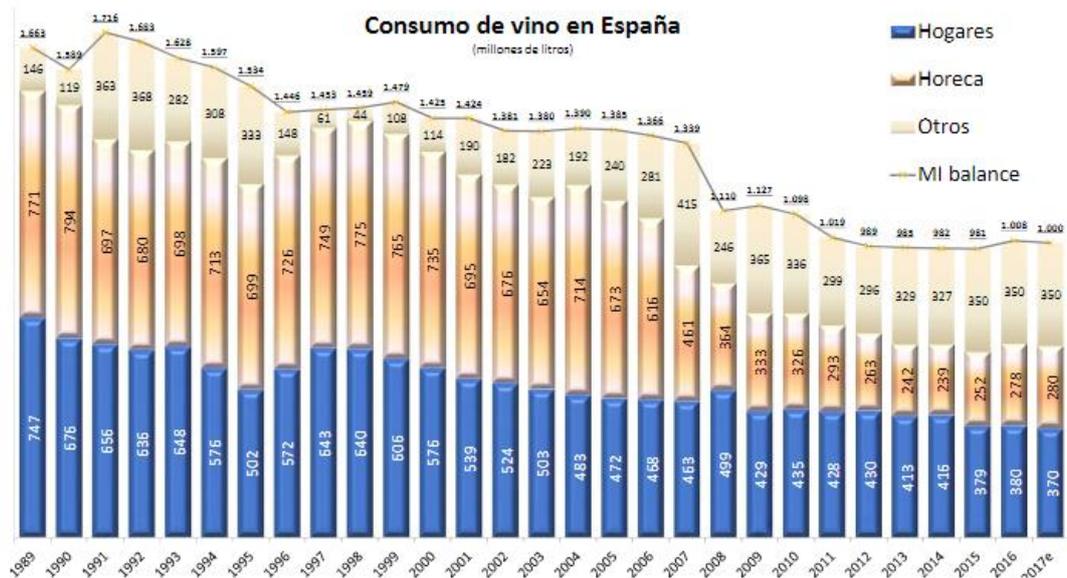
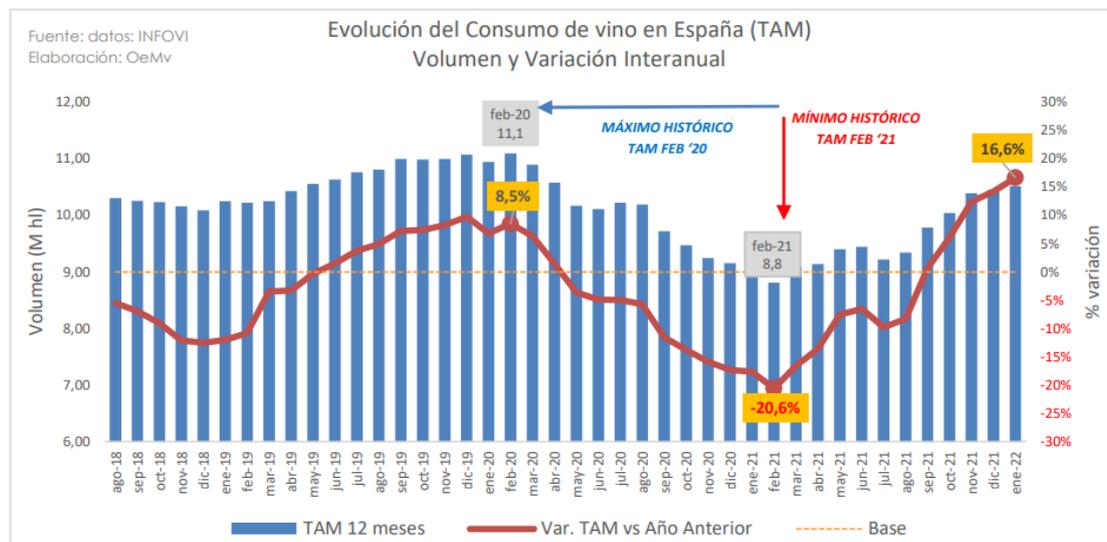


Figure 21. Consommation de vin en Espagne (Observatorio Español del Mercado del Vino, 2018, p. 41).

Actuellement, les rapports confirment une profonde chute de la consommation de vin en Espagne en 2020 à la suite de la situation pandémique et une récupération croissante depuis lors. Les chiffres qui correspondent au premier trimestre de l'année 2022 à l'appui, nous n'avons pas encore tout à fait atteint le volume de consommation des années pré-pandémiques.



Universidad de Valladolid

Figure 22. Évolution de la Consommation de vin en Espagne. Volume et Variation interannuelle (Observatorio Español del Mercado del Vino, 2022, p. 1)¹³.

Si l'on considère les circuits de distribution, preuve est que le circuit de distribution alternatif est croissant et occupe une place importante du marché à l'heure actuelle, confirmant ainsi les prévisions de 2011.

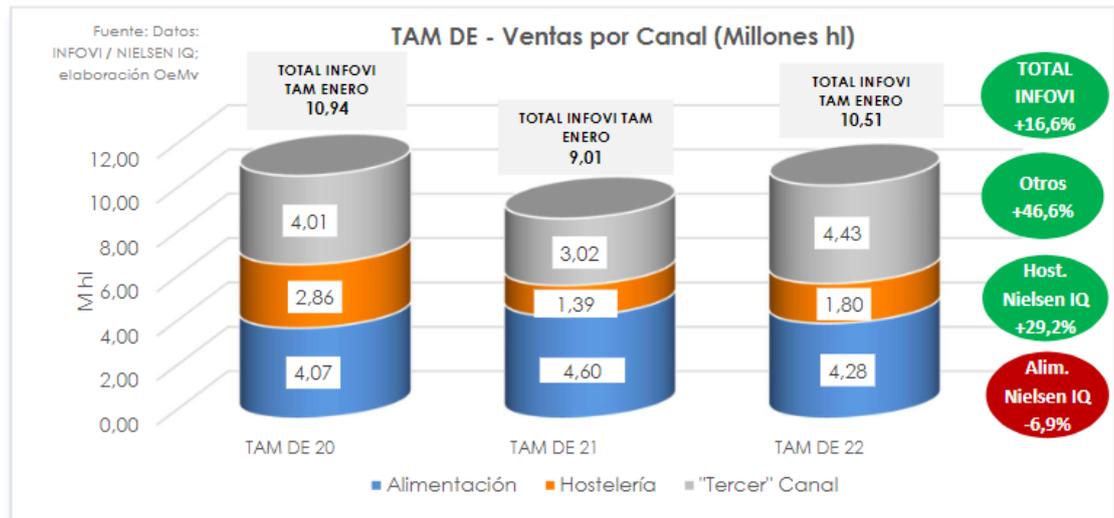


Figure 23. Ventas por circuit de distribution (Observatorio Español del Mercado del Vino, 2022, p. 2).

Ce circuit alternatif dépasse en volume d'hectolitres les ventes dans le secteur alimentation et dans le secteur de la restauration. La situation provoquée par la COVID19 a entraîné un versement des ventes du secteur de la restauration vers les ventes dans le secteur alimentation. En effet, les établissements de restauration fermés pour éviter la propagation du virus, la consommation dans les domiciles s'est intensifiée. Cependant, l'étude prouve aussi que, malgré la réouverture de la restauration, les ventes n'ont pas tout à fait migré vers ce secteur. Cela veut dire que l'on poursuit les habitudes de consommation dans les domiciles espagnoles qui stimule la vente dans le secteur alimentation.

¹³ TAM veut dire *Tasa Anual Móvil*

Universidad de Valladolid

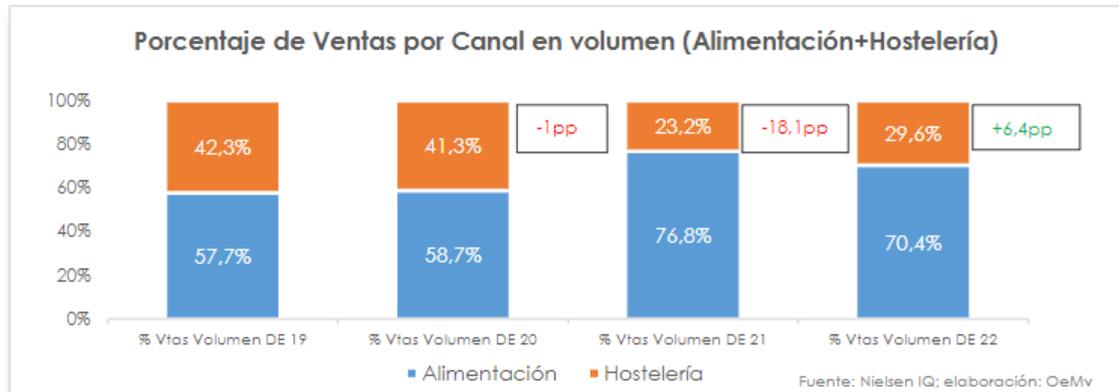


Figure 24. Pourcentage de ventes par circuit de distribution en volume (Alimentation + restauration) (Observatorio Español del Mercado del Vino, 2022, p. 3).

En outre, les vins appartenant aux appellations d'origine (Denominación de Origen) sont aujourd'hui les plus vendus en Espagne.

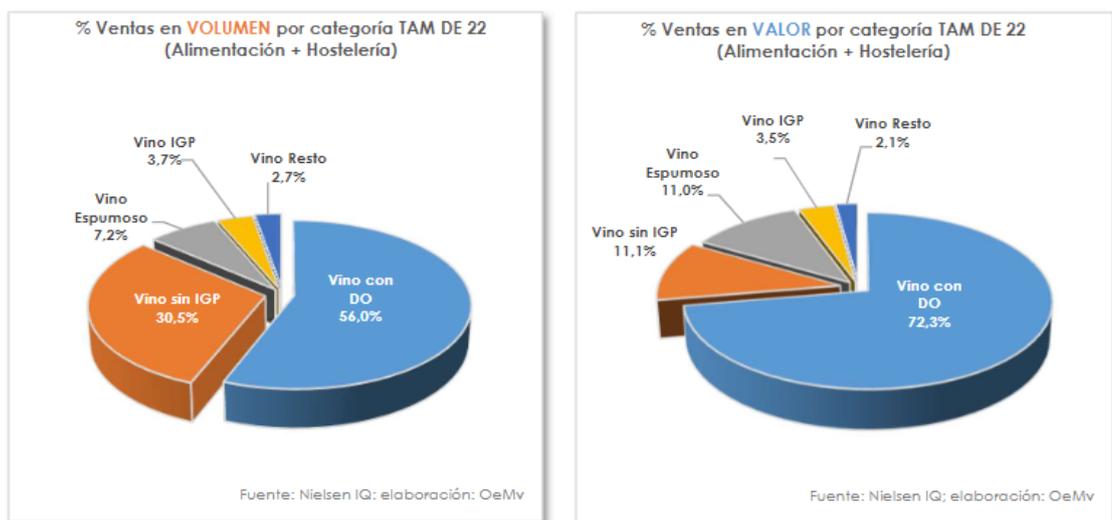


Figure 25. Ventes par catégories de vins (Observatorio Español del Mercado del Vino, 2022, p. 5).

1.3. Consommation de vin en France et en Espagne : les représentations sociales du vin

La consommation de vin n'a pas toujours été considérée seulement positive, spécialement dans les sociétés européennes productrices et historiquement grandes consommatrices de ce produit. Ainsi, la polémique revient depuis plus d'un siècle comme le prouve les entrées publiées par l'OIV (Organisation Internationale de la Vigne et du Vin). En février 2022, certains membres de cette organisation voyageaient encore au Parlement européen pour défendre cette boisson contre un rapport qui préconiserait



Universidad de Valladolid

l'étiquetage d'avertissement des bouteilles de vin¹⁴. A ce propos, Simonnet-Toussaint, Lecigne et Keller (2005) remarquaient ce double rapport entre la sacralisation sociale du vin et sa diabolisation simultanée en France. Leur étude d'un collectif de jeunes français, principalement universitaire (divisé en deux collectifs, l'un no spécialiste et l'autre composé par des œnologues) révèle des représentations sociales du vin assez concrètes. Les résultats prouvent que :

Malgré une baisse de la consommation du vin par les jeunes, ces dernières années, au profit d'alcools plus forts, le vin jouit, tout de même, d'une image fortement valorisée, génératrice d'un sentiment d'appartenance culturelle. Un consensus semble, en effet, exister sur le fait que le vin est, avant tout, associé à la gastronomie française. Indissociable des repas festifs familiaux, il représente la boisson traditionnelle française par excellence. Ce sont bien les images associées au repas, à la convivialité et à l'idée d'une nécessité de transmettre, qui organisent la représentation sociale du vin. (Simonnet-Toussaint et al., 2005, p. 542)

En outre, ils remarquent que cette représentation du vin semble dissociée de facteurs tel que le sexe des étudiants, alors que l'indication géographique semble influencer légèrement l'image du vin (Simonnet-Toussaint et al., 2005, p. 542-543). Plus ces jeunes consomment du vin, plus ils sont moins conscients de la dangerosité présentée par les médias pendant les dernières années (Simonnet-Toussaint et al., 2005, p. 541).

Pendant les dernières décennies, la consommation de vin a notablement baissé passant de 19 % de non consommateurs en 1985 à 38 % en 2005 (Lo Monaco et Guimelli, 2008, p. 35). L'étude réalisée par France Agrimer en 2015 est plus encourageante puisqu'elle remarque que « pour la première fois depuis 1995, la part des non consommateurs de vin recule au profit des consommateurs occasionnels » (France AgriMer, 2015, p. 1) jusqu'à se stabiliser à un 33 % de la population française. Au contraire que l'étude de Simonnet-Toussaint, Lecigne et Keller (2005) considérerait fondamentaux les critères de sexe et d'âge pour comprendre la consommation de la population française. On y établit que les femmes consomment moins de vin que les hommes et cela s'explique par une consommation hors des repas (France AgriMer, 2015, p. 2). En outre, on y remarque que la régularité de la consommation augmente avec l'âge (France AgriMer, 2015, p. 2). A l'opposé, une étude réalisée par la même institution en 2020 par rapport à la consommation de vin en dehors du domicile se montre moins enthousiasme : « Dans ce contexte de déconsommation structurelle du vin au domicile, la filière vin cherche de nouveaux relais de croissance. Or, avec de plus en plus de repas ou d'en-cas pris hors du domicile, ce secteur, au potentiel de développement important, pourrait constituer un circuit de choix pour contrer la baisse observée au domicile » (France AgriMer, 2020, p. 1). Pourtant, il existe nouveau consommateur dont le précepte est la consommation occasionnelle de vin, un produit de qualité qui apporte du bonheur

¹⁴ <https://www.oiv.int/fr/vie-de-loiv/loiv-reaffirme-la-place-legitime-du-vin-dans-un-mode-de-vie-sain>



Universidad de Valladolid

et se boit en convivialité. Coelho et Rastoin (2001) décelaient au début de notre siècle la présence de ce profil :

La hausse du nombre de consommateurs occasionnels, les progrès de la qualité dans l'ensemble des vins, l'image positive du consommateur modéré de vin, qui peut améliorer son état de santé avec un produit naturel (*french paradox*¹⁵) peuvent expliquer les signes récents de la reprise de la consommation. La consommation de vin se développe également par le biais de produits mieux adaptés aux attentes, à la fois de qualité et de présentation plus accessibles pour les nouveaux consommateurs ». (Coelho et Rastoin, 2001, p.18)

D'ailleurs, la dernière étude de France AgriMer sur la consommation de vin dans la population française réaffirme que :

Il y a ainsi un phénomène d'augmentation de la présence de vin à table mais la consommation est plus aléatoire et ne dépend plus de la simple présence de vin. Le consommateur exerce plus un choix lors de sa consommation du vin à table. (France AgriMer, 2015, p. 2)

Le consommateur actuel se serait éventuellement développé à travers la reprise de l'apéritif une coutume dinatoire qui se développe entre 2010 et 2015 (France AgriMer, 2015, p. 4). Par rapport aux exigences de qualité du consommateur actuel, Pitte (2021) nous rappelle qu'elles ont motivé, au début du siècle dernier, la création des Appellations d'origines. De plus, il remet en question certains critères de fidélité des pratiques associées à certaines marques par les appellations d'origine.

Finalement, l'enquête menée par France AgriMer ouvre une nouvelle voix pour la recherche dans les représentations sociales du vin :

Au total, il y a plus de consommateurs de vin en 2015 mais la consommation est plus occasionnelle. Le vin est passé d'une composante de repas à une boisson culturelle. (France AgriMer, 2015, p. 4)

Dans un pays et dans l'autre, on observe les mêmes tendances à la baisse quant à la consommation de vin. D'ailleurs, les rapports entre consommation occasionnelle et régulière semblent aussi avoir changé au fur des décennies. Pour en arriver à cette situation, plusieurs facteurs ont convergé dans les deux sociétés au niveau des médias et des lois pour la prise de conscience de la dangerosité de la consommation abusée de boissons alcooliques, entre lesquelles se trouve le vin.

En France, la loi Évin obligeait à inscrire la phrase « L'abus d'alcool est dangereux pour la santé » (Lo Monaco et Guimelli, 2008, p.35) sur les étiquettes des

¹⁵ En 1991, le médecin Serge Renaud décrit ce concept qui fait référence à une population du sud de la France moins susceptible aux maladies cardiovasculaires grâce à leur consommation d'alcool, de vin principalement (Fournier, 2003, p. 156).



Universidad de Valladolid

bouteilles de vin. Lo Monaco et Guimelli (2008, p. 35) constatent aussi d'autres facteurs tels que la présence de gendarmes dans les contrôles routiers qui visent à minimiser les accidents de la route mais aussi l'importance des campagnes dans les médias. Ce travail prouve à quel point les pratiques exercent une influence sur les représentations sociales :

Les consommateurs et les non-consommateurs de vin partagent une représentation du vin comme étant un alcool. Cependant, chez les consommateurs, le terme "alcool" est associé au "plaisir" et à la "fête". En revanche, chez les non consommateurs le terme "alcool" est associé à l'"alcoolisme" et aux "accidents". Dès lors, on comprend que ce qui structure l'opposition entre ces deux groupes et qui alimente leur représentation du produit est très axé sur le débat et la polémique. (Lo Monaco et Guimelli, 2008, p. 44)

Ainsi, on constate que les campagnes médiatiques sont efficaces pour la prévention de l'alcoolisme, les dangers de l'alcool au volant, etc. Pourtant, même si la polémique est constante, chaque profil associe différemment les concepts vin et alcool, plus positivement ou plus négativement d'après leurs habitudes de consommation. Précisément au sujet des médias et de leur influence sur les pratiques de consommation, les représentations sociales et, finalement, sur les ventes de vin ; l'article publié en 2020 dans la *Revue de Vin de France* (Saverot, 2020) rendait compte de la polémique autour de la consommation de vin et ses effets sur la santé des individus. On y révèle une incohérence journalistique en vue du partage entre les professionnels du secteur de la santé dans les journaux qui, eux, publient au sujet des mauvaises conduites sanitaires ; et les professionnels qui approchent le vin à travers sa perspective culturelle. D'ailleurs, on y dénonce aussi les contradictions entre chiffres de décès par conséquence de l'abus d'alcool publiés dans la presse et dans les institutions officielles. Bref, le débat est servi depuis des années et n'aboutit toujours pas et les médias n'y mettent pas terme. L'une des dernières initiatives lancées par l'Agence Santé Publique France a pris le nom de Alcool-Info-Service.fr, un site web « qui dépend depuis le 1er mai 2016 de l'Agence Santé Publique France, établissement public administratif sous tutelle du ministère chargé de la Santé » (Alcool Info Service, s. d.). Leurs missions sont concrètes : « d'information, de conseil, de soutien et d'orientation du public » (Alcool Info Service, s. d.). Elles sont « au service de tous et dans le respect de chacun » (Alcool Info Service, s. d.). La campagne publicitaire a pris forme de vidéo¹⁶ sur les chaînes de télévision avec le slogan « l'alcool c'est maximum deux verres par jour... et pas toujours ». Le message d'ouverture est clair et condamateur : « l'alcool est dangereux pour votre santé ». Son objectif est évident : dévier la consommation d'alcool vers d'autres pratiques qui rejettent ses effets négatifs. Ceci crée une mentalité collective contre l'achat de vin et autres boissons alcooliques. Pourtant, l'opinion publique n'a pas toujours été tout à fait contre la consommation de vin. Ainsi le constate Fournier (2003) qui, d'un point de vue anthropologique, signale qu'Occident s'est vue partagée, par rapport à sa considération

¹⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=aEWosCd4pdo&t=56s>



Universidad de Valladolid

du vin. Tsikounas (2004, p. 99-100) retrace l'histoire du vin dans la publicité française et constate que les années 20 étaient riches en annonces pour des vins aux vertus thérapeutiques jusqu'en 1937 où les annonces publicitaires se tournent vers le vin pour l'apéritif¹⁷. A partir des Trente Glorieuses, les boissons alcooliques deviennent, tour à tour, des reconstitutifs, des cadeaux raffinés, des digestifs, des apéritifs ou le reflet de la tradition¹⁸ (Tsikounas, 2004, p. 101-103). Petit à petit, les discours publicitaires changent et ne visent plus la consommation en famille en faveur de la protection de l'enfance. Les mouvements féministes ont aussi leur impact sur l'image publicitaire des vins. Les annonces mutent dans leur représentation de la femme, de celle qui est acheteuse mais ne consomme jamais vers la femme indépendante qui trinque par plaisir dès que l'occasion s'y prête (Tsikounas, 2004, p. 104). En 1987, Michèle Barzach imposera un message très puissant contre l'ivresse : « Sachez apprécier et consommer avec modération » (Tsikounas, 2004, p. 104). Depuis, les gouvernements ont toujours maintenu le discours sur les méfaits de l'alcool sur l'individu et la société. Réactionnairement, un mouvement est né dans les années 90 qui affirmait les effets préventifs du vin par rapport aux maladies cardio-vasculaires ou certains cancers. Finalement, Fournier conclut :

Ainsi, le discours sur le vin est avant tout quelque chose de construit, à l'intérieur de dynamiques d'intérêts et de pouvoirs bien définies, historiquement déterminées et identifiables. À l'époque actuelle, l'émergence et la diffusion du nouveau discours médical sur le vin est le résultat direct de l'action de la filière vitivinicole- donc d'intérêts économiques précis-, avec la participation plus ou moins délibérées des médias. Si la position officielle des gouvernements est restée inchangée, l'opinion publique s'est modifiée. (Fournier, 2003, p. 163)

Bref, il décèle le pouvoir de l'économie qui orienterait le discours vers les aspects positifs, omettant la nuisance de l'alcool en général, au profit des ventes du secteur vitivinicole. La médiatisation de ces arguments nuancés par les institutions officielles serait à l'origine des débats que constataient Saverot (2020), Lo Monaco et Guimelli (2008) ou Simonnet-Toussaint et al. (2005) lors des années suivantes.

Au cours de l'histoire de l'annonce publicitaire du vin, Tsikounas situe la présence des paysages dans les publicités à partir des années 50 pour faire appel au buveur classique :

À buveur classique, décors hors du temps. Le lieu le plus figuré est le château, souvent médiéval, dont les tours peuvent être constituées par deux bouteilles retournées (cognac Otard, vins Nicolas). La plupart des vins AOC, des Champagnes et les Cognacs font visiter au lecteur leurs manoirs. Quelques-uns ouvrent également les portes de leurs caves,

¹⁷ À remarquer que ces annonces ne visent pas un public concret et qu'on en vient à alimenter la consommation en famille (Tsikounas, 2004, p. 100).

¹⁸ Tsikounas remarque les « décors de culture classique » (2004, pp. 102-103).



Universidad de Valladolid

remplies de fûts de chêne ou présentent leurs vignobles qui s'étendent à perte de vue.
(Tsikounas, 2004, p. 109)

L'authenticité des valeurs promues par la consommation d'alcool est renforcée dans les représentations d'intérieurs où les espaces sont intemporels et dépeignent des pianos, des coins près du feu ou des pains à l'ancienne pour évoquer le consommateur raffiné et cultivé héritier des traditions. Ces faits nous orientent vers l'importance du patrimoine et des traditions manifestées par le culturelle viti-vinicole au sein des sociétés française et espagnole dans le chapitre suivant.

En Espagne, le rapport signé par rafael del Rey en 2011, époque à laquelle il était directeur de l'Observatorio Español del Mercado del Vino remarquait une nette fluctuation vers une consommation en dehors du domicile. Cette tendance se justifie par les habitudes consommatrices d'une société urbaine qui organise ses repas dans restaurants et bar (del Rey, 2011, p. 61). A partir de 2006 et 2007 s'est, au contraire, le secteur de la restauration qui subit cette incontrôlable baisse de la demande de vin. Cela est dû à la mise en place du carnet par point en Espagne, puis, aux effets de la crise et la chute du pouvoir d'achat.

L'article publié par Galán, González et Valencia-Martin (2014) remarquait une tendance changeante dans les habitudes de consommation de vin, et d'alcool en générale, chez les Espagnols. Par rapport à d'autres pays, en vue de la distribution traditionnelle entre les nations *wet culture* et celles *dry culture*, les auteurs constatent que l'Espagne appartient à ceux qui ont une consommation plus faible bien que plus fréquente (Galán et al., 2014, p. 530). Ces données placent l'Espagne d'entre les pays en transition où la consommation diffèrent des tendances précédentes. Par exemple, la bière a déplacé le vin comme boisson préférante (Galán et al., 2014, p. 533). Pourtant, les préférences dépendent notamment de l'âge car la bière est privilégiée par les jeunes puis délaissée au profit du vin. Ce facteur détermine aussi la façon de consommer. Ainsi, l'étude établit un rapport entre l'âge adolescent et la première étape de l'âge adulte où le *binge drinking*¹⁹ est une pratique assez habituelle (Galán et al., 2014, p. 537). Ils constatent la pertinence du sexe dans la consommation d'alcool, celle-ci étant moins fréquente et moins élevées chez le sexe féminin. Les explications ne sont pas développées mais on en cite deux : la première étant biologique mais considérée moins possible que la deuxième, d'ordre sociologique :

Un segundo enfoque destaca las razones culturales y sociales, desde la evidencia de que el consumo de alcohol en las mujeres ha sido sistemáticamente restringido bajo la creencia de que puede afectar adversamente el comportamiento o rol social de la mujer,

¹⁹ Consommation de plus de 6 boissons alcoolisées en l'espace de 4 à 6 heures pour les hommes et de plus de 5 boissons pour les femmes (Galán et al., 2014, p. 531).



Universidad de Valladolid

considerándolo incompatible con las responsabilidades domésticas y signo de fallo del control sobre las relaciones familiares y sociales. (Galán et al., 2014, p. 537)

Par rapport au niveau d'étude, une corrélation a été établie avec la consommation d'alcool chez les femmes qui défend que, plus le niveau est élevé, plus le *bringe drinking* est fréquent (Galán et al., 2014, p. 537). La conclusion des auteurs est décisive :

Esta disminución se observa también en otros países del sur de Europa como Francia o Italia y ha sido atribuida al abandono del consumo de vino principalmente en las comidas, al igual que observamos en nuestro estudio con datos individuales en los que la cerveza ha desplazado al vino como la bebida que más contribuye a la ingesta total de alcohol. (Galán et al., 2014, p. 538)

1.4. Œnotourisme en France et en Espagne

Le tourisme est une activité financière importante en France et en Espagne qui s'est développée de diverses manières afin de contempler tous les goûts des visiteurs. Par ailleurs, le secteur viti-vinicole a développé des produits différents autres que le vin afin de faire croître son chiffre d'affaires. Ainsi, l'œnotourisme est né comme une dérivation du tourisme aussi bien en France et en Espagne. Cette activité économique a connu une évolution constante depuis le siècle dernier, en venant jusqu'à la création d'entreprises exclusivement consacrées à son enrichissement. Cependant, l'Espagne et la France ont expérimenté une croissance différente et les deux pays ont souffert de difficultés divergentes. Ni le secteur viti-vinicole a perçu de la même manière cette activité dans les deux pays, ni les institutions gouvernementales ont misée de la même manière dans les deux cas. Ainsi, les prochaines pages offrent une révision de la réalité œnotouristique en France et en Espagne dans le but d'entrevoir les défis qu'affronte le secteur ainsi que ses besoins. Cette analyse a une répercussion directe sur la formation d'un expert plurilingue qui assume les défis linguistiques du secteur viti-vinicole. Les prochaines pages répondent donc à la question suivante : en quelle mesure le secteur œnotouristique a-t-il une répercussion sur la formation d'un expert plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole ?

2.1.3. En France

Le tourisme est une activité économique fondamentale pour la France. Le rapport de 2018 (Direction Générale des Entreprises, 2018) réalisé par la Direction Générale des Entreprises²⁰ analyse les chiffres clés par rapport au secteur touristique français. Il révèle que la France est la première destination touristique mondiale, suivie de très près par l'Espagne. Ces exploits du secteur touristique français se confirment après la pandémie

²⁰ Organisme au service du ministre de l'Économie, des Finances et de la Souveraineté industrielle et numérique qui est chargé de concevoir des politiques visant le développement des entreprises françaises.



Universidad de Valladolid

du COVID19 d'après le rapport d'activité de l'année 2021 (Atout France, 2021). Atout France (Agence de développement touristique de la France) a analysé l'activité du pays. Certains chiffres détaillés dans cette analyse sont frappants. Par exemple, on y décrit que la France a accueilli entre 45 et 50 millions de touristes internationaux (dont 85% provenait de l'Union Européenne) (Atout France, 2021, p. 2). On y affirme que : « La France est à la fois la première destination touristique au monde pour l'accueil de visiteurs internationaux d'agrément ou d'affaires et de plus en plus, un marché émetteur de tourisme international » (Atout France, 2021, p. 7). C'est dans ce secteur touristique que se situe l'œnotourisme. Gerbal-Medalle propose une définition méditée de l'œnotourisme :

L'œnotourisme est un phénomène social, culturel et économique qui implique le déplacement de personnes, vers des régions viticoles ou présentant un attrait patrimonial ou culturel en lien avec la vigne et le vin, pour une durée inférieure à un an, à des fins personnelles ou professionnelles. Elle est la croisée de trois types d'acteurs : les producteurs de vins ; les acteurs/opérateurs du tourisme et les consommateurs/ touristes ». (Gerbal-Medalle, 2020, p. 22)

Ici, Atout France agit via le Pôle Oenotourisme, créé en 2020 et qui rassemble institutions et professionnels consacrés à cette activité. Son engagement auprès du secteur s'organise autour de 4 axes :

- Améliorer la qualité de l'offre en accompagnant son évolution et sa structuration à travers le développement du label Vignobles & Découvertes.
- Développer l'intelligence économique pour stimuler les initiatives et l'investissement en améliorant la capacité d'observation de la filière.
- Professionnaliser la filière à travers la mise en place de contenus de formation spécifiques permettant notamment d'aborder des sujets clés (impact environnementaux, innovation, évolution demande...).
- Stimuler la demande à travers des actions de promotion concentrées sur le digital (web et réseaux d'influenceurs) et la séduction des prescripteurs internationaux. (Atout France, s. d.)

Le Pôle Oenotourisme a mis en place des actions qui ont contribué à dynamiser le secteur œnotouristique. Ainsi, il organise le salon *Destination Vignobles* tous les deux ans pour regrouper tous les acteurs de la filière et la faire connaître à l'international. Il gère aussi le site *Visit french wine*²¹ qui a pour objectif de commercialiser collectivement les paquets œnotouristiques français. La traduction de cette page à l'anglais assure, en quelque sorte, l'internationalisation de l'offre conjointe. Ainsi, il s'agit du portail français par excellence de marketing des vignobles français. Pourtant, nous pouvons y trouver deux manques importants. D'une part, alors qu'Atout France et le Pôle Oenotourisme ont pour mission de recenser l'activité œnotouristique nationale, il existe un manque de

²¹ <http://www.visitfrenchwine.com/>



Universidad de Valladolid

rappports rapportant les chiffres officiels depuis 2018. D'autre part, la seule traduction à l'anglais du portail de référence pour l'œnotourisme en France risque de décourager les touristes dont la langue maternelle diffère de l'anglais. Malgré tout, la simplicité du site web assure son succès. On y trouve trois sections. La première, « vignobles français », est divisée en 18 sections qui correspondent à chaque région vitivinicole française. La deuxième section offre un format expérience pouvant être configuré d'après trois paramètres : le profil du visiteur (célibataire, en couple, en famille ou entre amis), le type d'activité ou expérience souhaité et la région vitivinicole à visiter. La dernière section prend la forme d'un blog où les experts donnent leur opinion et conseillent les visiteurs. En outre, il y a deux sections complémentaires : l'une propose des activités pour ceux qui manquent d'idées et l'autre situe les vignobles sur la carte de France (et renvoie à la première section de la page).

L'œnotourisme en France est manifestement une réussite économique mais, surtout, culturelle. Cela car il met en valeur le paysage vitivinicole tout comme les activités qui y sont menées, dépassant ainsi le cadre du travail au profit de la recherche de la beauté. Comme le remarque Gerbal-Medalle, cette mise en lumière du paysage viticole a fait valoir les besoins des milieux ruraux.

La vigne désormais n'est plus vécue par les vacanciers comme le lieu de travail des vignerons produisant le vin nécessaire à la journée de travail de l'ouvrier mais comme un décor de vacances et un lieu de visite. Il est à noter que cette transition a permis l'amélioration du cadre de vie de tous sur les territoires viticoles pour le plus grand profit des populations locales : amélioration des axes routiers, disparition quasi-complète des épaves et autres rebus en campagne, harmonisation des signalétiques... Elle a aussi contribué à bouleverser le paysage viticole en redonnant vie au patrimoine vernaculaire (cabanes de vigne, pigeonniers, murets...) et en transformant l'architecture viticole. Ainsi les nouveaux chais prennent totalement en compte cette notion d'artialisation du paysage et répondent aux attentes des nouveaux usagers que sont les visiteurs. (Gerbal-Medalle, 2020, p. 41)

Le patrimoine rural vitivinicole a été restauré pour transmettre l'idée hédoniste du fait-maison, de bonne qualité et poursuivant les traditions familiales transmises au fur des générations. D'ailleurs, le profil de l'œnotouriste est exigeant car il veut être surpris par la beauté et la richesse du patrimoine, du paysage et la qualité des produits. Il cherche à être séduit et à s'instruire (Gerbal-Medalle, 2020, p. 41). Après une longue étude des activités et actions menées en vue de l'adaptation au tourisme (voire création de produits spécialement pour l'œnotourisme), Gerbal-Medall a créé un graphique qui reprend les deux tendances œnotouristiques, œnotourisme-patrimonial et œnotourisme-culturel, et les activités comprises dans chacune :

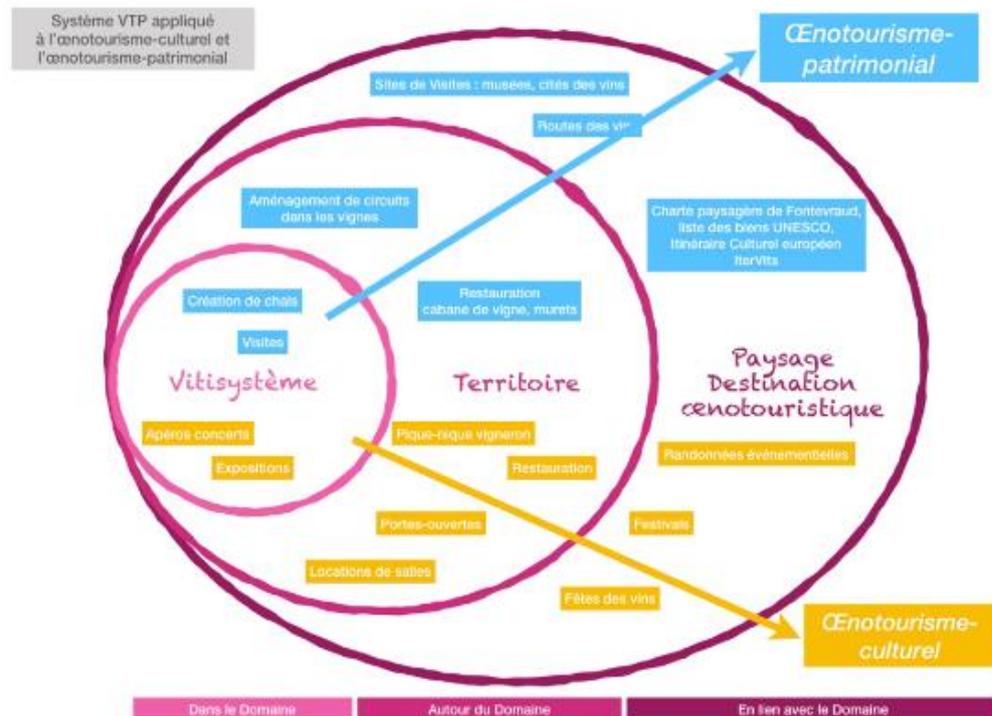


Figure 41 - Système VTP appliqué à l'œnotourisme-culturel et l'œnotourisme patrimonial - FGM, 2019

Figure 26. Oenotourisme-culturel et oenotourisme-patrimonial d'après Gerbal-medall (2020, p. 247).

Finalment, Gerbal-Medall propose une réflexion sur la muséification et « disneylandisation » (2020, p. 254) du secteur viti-vinicole ou chaque domaine, territoire, appellation d'origine, région cherche son profit au-delà des revenus rapportés par la vente de vin. Ce processus, contraire à l'exploitation raisonnée des ressources prônée par les écologistes, pourrait nuire, à long terme, l'ensemble du secteur. L'œnotourisme artificialisé s'oppose à l'essence du traditionnel, du naturel et de la qualité évoquée actuellement dans les caves. Il s'agit sûrement de l'envers du succès œnotouristique français.

2.1.4. En Espagne

Aujourd'hui, les domaines espagnols sont de plus en plus conscients des revenus qu'offre l'activité œnotouristique. Alors qu'elle a longtemps été considérée comme un complément économique à la vente de vin pour les grands domaines, elle occupe maintenant une place importante dans l'activité des caves. Pourtant, le manque de recensement de la part des autorités espagnoles rend impossible de chiffrer les données sur le nombre de caves où se déroule une activité œnotouristique, le nombre de clients ou les revenus apportées par celle-ci. Dans ce sens, le rapport élaboré par Cortina Urueña constitue la source d'information la plus actuelle et complète. Le résumé de son travail



Universidad de Valladolid

début par quelques chiffres clés fixés par le Ministère d'Agriculture, Pêche et Alimentation : « España es el primer país a nivel mundial en extensión vitivinícola y el tercer productor de vino en el mundo, sumando un total de 131 zonas vitivinícolas » (Cortina Ureña, 2022, p. 1). Elle plaide pour la création d'un organisme technique public capable de recenser tous les produits œnotouristiques, les clients et les bénéficiaires qu'ils rapportent. Son travail a pour mérite de constituer un premier échantillon réel et rigoureux comme elle l'explique :

Este estudio pretende crear un primer censo real de la oferta enoturística en España ya que los resultados obtenidos muestran que actualmente existen 1656 bodegas realizando enoturismo de un total de 4.151 bodegas censadas en España a 1 de enero de 2019 según datos del INE, y que representan el 39,89% del total de las bodegas españolas, es decir, cerca del 40% de las bodegas están realizando ya algún tipo de actividad enoturística. (Cortina Ureña, 2022, p. 1-2)

La création de cette entité suppose un défi majeur étant donné que le cabinet responsable devra surmonter certaines difficultés issues des initiatives particulières des caves mais aussi de la part des Conseils des appellations d'origines (Cortina Ureña, 2022, p. 2). D'une part, il existe des caves qui se sont introduites individuellement dans le secteur œnotouristique en proposant des activités au sein de leur établissement. D'autre part, les conseils de certaines appellations d'origine et des entreprises privées ont créé des routes du vin qui, dans certains cas, ne regroupent pas tous les domaines de l'appellation ou de la zone offrant des produits œnotouristiques. Quant au recensement, il s'avère que certains domaines ont fait la promotion de leurs produits sur leur web et réseaux sociaux tandis que d'autres, plus traditionnels, ont préféré le bouche à oreille.

Cette proposition de création d'un cabinet institutionnel de l'œnotourisme va au-delà de l'inventaire des caves proposant des produits œnotouristiques ou de leurs visiteurs ; il s'agit de stimuler la croissance du secteur œnotouristique espagnole à travers la création d'un site web qui regroupe et promeut les produits œnotouristiques espagnols. Cortina Ureña énumère dans ses objectifs :

- La creación de nuevos productos turísticos que ayuden a la diversificación de la oferta turística y la desestacionalización de la demanda.
- La desconcentración y desarrollo de productos y destinos para atraer a turistas a nuevos destinos rurales o de interior.
- El fortalecimiento de las capacidades de los destinos estimulando la configuración del destino turístico como verdadero hub de innovación y sostenibilidad turística. (Cortina Ureña, 2022, p. 2-3)

Bref, cette étude révèle le haut potentiel de l'œnotourisme en Espagne et, en même temps qu'il constate les obstacles à surmonter, il propose des mesures concrètes pour remédier à la disparité et à la dispersion qui nuit au développement complet d'un tourisme du vin en Espagne. Dans ce sens, la chercheuse reprend les arguments de l'Organisation



Universidad de Valladolid

mondiale du Tourisme (Global Wine Tourism Organization GWTO) au sujet des atouts de l'œnotourisme pour soutenir ces propos :

- El Enoturismo es una parte fundamental del turismo gastronómico.
- Puede contribuir al turismo sostenible a través del patrimonio tangible e intangible del destino.
- El enoturismo puede generar importantes beneficios económicos y sociales, así como desempeñar un papel importante en términos de preservación de la cultura y recursos naturales.
- Facilita la vinculación de destinos en torno al objetivo común de proporcionar productos turísticos únicos e innovadores.
- Ofrece una nueva forma experimentar la cultura y el estilo de vida de un destino respondiendo a las necesidades y expectativas cambiantes del mercado. (Cortina Ureña, 2022)

Ainsi, l'organisation chargée du management et la promotion œnotouristique en Espagne devra prendre en compte les organismes déjà existant et qui, dans certains cas, apportent déjà des données sur l'œnotourisme national. ACEVIN²² (Asociación Española de Ciudades del Vino) propose plusieurs routes du vin et élabore régulièrement des rapports qui analysent et chiffrent l'activité œnotouristique de leurs associés. Le dernier rapport (ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2022) analyse les données de l'année 2021 et, plus précisément, les routes du vin sur le territoire espagnol :

El presente informe del Observatorio Turístico Rutas del Vino de España proporciona información sobre la oferta y la demanda de enoturismo en las Rutas del Vino que integran el Club de Producto "Rutas del Vino de España" (RVE). (ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2022, p.5)

Au total, ce club est composé de 35 routes du vin qui se situent ainsi :

²² <https://www.acevin.es/>



Universidad de Valladolid

Mapa de las 35 Rutas del Vino de España en el año 2022



Figure 27. 35 routes du vin du club Rutas del vino de ACEVIN. (ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2022, p. 6).

Ce club compte un total de 33 routes du vin où diverses entreprises assurent les transports, logements et activités œnologiques. Elles se décomposent de la manière suivante d'après leur activité.



Universidad de Valladolid

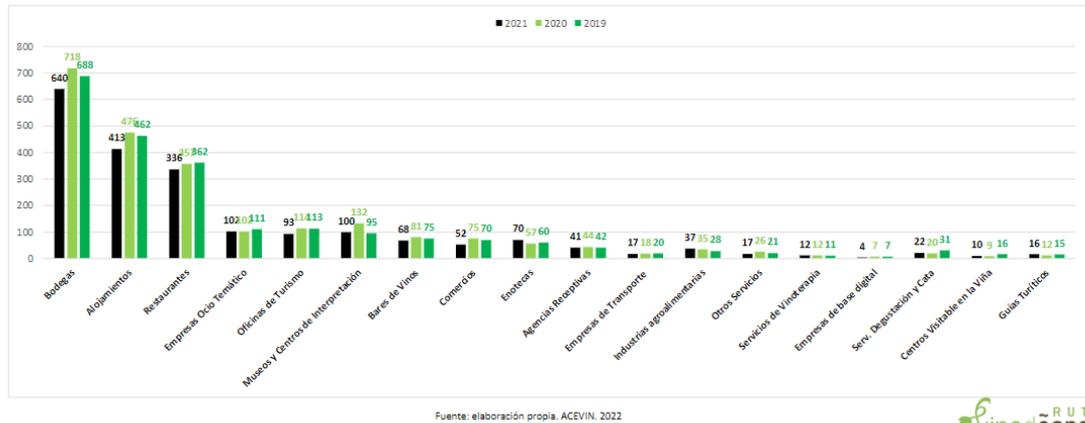
Socios de las Rutas		
	Bodegas	640
	Alojamientos	413
	Restaurantes	336
	Empresas Ocio Temático	102
	Oficinas de Turismo	93
	Museos y Centros de Interpretación	100
	Bares de Vinos	68
	Comercios	52
	Enotecas	70
	Agencias Receptivas	41
	Empresas de Transporte	17
	Industrias agroalimentarias	37
	Otros Servicios	17
	Servicios de Vinoterapia	12
	Empresas de base digital	4
	Serv. Degustación y Cata	22
	Centros Visitable en la Viña	10
	Guías Turísticos	16
Total		1993

Figure 28. Partenaires des routes du vin (ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2022, p.8).

Dans ce contexte oenotouristique, le produit le plus demandé est de visiter les domaines vitivinicoles comme le prouve le rapport déjà cité où l'on reporte les données les plus actualisées (datant de 2021) :



Gráfico 2.1. Evolución de la oferta de servicios enoturísticos en las Rutas del Vino de España (2019-2021)



Fuente: elaboración propia. ACEVIN, 2022



Figure 29. Évolution de l'offre de services œnouristiques à travers les Routes du Vin d'Espagne. (ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2022, p.9).

Bien que ces graphiques ne soient pas représentatifs de l'ensemble de l'activité œnouristique espagnole vue leur limitation à 37 routes choisies, elles constituent tout de même un échantillon fiable par rapport au contexte œnouristique espagnol. En outre, ce rapport conclut que l'œnotourisme est un produit présent hors des grandes saisons touristiques, authentique et lié au milieu rural (ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA, 2022, p.64). Il promeut le continuum touristique offrant des alternatives aux grandes villes ou aux paysages habituels, initiant donc des zones peu concourues à l'activité économique touristique. On y met en valeur les traditions, les paysages et la gastronomie locale tout en cherchant à attirer de nouveaux habitants et commerces dans les zones rurales les moins peuplées, voire oubliées.

Qui plus est, la pandémie causée par le COVID19 et les restrictions qui y sont liées ont forcé les agents œnouristiques à chercher des solutions efficaces pour continuer leur activité. C'est ainsi que certains se sont penchés sur les visites virtuelles. C'est le cas du domaine Vivanco²³ qui, depuis, propose une visite virtuelle qui complète leur travail sans pour autant éclipser l'afflux de touristes présents.

Ayant pour objectif l'amélioration du secteur œnouristique en Espagne, la Asociación Española de Enoturismo y Turismo Gastronómico²⁴ a relevé le défi du recensement. Dans un acte récent²⁵, cette association déclarait chercher une alliance entre tous les secteurs et entreprises impliquées dans l'œnotourisme espagnol afin de créer un baromètre. Partant du constat que les chiffres publiés par ACEVIN révèlent un retard par

²³ <https://vivancoculturadevino.es/tour/>

²⁴ <https://enoturismoygastronomia.com/>

²⁵ <https://enoturismoygastronomia.com/impulsando-un-barometro-del-enoturismo-en-espana/>



Universidad de Valladolid

rapport à d'autres pays, l'association met en place cet outil de mesure qui comblera les vides quant à recensement de l'activité œnotouristique. Cette initiative se situe dans la visée des principes fixés par l'association, à savoir agir en tant qu'interlocuteur et garant de qualité du secteur œnotouristique et du tourisme gastronomique espagnol, créer une offre croissante commune et dynamique, promouvoir l'internationalisation et assurer la qualité des produits, des infrastructures, du personnel, etc. consacré à l'œnotourisme.

Qui plus est, il existe en Espagne un organisme consacré à la promotion du tourisme sur le territoire espagnol et qui offre des routes œnotouristiques. En effet, Turespaña est l'homonyme d'Atout France et il est adscrit au ministère de l'Industrie, le Commerce et le Tourisme. Son objectif est d'encourager et soutenir le secteur touristique pour assurer sa viabilité économique, sociale et environnementale. Sa mission est de stimuler et consolider le tourisme espagnol, créant ainsi la marca española. D'entre ses lignes d'action, on compte l'optimisation des stratégies de marketing touristique pour la génération et diffusion du savoir à propos tourisme numérique. Cela se matérialise en un site web où l'on trouve l'information organisée en 3 sections qui représentent chacune un type de recherche différent : d'après le lieu, la date ou le type de tourisme ou expérience. Une dernière section complète les précédentes mettant à disposition des prochains touristes toute les ressources et données nécessaires pour venir en Espagne (argent, santé, aéroport, etc.). En paramétrant la recherche par expérience gastronomique et œnologique on retrouve des propositions telles que «vinos y Castilla y León : un paseo por las bodegas centenarias de la región²⁶ », « Bodegas de diseño²⁷ », « ven a vivir las fiestas del vino de andalucía²⁸ », « viaja a Logroño para vivir su fiesta de la vendimia²⁹ », « bodegas en La Rioja que debes conocer³⁰ », « planifica tu viaje por Castilla-La Mancha según sus vinos³¹ », « los vinos de Tenerife³² », etc. Toutes ces expériences ont en commun le produit qu'elles mettent en valeur : le vin. D'ailleurs, nous retrouvons même les routes du vin organisées par ACEVIN sur le site célèbre du tourisme en Espagne. On l'intitule : «Las Rutas del Vino de España : el vino, con los cinco sentidos³³». Bref, le site Turespaña bien que non spécialisé en œnotourisme, expose de nombreuses options d'œnotourisme à la portée des voyageurs. Partout, la localisation géographique prime puisque l'on met en avant les paysages et on les situe sur la carte de l'Espagne.

Les trois organismes précédents avaient le mérite de se consacrer à l'œnotourisme au-delà d'une activité économique rapportant des bénéfices financiers. Elles cherchent

²⁶ <https://www.spain.info/es/top/bodegas-centenarias-castilla-y-leon/>

²⁷ <https://www.spain.info/es/top/bodegas-diseno-arquitectura/>

²⁸ <https://www.spain.info/es/descubrir-espana/fiestas-vendimia-andalucia/>

²⁹ <https://www.spain.info/es/descubrir-espana/planes-vino-bodegas-riojana/>

³⁰ <https://www.spain.info/es/descubrir-espana/planifica-tu-viaje-castilla-la-mancha-vinos/>

³¹ <https://www.spain.info/es/descubrir-espana/planifica-tu-viaje-castilla-la-mancha-vinos/>

³² <https://www.spain.info/es/descubrir-espana/tenerife-vinos/>

³³ <https://www.spain.info/es/tema/rutas-vino-espana/>



Universidad de Valladolid

aussi la promotion du secteur, son amélioration à travers des outils de recensement et de rassemblement des entreprises ayant pour objectif le développement commun. Bref, le secteur oenotouristique espagnol prend conscience des atouts et des bénéfices qu'il rapporte et il cherche le moyen d'associer et rallier tous les agents qui s'y consacrent. En Espagne, il semble que les experts de ce secteur sont d'accord sur le besoin de progrès et cherchent les moyens économiques qui permettront d'atteindre l'exploit oenotouristique.

1.5. Conclusions

Ce chapitre a eu pour objectif de retracer les chiffres clés présentés dans des rapports officiels ou dans des travaux de recherche approfondie. Ainsi, nous avons dépeint la place du secteur vitivinicole, sous différentes perspectives, dans l'économie et la société française aussi bien qu'espagnole. Notre objectif n'étant pas de détailler les activités et les données économiques de la vitiviniculture dans chaque pays (certaines institutions et experts s'y consacrent déjà), nous avons tissé les liens qui unissent les deux pays à travers la vitiviniculture. Cet exposé en parallèle du même paramètre en France et en Espagne met en valeur les similitudes d'un côté et de l'autre de la frontière tout en revendiquant les améliorations possibles.

Dans la première approche, on constate que l'activité économique due à la production et commercialisation du vin est notable en France et en Espagne. La perspective historique à travers les archives, toujours dans la période temporelle abordée par notre projet (XX^e et XXI^e siècles), est preuve de la longue tradition viti-vinicole des deux pays. Cette rétrospective témoigne aussi de la conception sociale de la consommation de vin, depuis la libre commercialisation jusqu'à l'idée hédoniste actuelle. Dans son chemin à travers les mentalités des citoyens français et espagnols, le vin a aussi vécu des périodes prônant la modération, voire la régulation de sa vente. Aujourd'hui, on constate une consommation modérée, plutôt réduite aux festivités. Le vin renvoie une image de sophistication et d'élégance de la part de ses consommateurs. Malgré les aléas dans la vente de vins, les statistiques confirment une croissance notable et constante grâce à l'exportation des produits aussi bien français qu'espagnols. Le secteur viti-vinicole fait partie, dès lors, de la globalisation qui a favorisé les liens entre des pays parfois éloignés. Pour réussir ces échanges commerciaux, les entreprises françaises et espagnoles ont dû apprendre et parler des langues étrangères afin d'assurer la communication entre les acteurs de l'acte commercial. C'est dans ce cadre que nous constatons le besoin croissant d'individus multilingues et formés dans l'interculturalité. Les traducteurs et interprètes sont tout aussi précieux que les agents ayant appris des langues étrangères (ne maîtrisant pas la traduction professionnelle).

Dans une deuxième approche, oenotouristique, il est de fait que les domaines vitivinicoles ont cherchés des revenus supplémentaires dans un premier temps. Puis, conscients de la grandeur du patrimoine, des traditions et de la culture présente dans ce



Universidad de Valladolid

secteur, ils ont cherché une stratégie commune qui a pris plusieurs formes : des labels aux salons du vin en passant par des packs d'expériences. L'œnotourisme, en France et en Espagne, s'est consolidé auprès d'un public le plus souvent national. Conséquemment, le tourisme rural s'est vu fortifié par des visiteurs souhaitant revenir à leurs origines à travers des paysages mal connus ou en apprenant les techniques de productions traditionnelles des vins les mieux estimés. Ce profil hédoniste attire de plus en plus de touristes internationaux intéressés par la couleur locale de leur destination. Ici aussi, le rôle du traducteur ou de l'interprète et le locuteur de langues étrangères a trouvé sa place pour attirer et accueillir ce public multilingue.



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

Chapitre 2 : Principes théoriques du culturel viti-vinicole au sein du FLE en Espagne

2.1. Introduction

Au-delà de la portée avérée du secteur viti-vinicole dans le marché financier, ce domaine reste encore inexploré en tant que patrimoine culturel enseigné dans les établissements scolaires espagnols, notamment dans les cours de Français Langue Étrangère. En effet, les vignobles, l'œnotourisme, et le vin même constituent un héritage auquel s'ajoutent d'incalculables savoirs immatériels. Ce patrimoine est légué au fur des générations perpétuant des traditions qui définissent, en quelque sorte, la société, française aussi bien que l'espagnole. Voilà, donc, l'explication au fait que le culturel viti-vinicole s'imisce dans l'enseignement FLE, un cours qui vise l'apprentissage d'une langue, française, mais aussi du culturel autour duquel elle s'articule. D'ailleurs, d'après Dolz, Agnon et Osquera : « Actualmente, se considera que toda forma de conocimiento proveniente de prácticas sociales puede llegar a ser un objeto de enseñanza » (2009, p.123). Le culturel viti-vinicole a subit, par conséquent, un processus de transposition didactique, c'est-à-dire «el paso del conocimiento visto como una herramienta para ser usada al conocimiento visto como un objeto para ser enseñado y aprendido», reprise de Chevallier dans Dolz et al. (2009, p.123). Cette transposition contribue à la construction d'une identité culturelle commune à une société, l'identifiant et la différenciant d'autres, grâce à l'éducation, un milieu propice pour la construction des mœurs étrangères.

Par ailleurs, cette enquête n'aurait pas été possible si ce n'est dans le contexte de développement de l'histoire de la didactique des langues étrangères. Les avancées que nous proposons partent des découvertes des nombreux chercheurs consacrés à la didactique historique des langues. À noter la thèse soutenue par Laurence Boudart (2008) au sujet de l'identité patriotique belge dans les livres de lecture, qui nous a poussé à considérer le postulat de la viti-viniculture en tant qu'élément historiquement présent en FLE. Nous nous sommes aussi inspirés de Fernández Fraile (1995) qui approfondissait sur l'histoire du système éducatif et les manuels scolaires avant le Franquisme. Maldonado (2011) abordait aussi l'enseignement-apprentissage culturel dans une étude de cas enrichissante. Du point de vue linguistique, les recherches de Lomas (2015), Bronckart (2004, 2007a, 2007b) ou Cuadrado et Fernández (Cuadrado et Fernández, 2007) rapportent des avancées sur l'application de la linguistique à la didactique des langues.

Par ailleurs, notre double approche basée sur la didactique des langues étrangères et la didactique de la traduction nous impose de considérer les points où leurs chemins ont convergé historiquement. La traduction ayant été présente dans l'enseignement-apprentissage en tant qu'exercice fondamentale et à la base de la méthodologie traditionnelle, nous avons estimé souhaitable de réviser les contributions scientifiques à



Universidad de Valladolid

ce sujet. Dans un dernier temps, la traduction une fois éliminée en tant qu'exercice dans les méthodologies, une préoccupation pour son application inconsciente s'est révélée chez didacticiens et chercheurs en didactique des langues étrangères. Cette traduction, dite intériorisée, est un réflexe involontaire et on se demande quelles sont les limites du contrôle que peut exercer l'apprenant sur sa pratique.

En définitive, ce deuxième chapitre vise donc l'exposition des appréciations auxquelles nous sommes parvenues à travers le procédé déployé ci-dessus. Pourtant, nous avons constaté des difficultés lexicales au moment de décrire nos résultats en raison de la jeunesse de cette discipline qui nous concerne, la didactique des langues. Dans un souci de clarté, nous avons consacré une première partie aux précisions terminologiques. Nous y avons déployé les définitions les plus polémiques et redéfini certains termes dont le sens n'avait pas été assez éclairci. Par la suite, les représentations du culturel viti-vinicole les plus fréquentes ont été décrites à travers l'analyse des manuels scolaires. La troisième partie de ce chapitre constitue une enquête approfondie des caractéristiques didactiques en ce qui concerne les formes didactiques plus propices pour l'apprentissage de ce culturel viti-vinicole. Finalement, nous avons élucidé comment tout cet appareillage didactique n'est possible que dans la mesure où la vitiviniculture est un attrait des deux sociétés : française et espagnole, cela encourageant sa transposition didactique dans le contexte de l'enseignement espagnol. D'ailleurs nous avons déjà employé certains concepts dont le *culturel* ou la *didactique* mais, quel en est leur sens ?

2.2. Précisions terminologiques

Avant de commencer l'analyse proprement dite du corpus de livres, il convient d'expliquer les références terminologiques utilisées. Il n'y a, à ce sujet, que peu de consensus entre les différents chercheurs en didactique des langues. Ce manque d'accord entre les diverses acceptions attribuées à certains termes est dû, en grande mesure, à la jeunesse de la discipline qui nous occupe : la didactique des langues. Exercée depuis toujours, elle n'a pourtant réussi son émancipation que très tardivement car elle était, auparavant, considérée en tant que branche de la linguistique appliquée ou de la science pédagogique. Ce n'est que dans les années 70 qu'elle prouve son caractère scientifique différenciée de ces proches disciplines. Dans sa thèse, Fernández Fraile (1995, p.23-24) reprend Henri Besse pour affirmer que la didactique des langues est née en tant que science à partir du moment où son caractère interdisciplinaire a été reconnu. En effet, elle regroupe des disciplines connexes telles que la linguistique, la psychologie, la pédagogie et la sociologie, voir la biologie. Cette conception interdisciplinaire lui donne une nouvelle indépendance méthodologique et conceptuelle plaçant l'enseignement/apprentissage au centre de ces préoccupations. En outre, Fernández Fraile (1995, p.24) constatait l'existence de deux périodes dont les objectifs, différents, seraient bien marqués. La première phase, proche à la naissance de la discipline, possède un caractère plutôt expérimental et artisanal alors que la deuxième étape, jusqu'à nos jours, serait plus rigoureuse et scientifique. À propos de cette dernière époque, elle ajoute : «que



Universidad de Valladolid

intégrera en su reflexión las aportaciones de las ciencias sociales y realizará una investigación empírica de su práctica» (Fernández Fraile, 1995, p.24). La consolidation de la science *Didactique des langues* passe forcément par la stabilisation de sa base terminologique. Pour ce, plusieurs tentatives ont mené à la réalisation de dictionnaires, dont deux que nous avons consultés pour la rédaction de ce chapitre : celui de Galisson et Coste (1976) et, plus récent, celui de Cuq (2003). Le décalage chronologique entre ces deux dictionnaires est suffisant pour comprendre l'évolution de cette discipline, depuis ces origines en 1970 à son statut actuel plus évolué et consolidé. Le terme même *didactique* constitue un très bon exemple de la progression des études dans cette matière. Galisson et Coste annonçaient dans l'entrée *didactique* :

De tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés. D'abord parce qu'il n'est pas très répandu en France, alors qu'il l'est dans les pays frontaliers et au Canada, avec des acceptions très diverses, ce qui contribue à brouiller son contenu. Ensuite parce que sa vocation est de définir une discipline nouvelle, qui cherche à circonscrire son domaine au carrefour de disciplines reconnues. (Galisson et Coste, p. 70)

Même s'ils prennent en considération les disciplines connexes, ils rattachent toujours la didactique à la linguistique appliquée de 1ère ou 2ème génération. À cette définition s'ajoute une autre entrée, *didactique analytique*, partant de l'ouvrage de Mackey traduit par Laforge, structurée par trois études différentes « la langue, la méthode et l'enseignement » (Galisson et Coste, 1976, p.70) . Cependant, le terme didactique est tout à fait consolidé dans le dictionnaire plus récent de Cuq (2003, p.69-71). Il part de l'étymologie pour en venir à la science générale et explique les deux grands traits différentiels de la didactique des langues par rapport aux autres disciplines : elle n'a pas de discipline objet et le mode d'appropriation est double³⁴. Néanmoins, Cuq remarque une énigme persistante : on ne sait pas encore si la didactique des langues intègre la science de la pédagogie ou les sciences du langage (Cuq, 2003, p.70). Après une explication historique de la naissance de la didactique du français langue étrangère ou seconde (DFLES) il propose cette réflexion :

Mais si cette discipline ne veut pas abandonner des pans entiers de son vaste domaine d'investigation, elle doit maintenant savoir sortir de la confrontation entre les sciences de l'éducation et les sciences du langage pour se poser en tant que discipline autonome. (Cuq, 2003, p.70-71)

Pour y parvenir, il propose de l'organiser en trois niveaux : métadidactique, méthodologique et technique (Cuq, 2003, p. 71). Dans notre cas, cette thèse regroupe les trois niveaux. D'une part, au niveau métadidactique, nous analysons la DFLES sous le prisme de la langue de spécialité, une sous-catégorie de la linguistique. D'autre part, au

³⁴ D'une part, l'enseignement- apprentissage et d'autre part, l'acquisition naturelle de la langue (Cuq, 2003, p.71).



Universidad de Valladolid

niveau méthodologique, nous réfléchissons au sujet de l'enseignement et l'apprentissage du FLE. Enfin, au niveau technique, nous proposerons quelques exemples de pratiques abordables dans le cadre de l'enseignement- apprentissage de la langue et la culture viti-vinicole. Bref, la DFLES, intégrante de la didactique, est une discipline encore jeune mais qui a déjà fait preuve d'une progression flagrante. Par ailleurs, la remise en cause constante qui a encouragé l'évolution de la didactique, a provoqué la naissance d'une nouvelle science : la didactologie. Ce terme n'existe que depuis récemment et c'est pourquoi il ne bénéficie pas d'une entrée dans le dictionnaire de Galisson et Coste. Quant à Cuq (2003, p.72), il souligne les causes qui ont motivé sa parution : la nécessité d'un cadre analytique en didactique ; le fait que s'il y a différentes didactiques (FLE, Français langue maternelle, etc.), il faudrait forcément établir un cadre commun à toutes les didactiques. Enfin, la réflexion est nécessaire dans les formations au corps enseignant où chaque individu du professorat possède des caractères marqués et ressent le besoin d'un cadre méthodologique solide pour assurer la pertinence des contenus, activités, etc. Cuq conclut : « la didactologie est donc la construction d'un univers de référence conceptuel permettant la description et les prises de décision d'intervention didactiques » (Cuq, 2003, p.72). Tout compte fait, ce projet entre dans le cadre de didactologie du fait que nos remarques portent toutes sur l'enseignement-apprentissage du culturel viti-vinicole et de sa langue, une réalité sociale dans l'éducation en Espagne. D'ailleurs, elles sont orientées vers la progression de cette pratique enseignante du socioculturel viti-vinicole.

La sociologie, partie intégrante de la didactique des langues a profondément marqué notre travail. En effet, le culturel est une représentation de l'activité de la société, des relations qui s'y développent entre les individus qui la conforment étant donné que la langue, objet de l'apprentissage, s'y projette afin de favoriser les interactions sociales. À toutes les époques, les professeurs et auteurs de livres consacrés à l'enseignement FLE ont été conscients de ce besoin *d'acculturation* comme nous le verrons dans les exemples suivants. Ce terme existait déjà au temps de l'émancipation de la didactique des langues tel que le témoigne le dictionnaire de Galisson et Coste (1976, p.12-13). Bien que, dès le début, ils préviennent le lecteur de l'ambiguïté de ce terme, ils séparent deux sens : un plus large qui réfère l'acculturation en tant que partie du processus de socialisation, à savoir l'apprentissage des relations avec d'autres membres de la société ; dans un sens plus restreint « pour désigner l'intégration d'un individu [...] à un système culturel différent de son système d'origine » (Galisson et Coste, 1976, p. 12-13). D'ailleurs, on contemple aussi dans cette entrée la complexité de l'acculturation et les conflits qui s'occasionnent quand les deux sens de ce mot se croisent. Des années plus tard, Cuq ajoutait « au point qu'il [un individu] ne s'aperçoit plus qu'elle [la culture] ne lui est pas naturelle mais qu'il l'a construite » (Cuq, 2003, p.12). Dans la visée de cette analyse, nous avons considéré les deux concepts en tant que complémentaires et nous avons constaté que, bien qu'omniprésente, l'acculturation adopte différentes formes. Il s'agit de procédés différenciés dont les objectifs divergents marqueraient les contenus. Ainsi, il existe plusieurs représentations du socioculturel viti-vinicole, chacune d'entre elle



Universidad de Valladolid

poursuivra ses propres finalités et entrainera des compétences et activités multiples. Du point de vue de l'étudiant, son premier dessein est d'apprendre la langue mais il cherche aussi à entamer des contacts en société tout en optimisant la communication et de manière à comprendre l'ensemble (ou du moins une grande partie) de l'information reçue, ce qui englobe aussi les connotations culturelles pour agir et réagir en conséquence. Cependant, les processus méthodologiques mis en place pour parvenir à ce but sont souvent difficilement délimités car leur mise en place se révèle complexe. Preuve de cette situation, la terminologie qui s'y réfère est encore floue, changeante d'après les manuels, les auteurs et les chercheurs. Généralement, les trois mots les plus utilisés, pour se référer au contenu socioculturel, sont : *Civilisation*, *Culture*, *Interculturel*. Les termes *civilisation* et *culture* sont très souvent confondus alors que *interculturel* apporte une perspective nouvelle en rapport avec l'aspect communicatif du langage. Par exemple, la méthode contemporaine *Panorama 1* (encore utilisée pour enseigner FLE) accorde une place fondamentale au contenu culturel dès l'avant-propos : « un panorama des réalités françaises actuelles » (Girardet et Cridlig, 1996, avant-propos). Cet engagement se traduit par l'incorporation de la colonne *civilisation* dans la table des matières au côté de notions aussi importantes telles que *grammaire*, *vocabulaire*, *situations orales*, *situations écrites* ou *prononciation*. On se demande alors : quel est ce contenu culturel ou civilisationnel ? En étudiant plus en profondeur les contenus de ce tableau, on constate que des contenus fonctionnels (réagir dans des situations d'urgence : le SAMU, les pompiers) se mêlent à des contenus socioculturels d'ordre quotidien (rêves et valeurs des français), à des contenus socioculturels plutôt cultivés (personnages de l'histoire et mentalités actuelles) et à la conception de la Francophonie, un contenu d'ordre interculturel. Constat est fait : la terminologie et les concepts ne sont pas assez claires pour devenir de fermes directives à adhérer par les enseignants alors voués à suivre leur instinct pour inculquer les diverses formes du socioculturel. Certains chercheurs, soucieux d'obtenir une justesse déontologique de la didactique des langues, se sont penchés sur la question de manière à ouvrir un débat qui, par la suite, s'est répandu chez les intellectuels participants à la revue *Le Français dans le monde*. Ce fait a été constaté par la thèse de Argaud (2001), alimenté par le prestigieux Louis Porcher (Porcher et Abdallah-Preteuille, 1986) et ensuite par Zarate (2015). Bref, en vue de l'instable situation terminologique de la didactologie culturelle, nous avons redéfini ces concepts afin d'en proposer une version valable en termes généraux tout autant qu'adaptable au domaine viti-vinicole.

La première notion, dans l'ordre chronologique, est la *civilisation*. Il s'agit d'un contenu dit culte, cultivé ou « savant » (Aristi, 1983, p.180), à savoir des extraits littéraires ou des récits d'historiens. Alors qu'à l'opposé, Galisson et Coste définissaient l'entrée *civilisation* en tant que « fait de civiliser ou de se civiliser » (Galisson et Coste, 1976, p.88). Castellotti y Debono (2018, p.12-13) rapportent les origines de cette dénomination au contexte de la colonisation, présente jusqu'à la Seconde Guerre Mondiale, quand l'enseignement de la langue étrangère se mettait au service de la propagation des principes moraux européens. Galisson et Coste ajoutent un autre sens :



Universidad de Valladolid

« ensemble de caractères propres à une société quelconque » (1976, p.88). Ces auteurs font part des problèmes causés par cette définition, à savoir la difficulté de délimiter une civilisation, l'homogénéité de celle-ci, etc. Pour notre part, nous avons délimité ce terme dans les bornes de la civilisation française et pour ce, nous l'avons assimilé à un concept voisin : *nation*. Ainsi, il existe une civilisation française objet d'étude dans les méthodes de français. Pour Cuq, toutes ces questions ont été dissipées en vue d'une définition courte et claire :

Une civilisation est un mode d'être, établi historiquement, et qui constitue une totalité, faite de cohérences et de contradictions. Elle se définit surtout par ses différences avec d'autres civilisations (plus vagues et plus floues que des cultures). (Cuq, 2003, p.42)

Les deux définitions ainsi que nos précisions servent à comprendre plus en profondeur la civilisation en tant qu'étude savante du socioculturel français en se référant à sa littérature, son histoire, son art. D'ailleurs, Argaud citait à Bruézière qui affirmait que la littérature « c'est les introduire [les apprenants] de la façon la plus sûre à la connaissance de la civilisation » (Argaud, 2018, p.3).

Pourtant, *Civilisation* est souvent confondu avec *culture*, un mot qui possède déjà, quant à lui, plusieurs acceptions au sens large et ce se compliquant en didactique des langues. Le dictionnaire de Galisson et Coste en est la preuve : *culture* possède une entrée de plus d'une page d'extension pour expliquer qu'elle est souvent remplacée par *civilisation* et que la complexité des liens qui les unissent rend impossible sa délimitation (Galisson et Coste, 1976, p.136-137). 27 ans plus tard, Cuq propose de nouvelles idées au sujet de la culture :

C'est, écrit le sociologue, 'la capacité de faire des différences', c'est-à-dire de construire et de légitimer des distinctions (distinguer, être capable de ne pas confondre, être distingué par les autres) [...]. Plus on est cultivé, plus nombreuses sont les distinctions qu'on est capable d'instaurer ; ou, réciproquement, plus fines sont les distinctions qu'on est capable de repérer, plus on accède à un rang culturel élevé. [...] On remarque que dans l'apprentissage il en va de même et que, dans ces conditions, il est possible d'acquérir une culture, de l'améliorer, de l'élever, etc. (Cuq, 2003, p.63)

Plus encore, il élucide plusieurs cultures imbriquées au sein de la didactique des langues suivant une hiérarchie imposée, au sommet de laquelle se trouverait la culture savante dans le milieu scolaire. Cependant, pour mieux distinguer la notion de *culture* de celle de *civilisation*, nous distinguerons clairement deux sens pour *culture*. Le premier, le sens large, fait référence à la Culture³⁵ en dehors du système éducatif et scolaire, combinant des circonstances sociales et culturelles. La deuxième, qui nous occupe ici, prend en compte l'influence sociétale sur l'enfant et son apprentissage dans le milieu scolaire des références culturelles et sociétales. À ce moment, elle se transforme en savoir

³⁵ Toujours en majuscule.



Universidad de Valladolid

agir permettant à l'apprenant de se démener dans les situations courantes de la vie quotidienne efficacement et en respectant des codes sociolinguistiques. Ainsi se mêlent, d'une part la pédagogie, garante de l'apprentissage, et d'autre part, la sociologie qui rapproche l'enseignement à la quotidienneté (Argaud, 2018, p.3) et au savoir vivre en commun. Grâce à cette fusion, l'apprentissage (Fougerouse, 2016, p.110) conçu comme une évolution au cours de laquelle l'étudiant prend conscience de son savoir culturel accumulé et y adapte un nouveau savoir acquis en cours. La sociologie a une répercussion notable dans le choix de documents plus adéquats pour l'enseignement des mœurs, plutôt authentiques, à savoir des annonces publicitaires, des menus de restaurants, des statistiques, etc. Cela implique de délaissier la littérature et l'histoire, en définitif le culturel savant, au profit de la fonctionnalité sociale du langage.

Enfin, avec l'arrivée des migrants, le culturel semble ne plus répondre aux besoins des étudiants. Ainsi apparaît l'interculturel pour constater que le pragmatisme au service de la quotidienneté n'est pas la seule préoccupation de la société dans laquelle nous cohabitons. Il se révèle indispensable d'assurer un processus d'apprentissage de la communication. Ainsi, les savoirs et les références à la vie de tous les jours ne constituent plus la clé au problème de l'apprentissage des compétences culturelles comme le remarque le Conseil de l'Europe lorsqu'il charge la Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg l'élaboration d'un document permettant d'unifier les pratiques enseignantes en Europe. Par conséquent, le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (CECRL) est né avec plusieurs objectifs dont le principal est d'assurer l'évaluation au moyen de grilles, appelées *niveaux seuils*, permettant de soupeser l'évolution des étudiants dans l'apprentissage des savoirs. De plus, ces niveaux seuils envisagent des paramètres novateurs indispensables pour la cohabitation des pays au sein de l'Union Européenne tels que l'acceptation de l'autre et la médiation entre les peuples. Les étudiants sont formés pour *agir* en tant qu'acteurs de la communication, notamment européenne, et pour cela, ils partent à la rencontre de repères culturels étrangers à eux jusqu'à les assimiler de manière à faciliter cet échange sans pour autant renoncer à leur socioculturel maternel. Comme il est évident, cette notion étant trop récente pour figurer dans le dictionnaire de Galisson et Coste, alors que Cuq y consacre une entrée très étendue. Il renforce l'idée d'une société multiculturelle et donc plurielle :

C'est que l'interculturalisme affirmait que l'important était le préfixe inter-, qui permettait de dépasser le multiculturel. L'interculturel, en effet, suppose l'échange entre les différentes culture, l'articulation, les connexions, les enrichissements mutuels. (Cuq, 2003, p.136)

La complémentarité culturelle se place ici au centre des intérêts des enseignants considérant toutes les Cultures de manière à les placer à la même hauteur d'égalité jusqu'à revendiquer certaines Cultures oubliées. Cuq tient à expliquer :

L'altérité fait partie de ma subjectivité, autrui fait partie de mon je, je suis un sujet, responsable de moi et d'autrui, et, comme, je ne peux exister que par d'autres sujets.



Universidad de Valladolid

L'intersubjectivité est ce qui, seule, rend possible, l'existence d'un je. Il n'y a pas de pour-soi sans pour-autrui. Tout ego est un alter ego et, réciproquement, symétriquement, tout alter est un ego. (Cuq, 2003, p.137)

Néanmoins, l'auteur est tout à fait conscient de l'irréalité désireuse d'égalité et de paix de son souhait. Il ajoute que, bien que l'éducation soit considérée, théoriquement, en tant que chemin de la pacification, la vérité est que cet *interculturel* ne se trouve qu'au stade de sa conceptualisation. L'expérience enseignante n'a pas encore été capable d'insérer l'*interculturel* de manière performante. Pourtant, Cuq le constate dans son dictionnaire, à l'époque de son élaboration, les intellectuels de la didactique des langues théorisent sur cette notion. À titre d'exemple, Aristi insistait sur la décomposition de l'*interculturel* en : « savoirs, savoirs comprendre, savoir-être, savoir-faire, savoir apprendre, savoir vivre en commun » (Aristi, 1983, p.182) ; dont le nombre révèle la complexité de cette notion englobante. En somme, l'*interculturel* consiste à un enseignement qui vise la communication effective dans un contexte multiculturel d'entente, de partage et d'acceptation d'autrui pour construire la personnalité de l'individu.

Si bien nous avons démarqué la civilisation de la culture et de l'interculturel, dans les trois cas, nous apprécions une dépendance indéniable entre la langue enseignée et la société qui se manifeste à travers le culturel. D'ailleurs, Aristi (1983, p.181) soulignait cette complémentarité car la langue véhicule la Culture et celle-ci est, à son tour, le contexte où se manifeste la langue. Dans le but d'éviter toute confusion, nous avons ici choisi d'utiliser le nom *culturel* ou *socioculturel* pour nous référer à cette notion auxiliaire à la langue résultante de l'adaptation de la Culture à la didactique des langues. Le *culturel* ou *socioculturel* a adopté des formes diverses telles que la *civilisation*, la *culture* ou l'*interculturel*. Pourtant, il laisse aussi la porte ouverte à d'autres manifestations à venir. À ce sujet, Cordovilla Villena (1999, p.138-139) constatait que les sociologues, psycholinguistes et méthodologues souscrivent certaines évidences : le *culturel*³⁶ est nécessaire pour le développement de l'esprit ; la langue et le *culturel* s'alimentent réciproquement ; la complexité des différentes relations culturelles définit l'adaptation nécessaire des méthodologies afin de les enseigner ; et enfin, remédier la *cultural literacy* devient fondamentale pour l'épanouissement équilibré de l'esprit. Après réflexion, on constate qu'à chaque situation culturelle différente correspond une méthodologie déjà existante ou encore à définir. Le tableau suivant récapitule et organise les concepts ici expliqués.

La Culture se traduit en didactique des langues par

³⁶ D'après notre définition et au risque d'interpréter les paroles de Cordovilla Villena.



Universidad de Valladolid

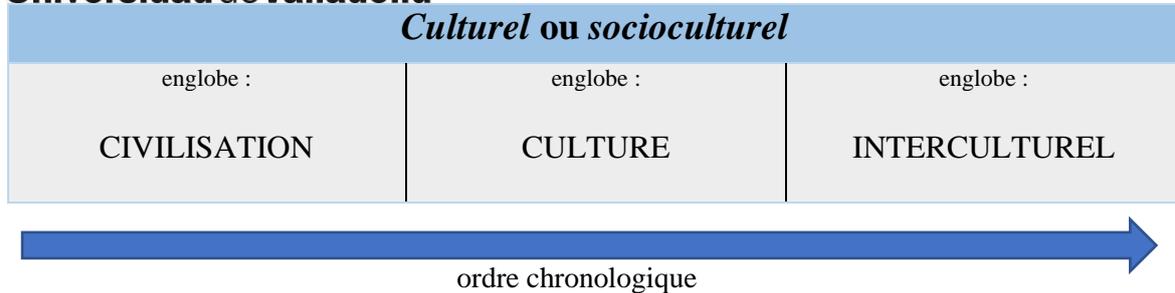


Figure 30. Culture en didactique des langues. De propre élaboration.

Étant donné que le *culturel* se manifeste différemment d'après le contexte où il se développe, nous remarquons dans l'introduction que nous avons désigné le manuel scolaire comme seul révélateur fidèle de la présence de la Culture viti-vinicole³⁷ au sein de l'enseignement. Pourtant, le lecteur pourra constater ici l'emploi de termes tels que *méthodes*, *livre*, *manuel* et *méthodologie*. *Méthode* et *méthodologie* ont souvent été confondus alors qu'ils font référence à des réalités bien distinctes.

D'un côté, *méthode* possède une longue tradition depuis les origines de la didactique des langues. Galisson et Coste remarquait la polysémie de ce terme et nous conserverons pour notre travail la deuxième acception : « un manuel ou un ensemble pédagogique complet » (Galisson et Coste, 1976, p. 342). D'ailleurs, Galisson et Coste (1976, p.342) recommandent de privilégier, dans ce cas, les mots *manuel* ou *cours*. D'un autre côté, pour Cuq (2003, p.163-164), il y a trois acceptions possibles : la première est celle que nous avons soulignée chez Galisson et Coste ; la deuxième est une confusion avec le terme *méthodologie* et la troisième se rapporte aux techniques employées pour construire une méthodologie. Ces méthodes se sont constituées par opposition ou par combinaison entre elles et elles se succèdent chronologiquement. Cuq (2003, p.164) remarque à ce sujet la complexité des relations entre elles car, parfois elles s'attirent naturellement, d'autres fois, elles suivent une hiérarchie. En sommes, nous emploierons *méthode* en tant que synonyme de *manuel*, ainsi que dans le sens de « ensemble de procédés et de techniques de classe visant à susciter chez l'élève un comportement ou une activité déterminés » (Puren, 1988, p.9).

Par ailleurs, tel que le définissait Puren, une méthodologie est clairement un :

Ensemble cohérent de procédés, techniques et méthodes qui s'est révélé capable, sur une certaine période historique et chez des concepteurs différents, de générer des cours relativement originaux par rapport aux cours antérieurs et équivalents entre eux quant aux pratiques d'enseignement. (Puren, 1988, p.9)

³⁷ Étant donné que le terme Culture viti-vinicole n'est pas encore délimité, nous en proposons une définition dans le troisième chapitre de la deuxième partie de la partie pratique.



Universidad de Valladolid

Les méthodologies ont la capacité de répondre à toutes les questions qui se posent par rapport à la manière d'enseigner et elles suscitent l'intérêt de nombreux chercheurs soucieux de l'analyser. De plus, Cuq ajoute que par rapport à la méthodologie, elle est « l'unité maximale correspondante » (2003, p.167). Pour lui, il est indispensable de distinguer, pour se référer à une méthodologie, à ses trois niveaux (Cuq, 2003, p.167) :

- De référence : la méthodologie conçue par les auteurs
- De conception : celle qui apparaît effectivement dans le livre
- D'utilisation : celle utilisée pendant le cours

Nous avons volontairement laissé de côté la première signification donnée par Galisson et Coste (1976, p.342), qui se réfère au cadre théorique de l'analyse des méthodes, car elle nous semble actuellement dépassée. Le lecteur comprendra que toutes ces définitions ne peuvent être contextualisées que dans la didactique des langues, qui plus est, au sein de l'enseignement de la langue étrangère. Le mot *enseignement* pourrait sembler des plus évidents à définir. Pourtant, il n'est pas envisagé dans le dictionnaire de Galisson et Coste, signe qu'il n'était pas encore suffisamment clair. Des années plus tard, Cuq (2003, p.82-83) y consacre une entrée très détaillée où il conçoit historiquement l'enseignement en tant que transmission de connaissances. Il souligne que cela comprend aussi bien le système global d'enseignement (public/privé ; primaire/secondaire) mais aussi les objectifs pédagogiques et didactiques (Cuq, 2003, p.83). En outre, *l'enseignement* doit s'envisager dans son opposition, à la fois que complémentarité avec *apprentissage* car la réflexion sur la méthodologie, les contenus, etc. implique obligatoirement une réflexion sur l'action de réception et d'intériorisation de l'apprenant du savoir transmis. Ces deux processus entretiennent une relation de dépendance. Ainsi, pour alléger notre texte, nous les emploierons indistinctement.

De surcroît, *enseignement* doit être compris comme antithèse de *l'acquisition*. Si cette dernière se développe naturellement, *l'enseignement* comporte un effort et une volonté d'inculquer. Le résultat est le même dans les deux cas : l'apprentissage. Cependant, l'acquisition est involontaire alors que l'apprentissage est intentionnel. Cette perspective est bien récente car, comme nous l'avons constaté chez Galisson et Coste (1976, p.14) l'acquisition était rattachée au langage, à l'utilisation de la mémoire ou au résultat d'acquérir. Pourtant Cuq, remarquait que « acquérir, c'est découvrir des informations, les organiser et les stocker en mémoire, en les reliant aux connaissances existantes (savoirs), et utiliser ces nouvelles connaissances dans les aptitudes visées » (Cuq, 2003, p.13). Par conséquent, en vue des divergences, nous utiliserons le mot *acquisition* en tant que synonyme d'*apprentissage* quand bien même nous préciserons, le cas échéant, l'emploi de la mémorisation. Par ailleurs, *l'apprentissage* doit aussi être compris à l'opposé de *l'enseignement* avec lequel il entretient une double relation d'opposition et d'appartenance. Comme nous l'avons déjà remarqué, l'apprentissage découle de l'enseignement établissant ainsi une première relation de cause- conséquence.



Universidad de Valladolid

Les deux ont des acteurs différents : si l'enseignant est au centre de l'enseignement, l'apprentissage tourne autour de l'apprenant. Ainsi le rapportent Galisson et Coste tout en insistant sur le « recentrage sur l'enseigné » (1976, p.41) et la convenance de ce terme pour se référer à un public adulte tout aussi bien qu'enfantin. Terminologiquement, on comprend que si le terme *apprenant* se réfère à l'action d'apprendre, le terme *étudiant* se rapporte à l'activité d'étudier et *l'élève* subit le processus d'être élevé. Du fait que notre analyse cible un public concret et délimité, il ne nous est pas indispensable de cerner la terminologie, c'est pourquoi nous utiliserons les trois termes indistinctement.

Pour conclure, nous avons constaté que la base terminologique en didactique des langues n'a pas encore été suffisamment fixée pour que, peu importe le mot employé, son sens en découle instinctivement. Ainsi, dans le but de faciliter la compréhension et dans le souci de contribuer à cette discipline en cours de consolidation ; nous avons introduit ces précisions dans le but de les appliquer maintenant à l'analyse du socioculturel vitivinicole présent dans les manuels de français employés en Espagne au cours du XXème siècle et jusqu'à nos jours. Cette analyse se trouve dans le chapitre premier de la partie pratique de ce travail.

2.3. La traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères

Autrefois, les didacticiens ont confondu l'exercice de traduction pour l'apprentissage des langues étrangères et l'apprentissage de la traduction professionnelle. Sur ce point, les deux disciplines ont souvent convergé jusqu'à la reconnaissance de la traduction en tant que discipline à part entière. Delisle fait partie de ces auteurs qui ont lutté pour l'indépendance de la traduction et pour la reconnaissance d'une habileté particulière pour la traduction qui ne permet pas à n'importe quel individu bilingue de s'attribuer une compétence traductrice. On lui attribue la différenciation entre traduction pédagogique et pédagogie de la traduction (2012, p. 21) : « Plusieurs manuels s'adressent à un public très large et souvent mal défini et visent à répondre tout autant aux besoins des candidats-traducteurs des écoles de traduction qu'à ceux des étudiants en langues vivantes » (Delisle, 2012, p. 22). Pendant des années, les études sur la traduction dans le contexte des cours de langues étrangères se sont concentrées exclusivement sur la traduction pédagogique conçue telle que Delisle l'a défini :

La traduction scolaire, aussi appelée traduction pédagogique, est une méthode destinée à faciliter l'acquisition d'une langue ou, pratiquée à un niveau supérieur, à perfectionner le style. Elle n'est jamais une fin en soi, mais toujours un moyen" (Delisle, 1984, p. 41).

De plus, cette traduction scolaire ou pédagogique est souvent désignée comme thème et version qui, pour Delisle, servent au transcodage (1984, p. 42). Il en remarque le manque de contexte communicatif et la pauvreté du sens à faire parvenir. Cette traduction scolaire est opposée à la traduction professionnelle :

La pédagogie de la traduction poursuit des objectifs différents. Il ne s'agit plus de fixer des structures, ni de parfaire la connaissance d'une langue (maternelle ou étrangère), ni



Universidad de Valladolid

même d'améliorer son style." La traduction proprement dite vise à la production d'une performance pour elle-même, /tandis que/ la traduction pédagogique est seulement un test de performance (Delisle, 1984, p. 42).

Dans ce sens, Rabiet a prouvé que les exercices de thème et version présents dans la méthodologie traditionnelle et dans la méthodologie éclectique suivent les préceptes des courants traductologiques de cette époque :

Au sein de ce type de traduction, l'exercice de thème et de version a incontestablement constitué le noyau dur de la Méthodologie Traditionnelle (MT), et à des degrés différents, de la Méthodologie Éclectique (ME). Cet exercice d'acquisition de la langue ou de contrôle de celle-ci, emploie des procédés techniques issus de la théorie de la traduction, laquelle permet leur analyse dans les manuels scolaires de Français Langue Étrangère (FLE). (Rabiet, 2022, p. 528)

Ainsi, on peut affirmer que non seulement l'enseignement-apprentissage des langues étrangères s'effectue à travers l'enseignement-apprentissage de la traduction mais, qui plus est, la conception de cette traduction pédagogique est calquée des courants traductologiques. Dans cette conception, Rabiet analyse un le manuel *Método Perrier, Lengua Francesa, Curso Elemental* de 1958 sous le jour de la traductologie et plus concrètement d'après la méthode comparative de Vinay et Darbelnet (chez Rabiet, 2022, p. 530). Il en résulte que l'emploi du thème adopte deux formes différentes : le thème grammatical³⁸ et le thème d'imitation³⁹. Après quelques pages consacrées à la description et justification des exercices de thème employés, l'auteur conclut :

Cette convergence entre la théorie de la traduction et la traduction dans l'enseignement des LVE⁴⁰ se poursuit tant que la voie de l'approche linguistique a été privilégiée dans la systématisation de la traduction et tant que l'exercice de traduction s'est employé massivement pour répondre aux objectifs de l'enseignement des LVE. (Rabiet, 2022, p. 543)

La traduction est finalement disparue des manuels FLE employés en Espagne pendant des années. On ne sait dire si cette suppression est due à cette conception de la traduction trop figée car proche de la linguistique ou en raison de l'évolution des méthodologies vers l'approche communicative et actionnelle. Le fait est qu'elle a été proscrite en même temps que la méthodologie traditionnelle (aussi dite grammaire-traduction) et que la méthodologie éclectique. Pour Quijada Díez, il existe donc cinq

³⁸ Il est défini par Rabiet comme « un exercice qui, au moyen de phrases non liées et inventées, fixe les structures grammaticales et réemploie le lexique de la leçon » (Rabiet, 2022, p. 537).

³⁹ Il est défini par Rabiet comme « un mini-texte conçu de sorte que l'apprenant fasse non seulement du réemploi linguistique à l'instar du thème grammatical, mais imite également les tournures en langue étrangère présentes dans le texte de *Lecture* » (Rabiet, 2022, p. 537).

⁴⁰ Langues Vivantes Étrangères



Universidad de Valladolid

interprétations de la traduction à des fins didactiques pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères :

- Como disciplina universitaria:
 - Preparación para el desarrollo de una actividad profesional
 - Campo de investigación científica y lingüística
- Como método tradicional de enseñanza de lenguas clásicas
- Como quinta destreza comunicativa
- Como herramienta moderna complementaria en la enseñanza de lenguas extranjeras. (Quijada Diez, 2015, p. 85)

Désormais, certains auteurs défendent fermement sa réintroduction de la traduction dans les cours de FLE, à commencer par Lavaut (1985), puis Süss (1997), Hurtado Albir (2015, 2018), De Arriba (1996) ou García Izquierdo (n.d.) pour ne citer que les plus reconnus. Lavault réaffirme, en reprenant les études de son époque, la pratique de la traduction pédagogique en cours de langue étrangère tout en la séparant de la pédagogie de la langue. Pour ce elle reprend Ladmiral :

La "traduction proprement dite" vise à la production d'une performance pour elle-même (performance cible) ; la "traduction pédagogique" est seulement un test de compétence (compétence cible et compétence source) et s'intègre à un ensemble pédagogique plus vaste. (Chez Lavault, 1985, p.18)

Toutefois, cette tentative de définition de la traduction pédagogique est trop réductrice comme en prouve l'analyse des différents types qu'elle englobe sous le terme *traduction pédagogique* par la suite : traduction explicative, thème et version ou traduction intralinguistique et traduction intersémiotique (Lavault, 1985, p.18-20).

García-Medall (2001) a le mérite de retracer, à l'aube du nouveau millénaire, les théories en faveur de la réintroduction de la traduction pédagogique qui ont marqué les dernières années du siècle dernier : de Süss à Newmark. Sánchez Iglesias (2005), quant à lui, a révisé les théories qui s'appliquent à la traduction pédagogique et ont cherché à la justifier et la délimiter à travers un texte qui organise les différents courants par rapport aux critiques reçues. Ses réflexions portent sur de nombreux aspects comme la bidirectionnalité de la traduction pédagogique⁴¹ et son lien avec la compétence communicative divisée en activités de communication de réception (lire et écouter) et de production (écrire et parler) (Sánchez Iglesias, 2005, p. 25-26), son intégration dans le

⁴¹ Il y défend la traduction vers la langue étrangère exclusivement.



Universidad de Valladolid

CECRL⁴² (Sánchez Iglesias, 2005, p. 32-34), l'éclectisme méthodologique (Sánchez Iglesias, 2005, p. 35) et la perspective communicative de la traduction pédagogique (Sánchez Iglesias, 2005, p. 40). Ainsi, il défend que la traduction n'est pas plus ennuyeuse que d'autres activités de transformation propres à la méthodologie communicative (Sánchez Iglesias, 2005, p. 40-41), elle ne suppose pas une perte de temps excessive si elle n'est pas considérée sous sa forme traditionnelle (Sánchez Iglesias, 2005, p. 42), elle peut s'appliquer à tous les niveaux à condition d'adapter les objectifs et les activités (Sánchez Iglesias, 2005, p. 44), la considération des genres textuels (Sánchez Iglesias, 2005, p. 44-45), améliorer sa compétence lexicale et des stratégies telles que le recours au dictionnaire (Sánchez Iglesias, 2005, p. 46-51) ou les bénéfiques à l'heure de la rédaction de textes (Sánchez Iglesias, 2005, p. 52). En outre, Sánchez Iglesias défend l'emploi de la traduction pédagogique pour faciliter l'apprentissage de genres textuels. Il aborde la traduction pédagogique aussi bien à travers les genres textuels écrits qu'oraux. Pour ces derniers, il ne défend que la traduction à vue (2005, pp. 60-61).

Dans la défense de la traduction pédagogique il faut remarquer la thèse défendue par Pintado Gutiérrez (2012a) qui préconise dès l'introduction :

La intención de nuestro trabajo es la demostración de que la traducción pedagógica es un instrumento excelente en el aula de lengua extranjera en el desarrollo y consecución de la competencia comunicativa del alumno de LE. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.vi)

Comme le constate Sánchez Iglesias (2005), il est difficile d'analyser les facteurs qui ont promu cette rénovation de la traduction pédagogique mais on ne peut nier l'évidence de sa réhabilitation. De plus, cette réhabilitation est très certainement la conséquence de la convergence de plusieurs circonstances. Dans cette perspective, l'évolution de la traduction pédagogique et sa présence dans les divers courants méthodologiques en didactique des langues étrangères a été révisée récemment par certains chercheurs tels que Cuéllar Lázaro (2005) dans l'enseignement de l'espagnol langue étrangère ou González Aguilar et Rabiet (sous presse) dans l'enseignement FLE. L'entrée consacrée à la didactique des langues dans le *Diccionario histórico de la Traducción en España* (García Izquierdo, s. d.) nous a lancé sur la piste des rapports entre traduction et enseignement/apprentissage des langues étrangères, reprend assez bien les diverses formes de la traduction au fur des méthodologies qui ont marqué la didactique des langues étrangères. D'ailleurs, González Aguilar et Rabiet critiquent cette approche trop réductrice :

Cette approche semble trop réductrice car, la TP est de nature variable - selon le niveau pédagogique auquel elle s'emploie, mais également en fonction de sa configuration, de la

⁴² A la date de publication de ce travail, le volume complémentaire du CECRL n'avait pas encore été publié ce qui justifie la critique à l'explication, quelque pauvre, de l'activité de médiation et de l'intégration de la traduction au sein de celle-ci.



Universidad de Valladolid

méthodologie retenue, mais encore de la direction du processus de traduction. Cette première approche trop limitée (mais encore trop rependue) n'envisage que la modalité écrite de la traduction pédagogique interlinguistique, c'est à dire l'exercice de thème et version, celle dont il est question dans le parcours tripartite de la TP, convenu à l'unanimité au sein des recherches en Didactique des langues et en Traductologie. (Sous presse)

L'analyse de González Aguilar et Rabiet en vient à affirmer que la traduction n'a jamais été complètement bannie de la didactique des langues étrangères si ce n'est que par sa forme la plus explicite : la traduction interlinguistique (thème et version) (González Aguilar et Rabiet : sous presse). Ils parlent alors d'une pratique de la traduction inavouée. Pour comprendre ces termes, il faut en venir à des concepts tel que la traduction intériorisée, citée par Cuéllar Lázaro (2005 : p.53) lorsqu'elle explique que celle-ci est forcément présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères chez les adultes car ils ne peuvent pas renier de leur langue maternelle.

Pour la chercheuse Cuéllar Lázaro (2005, p. 56) toutes les formes de traduction servent à promouvoir, entre autres objectifs, l'interculturel. Pourtant, cette réflexion par rapport au lien entre Culture et emploi de la traduction en cours de langue étrangère n'est pas nouveau. Süss (1997) avait remarqué que l'introduction de l'interculturel dans le cours de langue étrangère n'est pas une question banale. Son étude part de l'analyse d'un fragment de manuel pour l'apprentissage de l'espagnol pour les Allemands où un Allemand en Espagne raconte, par lettre, ses expériences dans le pays étranger à sa famille. Seul problème, il leur écrit en espagnol. Süss (1997, p.57-58) constate alors que l'activité est mal amenée car l'allemand se verrait plutôt dans la situation de raconter, pour satisfaire la curiosité de ses interlocuteurs espagnols, des expériences de son pays plutôt que dans la situation d'écrire une lettre en espagnol à sa famille. Ce chercheur remarquait, il y a 25 ans déjà que l'apprenant avait recours plus souvent qu'il ne l'avoue à la langue maternelle. Dans son parcours des types de traduction utilisés dans un corpus de manuels (regroupés sous les catégories de traduction directe et traduction inverse), il constate leur fréquence d'emploi ainsi que les avantages de chacun. À la possibilité d'enseigner directement dans la langue visée sans passer par la traduction, il conclut :

Pero, ¿no queremos transmitir también -junto con el idioma- unas informaciones interculturales? Podemos dejarlo, pero ¿qué hacemos entonces con el chico que tiene una novia o amiga española que se llama Pilar? Consulta el diccionario y lee que un pilar es una especie de columna. (Süss, 1997, p. 67)

Bref, les réflexions de cet auteur portent aussi sur la considération de l'interculturel dans l'enseignement des langues. Comme nous l'avons constaté dans le chapitre précédent, bien que personne ne puisse nier la présence du culturel en cours et son imbrication avec l'enseignement linguistique, il n'a pas toujours été évident de définir la place qui lui convenait. Nous avons déjà analysé trois moments de l'histoire où trois types d'enseignement du culturel ont été développés (civilisation, culturel et interculturel). Dans ce chapitre, nous avons choisi de revenir sur l'enseignement-



Universidad de Valladolid

apprentissage de l'interculturel en vue de son assemblage avec la médiation dans des activités de traduction.

Actuellement, il est accepté de tous que l'enseignement-apprentissage de toute langue étrangère n'est pas un objectif en soi. L'Union Européenne vise plutôt la création de citoyens plurilingues et pluriculturels. Ainsi, le CECRL fait référence à l'approche plurilingue dans ces termes :

L'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu dans son contexte culturel s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 11)

Tout compte fait, cette citation du CECRL met en valeur le contexte culturel où se déroulent l'activité langagière. L'expérience en société, que ce soit avec un plus grand nombre d'individus culturellement différents ou avec un nombre plus réduit d'expériences met l'apprenant en situation d'apprentissage linguistique. Ce document qui a pour vocation d'influencer les programmations de toutes les institutions européennes où l'enseigne et apprend des langues étrangères est parsemé de références à la culture. Par exemple, le plurilinguisme refait surface quand on y affirme :

Il faut restituer le plurilinguisme dans le contexte de pluriculturalisme. La langue n'est pas seulement une donnée de la culture, c'est aussi un moyen d'accès aux manifestations de la culture. [...] Les différentes cultures (nationale, régionale, sociale) auxquelles quelqu'un a accédé ne coexistent pas simplement côte à côte dans sa compétence culturelle. Elles se comparent, s'opposent et interagissent activement pour produire une compétence pluriculturelle enrichie et intégrée dont la compétence plurilingue est l'une des composantes, et même interagissent avec d'autres composantes. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 12)

Nous avons remarqué plusieurs éléments fondamentaux pour la construction du pluriculturalisme à travers le CECRL. D'une part, le pluriculturalisme sous-entend la compréhension et acceptation de la pluralité des cultures et ce à plusieurs niveaux géographiquement ou socialement organisés. Qui plus est, un individu n'appartient pas qu'à une seule sphère culturelle car plusieurs sphères culturelles peuvent cohabiter en lui. Finalement, ces mêmes sphères culturelles ne sont pas figées en lui. Au contraire, elles s'enrichissent, interagissent entre elles et sont constamment comparées. Par conséquent, l'enseignement-apprentissage préconisé par le CECRL ne néglige pas cette culture maternelle, acquise à travers la langue maternelle. Loin de là, on y préconise l'intégration et la comparaison. Cette vision du bagage culturel de l'apprenant est né, entre autres, de Byram, auteur qui explique la compétence interculturelle de la manière suivante : «El "enfoque intercultural", por el contrario, se basa en un concepto de cultura que acepta que



Universidad de Valladolid

las diferentes culturas están relacionadas entre sí estructuralmente » (García Benito, 2009, p. 495). Sommes toutes, ce courant didactique ne prétend pas seulement l'apprentissage de la culture étrangère mais aussi son intégration à la culture maternelle en vue du développement d'une attitude critique à travers l'interaction culturelle. La compétence interculturelle vise donc l'hybridité culturelle. Le tableau suivant reprend les caractéristiques fondamentales de cette compétence interculturelle d'après Riutort Cánovas :

Dominio		Definición
Conocimientos (<i>saberes</i>)		Se refiere al sistema de referencias culturales de los grupos sociales y de sus productos y prácticas en el grupo de "el otro" y en el propio, así como al conocimiento general de las interacciones sociales e individuales.
Actitudes (<i>saber ser</i>)		Se trata de la capacidad afectiva para superar el etnocentrismo y la capacidad cognitiva de establecer y mantener una relación entre la C1 y la C2.
Habilidades	De interpretación y relación (<i>saber comprender</i>)	Es la habilidad para interpretar un documento o acontecimiento de otra cultura, explicarlo y relacionarlo con la propia.
	De descubrimiento e interacción (<i>saber aprender/hacer</i>)	Se refiere a la capacidad para crear un sistema interpretativo de los significados, las creencias y las prácticas culturales desconocidas hasta el momento, provengan de una cultura desconocida o no.
	De conciencia crítica/cultural (<i>saber comprometerse</i>)	Es la habilidad para evaluar críticamente sobre la base de criterios explícitos las perspectivas, prácticas y productos de la cultura propia y la ajena.

Figure 31. Tableau des caractéristiques de la compétence interculturelle d'après Riutort Cánovas (Alonso Belmonte et Fernández Agüero, 2014, p.194).

Ce tableau reprend tous les savoirs constitutifs de la compétence interculturelle, critique souvent faite au CECRL qui, au contraire que pour l'aspect linguistique, ne propose aucune échelle pour l'analyse, l'incluse et l'évaluation de la compétence interculturelle. Cette absence du CECRL a aussi encouragé des pratiques guidées vers une approche informative au lieu d'une approche formative⁴³ du culturel en FLE. Pourtant, cette première version du CECRL propose un type d'activité novatrice qui, en partie, promeut l'interaction, la compréhension et les comparaisons culturelles : les activités de médiation. Pourtant, la première version de ce manuel ayant pour vocation de

⁴³ Voir les différences entre approche informative (enseigner/apprendre des conduites objectives) et l'approche formative (le culturel pour la construction de l'identité individuelle) chez Areizaga, Gómez et Ibarra (2005, p.29).



Universidad de Valladolid

marquer les programmations des pays européens propose une activité qui reste peut définie et incomprise dans la pratique enseignante. Dans ces premiers temps, la médiation est ainsi expliquée :

Dans les activités de médiation, l'utilisateur de la langue n'a pas à exprimer sa pensée mais doit simplement jouer le rôle d'intermédiaire entre des interlocuteurs incapables de se comprendre en direct. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 71)

Le résultat étant flou, les enseignants de partout se sont retrouvés dans la difficulté d'élucider quels étaient les éléments perturbateurs empêchant la communication entre les interlocuteurs de se comprendre directement. Dans la mesure où le CECRL a plus longuement développé les aspects linguistiques de l'apprentissage d'une langue étrangère, il est logique d'interpréter que ces interlocuteurs ne partagent pas la même langue. Pourtant, tout médiateur dans la communication sait que le facteur linguistique n'est pas toujours handicapant. Les différences culturelles ont, elles aussi, leur poids dans la communication. Par ailleurs, les activités de médiation sont au nombre de 4 : traduction, interprétation, résumé et reformulation. Ces activités sont organisées en activités de médiation orale et activités de médiation écrite et sont plus détaillées au sein de ces deux catégories. Cependant, les motifs qui amèneraient un apprenant à réaliser une traduction littéraire⁴⁴ dans la vie courante sont peu évidents. En définitive, le CECRL a posé les bases pour l'unification de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères au sein des pays membres de l'Union Européenne. Il se veut novateur dans sa mission unificatrice mais reste très proche d'une vision linguistique des langues étrangères. Même si des éléments culturels et d'interaction entre les différents peuples ont été intégrés dans le texte, ils restent peu concluants et subordonnés à l'aspect linguistique. Conscients de ces limites, la Division des Politiques Éducatives de Strasbourg s'est chargé d'améliorer ce document grâce à un volume complémentaire publié en 2017.

Dans ce document ampliatif on met en évidence les liens entre le plurilinguisme et le pluriculturalisme car tous deux sont indissociables⁴⁵ sur le fait qu'ils sont basés sur des faits sociolinguistiques et pragmatiques, ils permettent de repérer les généralités et spécificités de chaque langue et ils améliorent les capacités à apprendre ou à « entrer en relation avec d'autres personnes » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 29). Pourtant, ce texte se réfère à un document précepteur conçu au préalable pour reprendre les éléments constitutifs d'une réflexion plus approfondie à partir du CECRL : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle* (Beacco et al., 2016). Ce livre dénoue certains concepts jusqu'à ce moment confondus. D'abord, on parle de plurilinguisme et de pluriculturalisme en tant que des

⁴⁴ On explique dans la médiation écrite du CECRL : « traduction littéraire (romans, théâtre, poésie, livrets, etc.) » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 71).

⁴⁵ Bien qu'ils puissent être développés à différents degrés.



Universidad de Valladolid

compétences qui mobilisent des ressources langagières et culturelles. D'une part, la pluriculturalité est « la capacité de participer à plusieurs groupes sociaux et à leurs cultures » (Beacco et al., 2016, p. 10). Pour réussir cette expérience de la pluriculturalité et parvenir au pluriculturalisme, il est nécessaire de développer la compétence interculturelle qui :

Visa à mieux comprendre l'altérité, à établir des liens cognitifs et affectifs entre les acquis et les apports de toute nouvelle expérience de l'altérité, à permettre la médiation entre différents groupes sociaux et à questionner les aspects généralement considérés comme allant de soi au sein de son propre groupe culturel et de son milieu. (Beacco et al., 2016, p. 10)

Bref, le pluriculturalisme, la pluriculturalité et la compétence interculturelle sont des termes englobants qui entretiennent des liens d'appartenance où les niveaux les plus bas servent d'outils pour parvenir aux niveaux plus élevés.



Figure 32. Liens entre pluriculturalisme, pluriculturalité et compétence interculturelle à partir du CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001), de son volume complémentaire (Conseil de l'Europe, 2018) et du Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco et al., 2016).

Pour atteindre ces objectifs, nous avons retenus les activités de médiation parmi le CECRL et les ouvrages qui l'entourent du fait qu'elle met en situation les étudiants à travers des activités de traduction, d'interprétation, de résumé et de reformulation. Sur ce point, les destins de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et la formation de traducteurs convergent. D'ailleurs, dans le volume complémentaire du CECRL la médiation est considérée comme un activité langagière communicative au près des activités de réception, de production et d'interaction (Conseil de l'Europe, 2018, p. 31). D'ailleurs, le CECRL envisage la médiation comme une activité langagière



Universidad de Valladolid

communication qui a pour vocation d'activer le fonctionnement d'autres activités langagières :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales 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. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 31)

Le Conseil de l'Europe a élaboré un schéma qui illustre les liens entre ces activités :

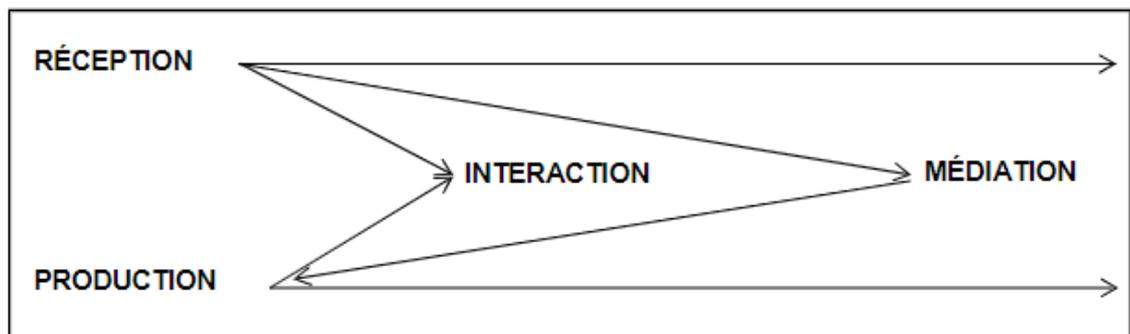


Figure 33. Relation entre réception, production, interaction et médiation d'après le volume complémentaire au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 31).

Après cette réflexion, la médiation est ainsi définie :

Toute opération, tout dispositif, toute intervention qui, dans un contexte social donné, vise à réduire la distance entre deux (voire plus de deux) pôles altéritaires qui se trouvent en tension l'un par rapport à l'autre. (Beacco et al., 2016, p. 57)

Parmi toutes les situations où la médiation est nécessaire on retrouve aussi bien explicités des incompréhensions linguistiques que des incompréhensions culturelles, précisions omises auparavant. Finalement, la médiation se réalise à trois niveaux : communicationnel, cognitif et culturel. Plus précisément, la médiation consiste se dérouler dans des situations du cours où :

Les pratiques pédagogiques en langue vivante ont vocation à développer chez les élèves la capacité à jouer un rôle de médiateur entre les locuteurs d'aires culturelles différentes, c'est-à-dire à rendre compréhensible pour une personne ou un groupe de personnes le contenu d'un texte ou d'un message qui est le produit de pratiques culturelles et sociétales différentes. (Beacco et al., 2016, p. 60)

Par l'introduction de la médiation, les concepteurs des programmes pour l'enseignement/apprentissage de langues étrangères sont censés dépasser la dimension linguistique dans les situations de réception et production (orale ou écrite) pour relever aussi des données culturelles telles que les habitudes et rituels de communication et aller

Universidad de Valladolid

vers l'éducation à l'altérité et à la citoyenneté (européenne). Les activités et stratégies principales de la médiation sont résumées dans le schéma suivant :

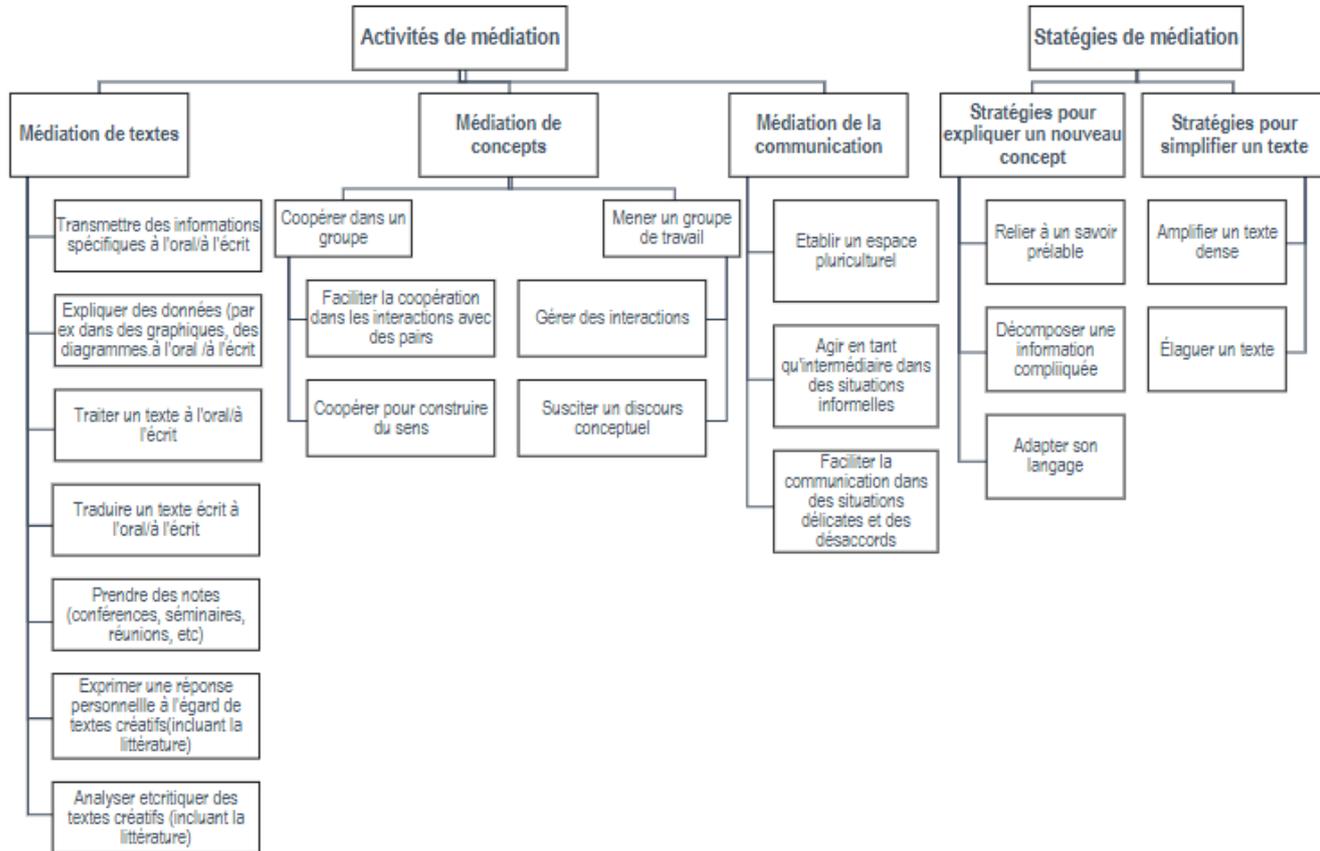


Figure 34. Activités et stratégies de médiation présentées dans le volume complémentaire au CECL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 107).

Il s'agit ici d'une ébauche des différents paramètres peu développés lors du premier livre publié par le Conseil de l'Europe mais qui est détaillée dans le volume complémentaire. Dans l'intérêt de prouver que la traduction est toujours présente dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et, par conséquent, qu'il y a des points en commun malgré les efforts pour séparer formation en traduction et formation en langue étrangères. Dans le cas de la médiation, il convient de faire la différence entre les activités interlinguistiques et les activités intralinguistiques car les incompréhensions s'ensuivent aussi bien des situations avec des interlocuteurs ne partageant pas la même langue qu'avec des interlocuteurs de la même langue mais de sphères culturelles différentes. Pour se recentrer sur les activités de traduction, elle est explicitement citée dans la médiation des textes (on précise : à l'oral et à l'écrit). Dans ce domaine il est spécialement important de considérer la médiation interlinguistique et aussi bien que la médiation intralinguistique :

Pour tous les descripteurs sur les échelles de cette section, la Langue A et la Langue B peuvent être deux langues différentes, deux variétés de la même langue, deux registres de



Universidad de Valladolid

la même variété ou une combinaison de tout cela. Mais elles peuvent aussi être identiques : pour le CECRL la médiation peut clairement être dans une seule langue. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 110)

Pourtant, même si les activités de traduction et interprétation sont prévues dans les activités de médiation, celles-ci ne se ressemblent pas à la pratique professionnelle et donc leur inclusion dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère ne se rapproche pas de la formation des traducteurs et interprètes. Ce fait est précisé à plusieurs reprises dans le volume complémentaire au CECRL :

Il faut également souligner que les descripteurs de cette section ne servent pas à décrire les compétences d'interprètes ou de traducteurs professionnels. Avant toute chose, les descripteurs mettent l'accent sur les compétences langagières, pensant à ce qu'un utilisateur/apprenant peut produire dans des situations informelles et quotidiennes. Les compétences et les stratégies pour la traduction et l'interprétariat relèvent d'un tout autre domaine. Comme cela a été dit dans l'introduction, la compétence langagière des interprètes et des traducteurs professionnels vont généralement bien au-delà du niveau C2 du CECRL. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 110)

De ce fait, les compétences développés par les apprenants d'une langue étrangère seront celles qui sont nécessaires dans des situations quotidiennes dont la pratique ne demande pas la formalité de la pratique professionnelle. Cela est d'autant plus évident aux niveaux les plus bas de l'échelle où il n'est requis à l'étudiant qu'une traduction sommaire et approximative, c'est-à-dire qu'il fait des choix pour distinguer les informations les plus pertinentes dans la situation présentée et qu'il doit privilégier l'aspect communicatif au-delà de la précision des mots choisis. D'ailleurs, on cite deux types de traduction : traduction à l'oral d'un texte écrit et traduction écrite d'un texte écrit. Le premier cas de traduction est plus habituel dans la vie quotidienne que le deuxième dont on précise :

On demande parfois néanmoins à des utilisateurs/apprenants plurilingues d'un niveau de compétence moindre, d'assurer la traduction écrite d'un texte professionnel ou personnel. Leur travail est alors plus de restituer la substance du message du texte source que d'interpréter le style et le ton du texte original dans un style et un ton appropriés, comme le ferait un traducteur professionnel. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 117)

Dans les deux cas la progression recommandée par niveaux est similaire et elle est représentée par les deux échelles suivantes :



Universidad de Valladolid

TRADUIRE À L'ORAL UN TEXTE ÉCRIT	
Note : Dans le cas d'une médiation en plusieurs langues, les utilisateurs peuvent souhaiter compléter le descripteur en spécifiant les langues concernées.	
C2	Peut assurer aisément (en langue B), la traduction orale de textes abstraits écrits (en langue A), sur des sujets très variés d'ordre personnel, académique et professionnel, transmettre fidèlement ce qui concerne les opinions et les arguments, ainsi que les nuances et leurs implications.
C1	Peut assurer aisément (en langue B), la traduction orale de textes écrits complexes (en langue A) sur une grande variété de sujets généraux et spécialisés, et saisir la plupart des nuances.
B2	Peut assurer (en langue B), la traduction orale de textes écrits (en langue A), informatifs et argumentatifs complexes sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel de son domaine.
B1	Peut assurer (en langue B), la traduction orale de textes informatifs et argumentatifs écrits (en langue A), sur des sujets d'ordre professionnel, académique et personnel de son domaine, s'ils sont rédigés dans une langue standard facile à comprendre.
	Peut assurer (en langue B), une traduction orale approximative de textes informatifs clairs et bien structurés écrits (en langue A), sur des sujets familiaux ou personnels, même si un manque de lexique entraîne parfois des difficultés de formulation.
A2	Peut assurer (en langue B), une traduction orale approximative de textes écrits (en langue A), courants, courts et simples (par ex. des rubriques de prospectus, des messages, des instructions, des lettres ou des courriels).
	Peut assurer (en langue B), une traduction orale simple et sommaire de textes écrits (en langue A), courts et simples (par ex. des messages sur des sujets familiaux), et saisir les points les plus importants. Peut assurer (en langue B), une traduction orale simple et sommaire d'informations courantes sur des sujets familiaux, rédigées (en langue A) en phrases simples (par ex. des nouvelles de personnes, de courtes histoires, des adresses, des messages ou des instructions).
A1	Peut assurer (en langue B), la traduction orale simple et sommaire de mots et d'expressions simples et courants que l'on trouve sur des panneaux, écriteaux, affiches, programmes, dépliants, etc.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>

Figure 35. Échelle du descripteur *traduire à l'oral un texte écrit* (Conseil de l'Europe, 2018, p. 118).

TRADUIRE À L'ÉCRIT UN TEXTE ÉCRIT	
C2	Peut traduire (en langue B), des documents techniques écrits (en langue A), hors de son domaine de spécialité, à condition que l'exactitude de la traduction soit vérifiée par un spécialiste du domaine.
C1	Peut traduire (en langue B), des textes abstraits écrits (en langue A), sur des sujets d'ordre social, académique ou professionnel liés à son domaine, et transmettre correctement des éléments d'appréciation, des arguments y compris la plupart des implications qui s'y rapportent, même si une forte influence du document original se fait sentir.
B2	Peut faire des traductions clairement structurées de/du (langue A) en (langue B), qui reflètent une pratique normale de la langue, mais peut être trop influencé par l'ordre, les paragraphes, la ponctuation et des formulations particulières de l'original.
	Peut faire des traductions (en langue B), qui suivent de près les phrases et la structure en paragraphes du texte original (en langue A), et transmettre correctement les points importants du texte source, même si la traduction peut sembler maladroite.
B1	Peut faire des traductions approximatives (de langue A en langue B), de textes factuels non complexes, rédigés dans une langue claire et standard, en suivant de près la structure du texte original ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs.
	Peut traduire de façon approximative (de langue A en langue B), l'information donnée dans des textes factuels courts rédigés dans une langue claire et standard ; la traduction reste compréhensible malgré des erreurs.
A2	Peut utiliser une langue simple pour faire une traduction approximative (de langue A en langue B), de textes très courts sur des thèmes quotidiens et familiaux contenant un vocabulaire des plus courants ; la traduction reste compréhensible malgré quelques erreurs.
A1	Peut, à l'aide d'un dictionnaire, traduire des mots et des expressions simples (de langue A en langue B), mais peut parfois se tromper sur le choix de la signification.
Pré-A1	<i>Pas de descripteur disponible</i>



Universidad de Valladolid

Figure 36. Échelle du descripteur traduire à l'écrit un texte écrit (Conseil de l'Europe, 2018, p. 118).

Bref, l'activité de médiation met en valeur, entre d'autres descripteurs, l'activité de traduction bien qu'elle ne soit nuancée étant donné qu'il ne s'agit pas de former des traducteurs et interprètes professionnels mais de donner les moyens aux apprenants de dépasser des situations d'incompréhension plus ou moins fréquentes à cause d'obstacles linguistiques, culturels ou sociaux. Après tout, les descripteurs laissent le choix des langues présentes dans l'exercice de traduction, qu'elles soient différentes ou qu'il s'agisse de la même langue pour le texte source et le texte cible. Si la traduction et l'interprétation sont citées dans les activités de médiations c'est bien parce que le CECRL ne préconise pas le bannissement de la langue et de la culture maternelles mais leur intégration avec la langue et la culture étrangères ou même l'harmonisation pour la cohabitation des différentes variantes et des divers registres d'une même langue.

Ainsi, Mendo Murillo (2009) soutient ouvertement alliance entre formation des traducteurs et enseignement des langues étrangères à travers l'exercice de traduction en tant que médiation culturelle puisque :

El estudiante tendrá que interrogarse sobre las referencias culturales, el sentido, la función, etc., del texto que debe traducir, y para ello deberá darse cuenta de que las respuestas no están siempre, o sólo, en el diccionario, sino en su experiencia del mundo y en su conocimiento tanto de su cultura de origen como de la que está estudiando. (Mendo Murillo, 2009, p. 40)

Pour en revenir à la question de l'emploi, plus ou moins conscient, de la langue maternelle lors de l'apprentissage de la langue étrangère, nous avons constaté que l'idée date de longue date. Lavault remarquait déjà, tout en citant à Bouchon que l'expérience de l'apprentissage de la langue étrangère passe obligatoirement par la langue maternelle et que ce processus est difficilement contrôlable (Lavault, 1985, p. 15-16).

2.4. Traduction intériorisée

Dans l'article de Mendo Murillo déjà cité précédemment, la didacticienne constatait l'expérience de deux types de traduction lors des cours de langue étrangère : la traduction pour autrui et la traduction intériorisée. D'ailleurs consiste à la base au repérage et à l'interprétation d'un élément verbal ou non verbal qui est associé à d'autres éléments verbaux ou non verbaux déjà connus (Mendo Murillo, 2009, p. 39). Pourtant, elle détecte aussi une nette différence puisque l'étudiant établit une série d'hypothèses lors de la traduction intériorisée qu'il conserve dans sa pensée alors que l'étudiant qui pratique la traduction pour autrui doit faire un choix entre ces différentes hypothèses en fonction de paramètres tels que l'intentionnalité, la charge culturelle, etc. (Mendo Murillo, 2009, p. 39).



Universidad de Valladolid

La constatation de la présence de la traduction intériorisée ainsi que de ses profits pour les étudiants d'une langue étrangère ne datent pas d'aujourd'hui. Il y a une décennie, Pintado Gutiérrez reprenait déjà les travaux de De Arriba García et de Bachman :

La traducción interiorizada puede manejarse para ayudar a que el alumno haga un uso apropiado de la traducción: "El alumno la utiliza de una manera inconsciente para comprobar si ha entendido, y por tanto, se le ha de acostumbrar a utilizar los mecanismos de la traducción del sentido y no los de la traducción literal" (De Arriba García 1996a: 282) y "(...) los estudiantes traducen, querámoslo o no. Más vale enseñarles, pues, que la traducción es un cruce de un río entre las orillas de dos culturas diferentes" (Bachman 1994: 19). (Pintado Gutiérrez, 2012a, p. 32)

L'étude de Baralo (1996) par rapport à l'acquisition des adverbes espagnols se terminant par le suffixe -mente chez des locuteurs non natifs prouve qu'à la fin du siècle dernier le processus d'acquisition de la langue maternelle et étrangère est au centre des préoccupations de la recherche. Spécialistes en linguistique et experts en acquisition de la langue étrangère semblent s'allier pour en repérer une vision basée sur la linguistique où les éléments extra-linguistiques n'ont pas encore trouvé leur place. Il est tout de même notable de constater que l'influence de la langue maternelle dans l'apprentissage de la langue étrangère semble être une affirmation universelle bien que le processus d'apprentissage diffère dans les deux cas (Baralo, 1996, p. 16). Dans ce sens, Valero Garcés (1996) postule: «los estudiantes tratan inevitablemente de establecer paralelismos, equivalencias y diferencias entre la L1 y la L2» (Valero Garcés, 1996, p. 187). D'ailleurs, il y est réaffirmé que ce recours systématique à la langue maternelle n'est pas tout à fait négatif à moins que ce soit constant (Valero Garcés, 1996, p. 188). À ce moment, il est devenu convenable d'analyser les fonctions attribuées à l'intrusion de la langue maternelle dans l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère :

Son varias las funciones que cabe atribuir al output en el proceso de adquisición. Se señalan así las funciones metalingüística, de comprobación de hipótesis y de "noticing/triggering". Es esta última la que más atención ha recibido, y con la que se suele equiparar el conjunto de la hipótesis. Cuando Swain se refiere al "noticing" está considerando el hecho de que durante la producción el aprendiz se dé cuenta de cuáles son sus carencias, y que esa situación active procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la segunda lengua. (Sánchez Iglesias, 2005, p. 20).

D'après cette citation, la langue maternelle n'est qu'un recours quand la maîtrise de la langue étrangère est insuffisante. Ici, l'étudiant se sert de la langue maternelle pour évaluer son niveau dans la langue étrangère car, plus il a recours à la langue maternelle, moins il se débrouille dans la langue étrangère.

On pourrait être tenté de rejoindre la traduction intériorisée à la traduction implicite appliquée à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Pourtant, l'explication de García Yebra révèle des divergences notables : « la [traducción] que se practica mentalmente al leer un texto en lengua extranjera para utilizar de algún modo su



Universidad de Valladolid

contenido » (García Yebra, 2000, p. 629). Ce commentaire explicatif révèle plusieurs aspects qui séparent la traduction implicite de la traduction intériorisée. D'une part, la traduction implicite peut d'intégrer dans le processus de compréhension d'un texte (oral ou écrit) alors que la traduction intériorisée est une étape dans la production d'un discours qui sert à générer une idée dans la langue maternelle avant de chercher ses mots dans la langue étrangère. D'autre part, la traduction implicite est spécialement utile pour le traducteur afin de repérer les possibles difficultés qui surviendront au cours de l'activité postérieure de traduction. Par conséquent, il s'agit d'un processus conscient qui constitue une étape pour la compréhension du texte source et l'anticipation de la production du texte cible. Au contraire, la traduction implicite est un processus le plus souvent inconscient et qui ne part pas forcément de la compréhension d'un texte source. Alors que la traduction implicite est plus utile pour la compréhension d'un texte source, la traduction intériorisée est plus forte dans le processus mental d'élaboration d'un discours en langue cible.

Dans l'ouvrage de référence pour la traductologie élaboré par Hurtado Albir, elle cite la traduction intériorisée dans la catégorie de traduction utilitaire (Hurtado Albir, 2018, p. 55) lorsque l'on classe les variétés de traduction d'après la fonction de la traduction. Elle affirme au sujet de cette traduction :

La traducción interiorizada, o sea, la contrastividad (espontánea o inconsciente), que se efectúa con la lengua materna cuando se está aprendiendo una lengua extranjera (sobre todo al principio del aprendizaje). (Hurtado Albir, 2018, p. 55)

Quelques lignes plus loin, elle précise que cette traduction intériorisée est inconsciemment utilisée comme stratégie d'apprentissage d'une langue étrangère et qu'elle disparaît au fur et à mesure que l'étudiant maîtrise de mieux en mieux ladite langue étrangère. Finalement, dans le court chapitre consacré à la traduction pédagogique elle souligne le manque d'études scientifiques au sujet de cette traduction (Hurtado Albir, 2018, p. 155-156).

En effet, l'emploi de la traduction intériorisée semble évident pour tous mais n'a pas encore été assez théorisée. Encore gênante car elle échappe à la supervision et préparation du cours de langue étrangère, elle est parfois délibérément omise. Cela explique, pour ne citer qu'un exemple, son absence dans les types de traduction pédagogique cités par Quijada Díez (2015). Ballester Casado et Chamorro Guerrero (1993) ont proposé une révision de la traduction pédagogique qui intègre la traduction intériorisée au cours de la réflexion. Elles y consacrent plusieurs pages où il est clair que l'emploi de la traduction est inévitable dans l'apprentissage de la L2. Leur raisonnement part de certains éléments de la *Fundamental Difference Hypothesis* de Bley-Vroman (chez Ballester Casado et Chamorro Guerrero, 1993, p. 396). D'après cette théorie, tandis que la langue maternelle et le développement cognitif de l'apprenant sont simultanés et associés, l'apprentissage de la L2 ne produit pas de développement cognitif et doit donc avoir recours à la langue maternelle. En outre, il existerait des catégories et paramètres



Universidad de Valladolid

universels, que l'on retrouverait donc d'une langue à une autre. La traduction pédagogique, dont la traduction intériorisée, pourrait aider à l'élaboration de ce chemin de l'universel, de l'interlangue (chez Ballester Casado et Chamorro Guerrero, 1993, p. 397). Pourtant, les deux autrices avouent que, bien que la traduction intériorisée ne soit inévitable, il n'est pas évident d'estimer à quel point la traduction intériorisée peut être provoquée volontairement (voire guidée). De plus, elles admettent que cette voix encore inexplorée dépasse les limites de la didactique des langues pour s'immiscer dans la psycholinguistique et la psychologie cognitive (chez Ballester Casado et Chamorro Guerrero, 1993, p. 397-398). Leur travail débouche sur une réaffirmation de l'impossibilité de maîtriser la traduction intériorisée et sa non-viabilité dans l'enseignement de la langue étrangère. Alors, son exploitation se limite à l'exploration de différentes alternatives d'après les situations communicatives :

Debemos hacerle consciente [al aprendiente de una lengua extranjera] de la multiplicidad de enunciados que pueden producirse en una determinada situación e intención comunicativas para evitar así la formación de asociaciones unívocas. (Ballester Casado et Chamorro Guerrero, 1993, p. 398)

Finallement, il nous reste un troisième concept intimement lié à la traduction intériorisée : la traduction naturelle. Hurtado Albir définit ainsi cette traduction naturelle : « Habilidad innata y rudimentaria de mediación entre lenguas que tiene cualquier hablante plurilingüe » (Hurtado Albir, 2018, p. 644). Harris aborde la traduction naturelle par opposition à la traduction professionnelle. Il a recours à l'exemple de deux enfants chinois qui fréquentent des enfants anglais. L'aîné finit par maîtriser la langue anglaise et sert de médiateur-traducteur à son petit frère pour lui faciliter la communication. Harris affirme dans ce cas :

Nous voulons quand même éviter la confusion entre la compétence et la performance de l'enfant bilingue et le résultat d'une formation poussée et consciente. Par conséquent, il faut parler, dans le cas de l'enfant chinois, de la traduction naturelle par opposition à la traduction professionnelle. (Harris, 1973, p. 137)

Cet enfant bilingue passe par plusieurs étapes dans ce que Harris nomme *autotranslation* : « a translator translates to others what he has said or written himself » (Harris et Sherwood, 1978, p.165). Cette autotraduction est une compétence innée chez lui qu'il développe grâce au contact entre les langues et les cultures. Dans un premier stade, il constate le stade de la prétraduction où l'enfant établit une double connexion entre le concept (visuel) et deux mots (dans deux langues étrangères)⁴⁶ (Harris et Sherwood, 1978, p.165). Cette prétraduction intrapersonnelle passe d'abord à un stade où elle devient interpersonnelle car elle est stimulée par son entourage. Puis, l'enfant passe

⁴⁶ Harris et Sherwood précisent qu'à ce stade l'autotraduction n'est présente qu'au niveau des mots puisque l'enfant est tellement jeune qu'il est possible qu'il n'ait pas encore assez développé le langage pour faire des phrases (Harris et Sherwood, 1978, p. 165).



Universidad de Valladolid

à une étape de traduction plus élaborée qui, petit à petit, dépasse la pratique avec l'environnement familial pour se tourner vers la traduction professionnelle (Harris et Sherwood, 1978, p.166). Toury (chez Hurtado Albir, 2018, p. 403) s'est opposé à la professionnalisation naturelle de cette pratique car, même s'il admet une certaine prédisposition naturelle chez les enfants bilingues, ils ne possèdent pas la compétence de transfert de manière naturelle. Presas (chez Hurtado Albir, 2018, p. 403) a définitivement établi la différence entre la traduction naturelle du locuteur bilingue et l'activité du traducteur formé car la prédisposition à la traduction est insuffisante pour en faire de lui un expert.

2.5. Conclusions

Nous avons révisé dans ce chapitre les notions théoriques fondamentales atteignant la didactique des langues étrangères. Dans ce travail réunissant didactique des langues étrangères et didactique de la traduction, il devient évident que les fondements en didactique des langues étrangères sont encore en cours de consolidation. Cette discipline est née très récemment et cherche encore à se développer et à s'éloigner de la linguistique dont elle est dérivée. La terminologie pour se référer aux phénomènes qui se déroulent lors de la transposition didactique du savoir, à la conception de la langue et de la Culture transmis ainsi que de la méthodologie sont en cours de théorisation. Cependant, un besoin de systématisation et l'envie de mieux faire a toujours motivé les didacticiens qui se sont intéressés à la modélisation pour l'indépendance de la didactique des langues étrangères. Par ailleurs, didactique des langues étrangères et pratique de la traduction ont été souvent rapprochées, la deuxième considérée indispensable à la première. Dans ce sens, nous avons constaté que la méthodologie traditionnelle consiste à des exercices de traduction (directe et inverse) qui tiennent leur origine de la croyance que traduire est synonyme de maîtrise de la langue étrangère. Cette conception correspond aussi à un contexte historique, à une époque où les langues et les Cultures ne se mélangeaient pas autant que de nos jours car on voyageait moins. La conception culturelle alors déterminante est d'apprendre la langue et la Culture étrangères en tant que spectateur nous concerné qui aurait développé une curiosité pour le pays. Lorsque la société s'est transformée, avec l'essor du tourisme et de la globalisation (commerce d'importation et d'exportation, par exemple), la didactique des langues étrangères a aussi évolué vers des modèles plus communicatifs, à chaque fois plus intégrateur de la langue et de la Culture étrangère. La traduction s'est aussi séparée de la didactique des langues étrangères. La traductologie a revendiqué sa place en tant que discipline indépendante en mettant en valeur l'importance de la compétence traductrice et de la profession du traducteur. Pour sa part, la didactique des langues étrangères est devenue entièrement contre la traduction. Les courants méthodologiques qui ont suivi à la méthodologie traditionnelle ont complètement rejeté les exercices de traduction car ils considéraient que celle-ci retournaient constamment les apprenants vers leur langue maternelle, les empêchant d'intérioriser pleinement la langue étrangère. Finalement, ce rejet a maintenant été dépassé car les courants actuels proclament l'intégration de la langue et la Culture



Universidad de Valladolid

étrangères à la langue et la Culture maternelle afin de créer une forme d’agir commune. On accepte alors la traduction intériorisée ainsi que les exercices qui emploient la traduction en tant qu’activité de médiation.

Une fois que les paramètres théoriques ont été définis et que nous avons parcouru les mouvements didactiques qui ont jalonné la didactique des langues étrangères, il faut à présent déterminer comment ceux-ci ont influencé l’enseignement-apprentissage de la langue de la vigne et du vin ainsi que la Culture viti-vinicole. ¿La vitiviniculture est-elle apparue dans les manuels utilisés pour l’enseignement-apprentissage du FLE en Espagne ? Comment les méthodologies ont-elles conditionné les représentations viti-vinicoles ? Ce sont des questions auxquelles nous répondrons dans le premier chapitre d’études pratiques sans perdre de vue l’objectif ultime : analyser les formes passées pour créer une formation qui réunisse didactique des langues étrangères et didactique de la traduction et ainsi forger un profil professionnel répondant aux besoins actuels du secteur viti-vinicole étudiés dans le premier chapitre théorique.



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

Chapitre 3 : Traduction et traductologie pour le secteur viti-vinicole

3.1. Introduction

Ce chapitre retrace les différentes théories en traductologie qui ont influencés notre étude au sujet des rapports entre l'activité traductrice et la didactique des langues étrangères, plus précisément l'enseignement FLE. Cette confluence entre théorie traductologiques et les théories en didactique des langues étrangères n'est pas nouvelle. Déjà De Arriba García (1996) effectuait une analyse de la traduction pédagogique à la lueur de certaines théories de la traduction professionnelle reprises ici aussi. Elle constatait les répercussions de la traductologie sur la didactique des langues et vice-versa. Pour compléter notre analyse, nous avons introduit des critères de sélection permettant de circonscrire le cadre théorique en traductologie. D'une part, la Culture est tout aussi importante dans les théories traductologiques que dans l'enseignement des langues étrangères. D'autre part, la fonction communicative est déterminante, aussi bien pour la traduction que pour la didactique des langues étrangères. Alors que, pendant longtemps, on a opté pour différencier la traduction de la didactique des langues, notre approche cherche les parallèles entre les deux disciplines. C'est l'entrée dans le *Diccionario Histórico de la Traducción en España* (García Izquierdo, s. d.) qui nous a d'abord mis sur la piste des similitudes entre ces deux disciplines :

La didáctica de lenguas y la didáctica de la traducción son campos afines pero claramente diferenciados porque sus finalidades y áreas de aplicación son específicas: traducir va mucho más allá de la competencia lingüística, que es sólo una de las subcompetencias de la llamada competencia traductora; porque, aunque se podría objetar que, en sentido estricto, la didáctica de la traducción se ocupa únicamente de las materias del currículo propiamente de traducción (traducción directa, inversa, especializada, etc.) –y no de la enseñanza de lenguas–, en sentido lato la didáctica de la traducción puede entenderse como ámbito que se ocupa de la formación de traductores y del diseño curricular de los estudios de traducción, con lo que la inclusión de la enseñanza de lenguas estaría fuera de toda duda. Sea como fuere, en ambas interpretaciones está presente, como veremos, la necesidad de una formación en lenguas específica para traductores, diferente de la otra didáctica de lenguas, bien como parte de la didáctica de la traducción (en la interpretación más amplia que proponemos), bien como parte integrante del currículo del traductor, junto con la didáctica de las materias de traducción; por último, la traducción es utilizada como instrumento pedagógico en la didáctica de (segundas) lenguas: traducción pedagógica. Y de ahí que las relaciones entre ambos campos de estudio sean constantes. (García Izquierdo, s. d.)

Cette citation, le lecteur nous en pardonnera l'extension, possède tous les éléments justificateurs pour l'élaboration de ce chapitre. D'une part, on y constate les différences entre traduction et didactique des langues. La reconnaissance de la séparation des deux disciplines a coûté des années de travail à certains chercheurs dont le meilleur exemple



Universidad de Valladolid

est celui de Hurtado Albir (2018). Pourtant, elle rappelle aussi que, si ces deux disciplines ont autrefois été apparenter, c'est qu'il existe forcément des amalgames et qu'elles se croisent constamment. Notre hypothèse de départ est donc que si le traducteur et l'apprenant en langues étrangères ont tous les deux affaires à l'apprentissage de la traduction aussi bien qu'à l'apprentissage de la langue, c'est que tous deux appartiennent à une catégorie supérieure que nous avons nommée : usager de la langue. Cette perspective tient de la considération de l'individu, le sujet parlant, à la base de cette théorie. Bien évidemment, nous ne souhaitons nier les évidences qui différencient traducteur et apprenant des langues étrangères par rapport à leur pratique de la traduction et de la langue, les objectifs fixés⁴⁷, les contextes communicatifs dans lesquels ils s'inscrivent, etc. Notre deuxième hypothèse de départ prétend que la Culture est présente dans l'enseignement/apprentissage de la langue aussi bien que dans l'activité traductrice. Dans les lignes qui suivent, nous avons parcouru d'abord la compétence traductrice évoquée dans la citation précédente. Puis, nous avons évoqué les différentes théories traductologiques qui défendent le besoin de prendre en compte les références culturelles en traduction⁴⁸. Finalement, nous avons exploré la traduction au sein de la didactique des langues étrangères sous ses différentes formes afin de justifier son omniprésence en didactique FLE et le lien avec les références culturelles.

3.2. Le cœur de la traduction (professionnelle)

Dans cette première partie, nous nous sommes appliqués à la recherche des particularités qui distinguent la traduction professionnelle des autres types de traduction. Dans la plupart des études qui ont servi à réaffirmer la séparation entre la traduction pédagogique, voire la traduction naturelle, de la traduction professionnelle, on retrouve la notion de compétence traductrice. Cette compétence traductrice constitue le facteur de différenciation du traducteur par rapport à l'apprenant de langues étrangères. Nous avons retracé les caractéristiques distinctives de la compétence traductrice à travers l'ouvrage de référence élaboré par Hurtado Albir (2018, p. 30). On constate que cette compétence traductrice est à son tour conformée de plusieurs compétences ou habiletés que nous avons regroupé et énuméré ici :

- Compétences de transfert :
 - o Compréhension et production de textes
 - o Changement linguistique
- Compétences instrumentales :

⁴⁷ Si le traducteur a comme finalité l'apprentissage de la traduction, il devra néanmoins passer par l'apprentissage de la langue étrangère. Si l'apprenant des langues étrangères a comme objectif final l'apprentissage de la langue étrangère, il ne peut éviter de passer par l'activité de traduction (traduction pédagogique ou traduction intériorisée).

⁴⁸ Le volet consacré à l'enseignement/apprentissage des langues et aux manuels que nous avons analysés rend compte de la présence des références culturelles au sein de la didactique des langues.



Universidad de Valladolid

- Connaissances professionnelles
- Savoirs se documenter
- Logiciels et outil informatiques
- Compétences stratégiques :
 - Compréhension
 - Reformulation
 - Remédier des problèmes
 - Faire face à des problèmes

Cette énumération met en évidence le nombre d'habiletés déployées lors de la pratique de la traduction. Nord rajoute, par exemple, une compétence culturelle (citée par Hurtado Albir, 2018, p.385) qui semble logique dans la mesure où elle se raccorde aux théories fonctionnelles (plaçant la culture au centre des difficultés du traducteur). Hurtado Albir même avoue avoir divisé cette compétence traductrice en cinq sous-compétences : linguistique, extralinguistique, de transfert, professionnelle et stratégique (Hurtado Albir, 2018, p. 385). On ne peut comprendre la compétence traductrice qu'en considérant l'ensemble de ses sous-compétences puisque, à première vue, les compétences linguistiques et extralinguistique pourraient être partagées par un traducteur professionnel et un locuteur multilingue. Ce n'est qu'après avoir compris le processus de traduction, avoir étudié le marché du travail ainsi que les outils nécessaires pour y réaliser au mieux les tâches du traducteur et avoir développé ses propres stratégies pour combler les lacunes et difficultés de chacun, que l'on peut envisager la totalité du métier de traducteur. En définitive, il semble que la traduction possède des attributs qui n'appartiennent qu'à elle : les principes de bases de la traduction. Nous avons fait un effort de synthèse qui a pour objectif de montrer au lecteur que ces principes ont profondément marqué le développement de ce travail.

D'une part, Hurtado Albir (2018, p. 31) cite une dimension communicative qui a pour objectif d'adapter le texte traduit à la langue cible puisque chaque langue a ses propres ressources linguistiques pour faire face aux mêmes situations communicatives. Plus tard dans ce chapitre, nous avons revu les théories de la traduction qui contemplent son aspect communicatif mais nous pouvons déjà anticiper que le respect de la situation communicative et tout aussi présent lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

D'autre part, la traduction mot à mot, voire au niveau de la phrase, se révèle inexacte pour rendre dans la langue cible la totalité du sens de la commande passée par le client. C'est pourquoi l'unité textuelle est plus appropriée car elle transmet des indices contextuels qui aide à l'actualisation du texte. De plus, ce texte peut appartenir à un genre textuel repérable dans la mesure où plusieurs textes semblent partager des caractéristiques structurelles, lexicales, etc. (Hurtado Albir, 2018, p. 31-33). Étant donné que nous adhérons pleinement la focalisation sur l'unité textuelle pour la pratique de la traduction, nous avons exploré l'application de cette unité pour la réintroduction de la traduction dans l'enseignement de la langue étrangère dans le chapitre suivant. Réellement, Hurtado Albir



Universidad de Valladolid

(Hurtado Albir, 2018, p. 33-34) constate dans cet ouvrage, récapitulatif des études précédentes de nombreux auteurs, que le contexte est crucial pour la compréhension en langue source et juste traduction du texte vers la langue cible. Elle remarque plusieurs contextes dont le contexte linguistique, le textuel, le situationnel et le contexte général socio-historique. Texte et contexte sont marqués par des aspects culturels propres à l'auteur du texte, à la société où il a été conçu, etc. Dès lors que le traducteur assume la tâche de transférer le texte (avec toutes ses données implicites comme le contexte, son sens, les données linguistiques, le genre textuel, etc.) de la langue source vers la langue cible, il doit aussi prendre en compte le destinataire de ce texte et la manière d'adapter les paramètres culturels afin qu'ils soient assimilés par ce dernier (Hurtado Albir, 2018, p. 34-35). Quelques pages plus tard, nous avons consacré quelques pages à passer en revue les théories de la traduction qui ont focalisé leur attention sur les notions culturelles transmises à travers le processus traducteur. À ce titre, le traducteur assume souvent le rôle de médiateur entre différentes cultures. Cela n'est possible que si nous envisageons la traduction comme un processus mental (Hurtado Albir, 2018, p. 37). Ce trait définitoire du traducteur est partagé avec l'utilisateur bilingue (ou multilingue). Cela justifie la croissance des méthodologies, dont l'approche actionnelle préconisée par le CECRL, qui introduisent des activités de médiation. Dans le cas du traducteur professionnel et de l'individu multilingue il s'agit d'intégrer les aspects culturels afin de les faire parvenir au destinataire de la traduction, dans le premier cas, et de les incorporer à son propre bagage culturel pour développer des compétences interculturelles, dans le deuxième cas. La dimension communicative s'ajoute à cette perspective multifacétiquée de la traduction car elle tient nécessairement compte de l'aspect sociologique de la langue et donc des références culturelles inhérentes à toute société. Cette affirmation est validée par Hurtado Albir qui définit la traduction en tant qu'acte communicatif de la manière suivante :

Desde otras perspectivas se hace hincapié en el hecho de que la traducción es un acto de comunicación, señalando la influencia **del contexto sociocultural**⁴⁹ en la traducción: la traducción como **transvase cultural**, la importancia de la recepción de la traducción, de su finalidad, etcétera. (Hurtado Albir, 2018, p. 38)

Nous remarquons deux allusions (en gras dans la citation) aux références culturelles dans une même phrase d'Hurtado Albir qui se rapportent à deux moments de la traduction, le premier de réception et compréhension du texte en langue source, et le deuxième de transfert dans la langue d'arrivée.

Bref, la traduction est une activité dont la complexité est aujourd'hui reconnue grâce à toutes sortes de théories qui ont rendu compte de ces différentes facettes. Cette théorisation de l'activité traductrice rapporte beaucoup au travail des traducteurs car il est revalorisé. De plus, on comprend de mieux en mieux le processus de traduction grâce à

⁴⁹ Le format en gras de certains mots de cette citation n'était pas présent dans le texte d'origine. Il a été rajouté afin de mettre en valeur certains concepts expliqués par la suite.



Universidad de Valladolid

la description des diverses activités, procédés et étapes qui le constituent. Par conséquent, toutes les circonstances convergent vers une possible application raisonnée de la traduction en didactique des langues étrangères (nommée traduction pédagogique). Les sous-chapitres suivant ont analysé les dimensions de la traduction les plus significatives pour sa reconduction vers l'enseignement-apprentissage du FLE. Bien évidemment, nous avons mis tout ce projet au profit de la vitiviniculture dans le but de créer un profil complet au service de la communication vitivinicole. Pour ce, il faudra constamment rediriger les éléments constitutifs de la traduction (professionnelle ou pédagogique) vers le secteur viti-vinicole, sa langue, sa communication, ses aspects culturels, etc. Ce dernier travail s'appréciera dans le chapitre d'application.

3.3. La traduction en tant qu'acte communicatif

Comme le remarque Sánchez Iglesias (2005), l'une des problématiques les plus étudiées est la question de la traduction, professionnelle ou pédagogique, à travers son intégration dans la communication.

Una de las cuestiones claves en cuanto a la traducción, sea ésta profesional o pedagógica, es cómo afrontar su estudio en cuanto objeto semiótico, esto es, cómo se sitúa en alguno de los clásicos esquemas de la comunicación, considerando tanto la traducción per se (esto es, la traducción en cuanto actividad), como los diferentes integrantes o los agentes del circuito comunicativo. (Sánchez Iglesias, 2005, p. 21)

Cette citation justifie l'existence de ce chapitre théorique considérant la traduction comme acte communicatif et les réflexions que nous apporterons au débat dans le chapitre pratique de ce travail. En parcourant les théories de la traduction, on découvre que l'aspect communicatif a souvent été présent. Déjà, James Holmes, le premier a considéré la traductologie en tant que discipline à part entière, avait remarqué deux concepts à prendre en compte : la communication et la culture en plus de la langue et de la sémiotique (Raková, 2014, p. 16). Ensuite, Cary a construit la théorie de la communication axée sur le produit qui opposait la traduction (un art) à la science « des linguistes » (Raková, 2014, p. 108-109). Pour George Steiner : « tout modèle de communication est en même temps un modèle de traduction » (Raková, 2014, p. 132). Il faut même envisager la communication au cœur de la théorie interprétative car, pour citer Raková : « Les mots clés de la théorie interprétative sont le sens, le discours, le message, l'information, la communication authentique » (Raková, 2014, p. 151). Toutes ces théories ont un point en commun : la communication est au centre des préoccupations de ceux qui étudient la traduction d'un point de vue théorique.

Chez Hurtado Albir, nous avons repris une définition de la traduction la concevant en tant que pratique communicative et, à travers celle-ci, en tant que comportement social.

Hermans concibe la traducción como una práctica comunicativa y, por lo tanto, un tipo de comportamiento social; en este sentido, afirma que la traducción tiene lugar en una situación comunicativa, y que los problemas de comunicación pueden definirse como lo



Universidad de Valladolid

que se denomina problemas de “coordinación” interpersonales, que, a su vez, forman parte de la amplia familia de problemas de interacción social. (Hurtado Albir, 2018, p. 38-39)

Pourtant, Nida et Taber sont à l’origine de la conception communicative et sociale de la traduction grâce à le concept d’équivalence dynamique. Leur définition de traduction reprend l’aspect communicatif et le met au centre d’une stratégie de traduction : l’équivalence dynamique.

La traducción consiste en reproducir, mediante una equivalencia natural y exacta, el mensaje de la lengua original en la lengua receptora, primero en cuanto (Nida et Taber, 1986, p. 29) o al estilo. (Nida et Taber, 1986, p.29)

Ces quelques lignes mettent en valeur une opposition fondamentale : le conflit entre la traduction du sens et la traduction de la forme. De plus, il s’agit de faire valoir la fonctionnalité de la traduction dans la langue d’arrivée à travers la perspective du récepteur du texte traduit car, d’après eux, il est fondamental que celui-ci réagisse de la même manière que le récepteur du texte en langue source. Cette recentration sur le récepteur implique la valorisation du contexte communicatif et des références culturelles. En outre, ils remarquent aussi l’influence des références culturelles dans une première phase de la traduction où le traducteur perçoit cette répercussion culturelle en retraçant la situation du texte source.

Si entendemos que el autor original quería transmitir un sentido único, sin ambigüedades, el traductor debe entenderlo y reproducirlo y eso gracias a la reconstrucción de la situación cultural. (Nida et Taber, 1986, p.24)

Les références culturelles sont indéniables dans l’équivalence dynamique pour reproduire l’effet du texte source: “En consecuencia, se da equivalencia dinámica cuando los receptores del mensaje en la lengua receptora reaccionan ante él prácticamente del mismo modo que quienes lo recibieron en la lengua original. Esta reacción o respuesta no puede ser idéntica, dada la distancia de los contextos culturales e históricos” (Nida et Taber, 1986, p. 44). Dans leur analyse du processus de traduction, les auteurs soulignent l’importance du contexte communicatif immédiat, mais surtout de l’ensemble de celui-ci : «Las palabras están sujetas a cambios siempre que cambian las circunstancias y condiciones» (Nida et Taber, 1986, p.117). Par conséquent, il faut comprendre les locuteurs, les circonstances et le contexte linguistique pour mener à bien une traduction basée sur sa réception par le public. Les facteurs sociologiques qui influencent une traduction sont, d’après Nida et Taber (1986, p.173), le sexe, le niveau culturel, leur profession, la classe sociale à laquelle appartient l’individu, et leur croyances religieuses (Nida et Taber, p. 173). Bien évidemment, il faut comprendre que ce dernier critère dérive de leur occupation à traduire la Bible et que, dans le cas qui nous occupe, la France et l’Espagne partagent les mêmes croyances religieuses. Finalement, nous avons retenu de leur ouvrage la définition de traduction culturelle : «Dado que todo tema se interpreta inevitablemente a la luz de los valores peculiares existentes en cada cultura o sociedad,



Universidad de Valladolid

es obvio que los hechos no sean simples hechos ni las palabras simples palabras. Todo va acompañado de asociaciones y es valorado de acuerdo con las reacciones emotivas de las personas» (Nida et Taber, 1986, p.134). Cette description reprend tous les éléments pertinents pour notre travail tels que les associations sociologiques et contextuelles ainsi qu'émotionnelles.

L'identification du génie de la langue et la défense de l'équivalence dynamique ont marqué la rupture avec les traductions trop proches du texte source et peu compréhensible pour les récepteurs du texte d'arrivée. La conception même du récepteur et de la finalité du texte sont les premiers jalons pour la rupture avec l'équivalence formelle tout en concevant la traduction comme acte communicatif. Ces préceptes, aujourd'hui universellement acceptés, doivent être compris dans le contexte culturel de l'époque à laquelle appartenaient Nida et Taber Fernández-Miranda-Nida, p. 33. C'est pourquoi Fernández-Miranda-Nida (2017, p.33-34) concluait que les critiques à Nida et Taber ne sont pas fondées car elles n'envisagent la globalité des 50 ans de recherche de Nida et Taber et le contexte historique auquel ils appartiennent. Tous deux s'inspirent des théories linguistiques de l'époque et on ressent chez eux l'influence de Jakobson qui a longuement réfléchi sur la communication pour la structurer et la décrire⁵⁰. Déjà, la théorie de Levy avait été tout aussi influencée par Jakobson pour le développement de la théorie de la communication et la théorie du jeu (Raková, 2014, p. 138).

Des années plus tard, Ladmiraal se penche sur la question de la communication qui occupe ses collègues. Il constate alors que la traduction est bien plus que communication, c'est une « méta-communication » (Ladmiraal, 1994, p. 144) car elle prend pour objet la communication même :

La traduction, disons-nous, est une méta-communication qui prend pour objet la langue-source (mais aussi, dans un second temps, la langue-cible), en la restituant dans un cadre plus large où elle n'est qu'un élément parmi d'autres et où interviennent aussi l'autre langue précisément, les conditions spécifiques de double énonciation qui président à l'élaboration d'une traduction, ses " conditions de production", les présuppositions culturelles (de la langue-source et de la culture-cible) etc. La langue est là l'essentiel, mais elle n'est pas tout. (Ladmiraal, 1994, p. 148)

Pourtant, cette définition reste assez primitive car, même en admettant la périlangue, l'auteur parle toujours d'un transfert d'une langue à une autre au lieu d'une communication source à une communication cible. Malgré tout, il convient que la langue n'est pas l'unique enjeu de la traduction et considère l'aspect communicatif ainsi que l'aspect culturel.

⁵⁰ « Jakobson, qui a eu connaissance des travaux de Ferdinand de Saussure, développe une approche qui se concentre sur la manière par laquelle la structure du langage elle-même permet de communiquer » (Raková, 2014, p. 110).



Universidad de Valladolid

Delisle (1984) fait partie des auteurs qui puisent dans les théories traductologiques de son époque, dont celle de Nida et Taber, pour l'indépendance de la traduction par rapport aux disciplines proches à elle. Par conséquent, il envisage l'aspect communicatif de la traduction à travers l'analyse du discours et plus particulièrement à travers les genres textuels qu'il regroupe sous « l'organicité textuelle », le dernier des quatre paliers à suivre pour l'apprentissage de la traduction⁵¹. Pourtant, l'influence de la Culture n'est considérée que dans la traduction des allusions :

Quand ce ne sont pas des faits de culture qui sont en cause, culture étant entendue ici dans le sens sociologique d'habitudes ou mœurs propres à une collectivité donnée, cette intraduisibilité ne gêne pas la compréhension du message. (Delisle, 1984, p. 223)

Dans les années 80 du siècle dernier est aussi née en Allemagne la théorie actionnelle grâce à Justa Holz-Mänttär, traductrice, chercheuse en traductologie et formatrice de traducteurs. Communication et Culture sont au centre de cette théorie où la traduction est considérée en tant que : « comme un processus de communication interculturelle visant à produire des textes appropriés à des situations spécifiques et à des contextes professionnels » (Raková, 2014, p. 163). On y prime la réalisation de traductions fonctionnelles car, ici, les éléments culturels sont envisagés en tant que des obstacles qui entravent la communication. En vérité, les théories fonctionnelles ont été pionnières dans l'intégration du fait culturel au processus de la traduction quand il avait souvent gêné d'autres écrivains consacrés à la réflexion sur la traduction. Dans le point suivant de ce chapitre, nous avons entrepris une révision bibliographique de ces théories fonctionnelles et de celles qui, en général, accordent de l'importance à la Culture.

Bref, à ce stade de la traductologie la traductologie semble avoir pris conscience de l'influence des références culturelles sur une traduction qui a pour objectif d'assurer la communication. Il convient maintenant d'appliquer cette approche communicative et culturelle à la pédagogie de la traduction.

3.4. L'importance de la culture en traduction

Apporter une définition de culture est une question épineuse et longuement abordée. Comme le prouvait Bueno Sánchez (2004) la culture est mouvante et constamment en évolution. Cela rend plus difficile sa situation, sa considération et, surtout, sa théorisation. L'UNESCO a longuement tenté d'approcher la question. Hayer par exemple en soulignait la définition la plus large :

Dans son sens le plus large, la culture peut aujourd'hui être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les

⁵¹ Dans le chapitre consacré aux genres textuels et à la didactique des langues nous approcherons plus amplement Delisle.



Universidad de Valladolid

droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. (Hayer, 2012, p. 89)

Certains mots clés de cette définition sont le reflet des débats successifs autour de la délimitation de la Culture. La mention de traits distinctifs rend implicite la différenciation, c'est-à-dire l'existence d'une pluralité de Cultures qui possèderaient des caractéristiques différenciatrices. D'ailleurs, une fois niée l'existence d'une Culture Universelle, on a démythifié l'existence d'une culture supérieure et englobante (Hayer, 2012, p. 87). Pourtant, le verbe englober n'est pas faussement employé car on a longtemps introduit toutes sortes de circonstances, faits, particularités, sujets ou objets dans un le gros sac de la Culture à convenance des uns ou des autres.

En octobre 2005, une convention de l'UNESCO ayant pour objet la protection et promotion de la diversité des expressions culturelles a lieu à Paris. Le texte ressortant de cette rencontre récupère plusieurs éléments qui ont pour but de cerner la Culture pour mieux la mettre en valeur. Nous avons recopié ci-dessous les deux pages où l'UNESCO établit les bases de cette convention qui détermineront la création d'initiatives pour le respect des expressions culturelles⁵² :

La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, en su 33ª reunión, celebrada en París del 3 al 21 de octubre de 2005,

Afirmando que la diversidad cultural es una característica esencial de la humanidad,

Consciente de que la diversidad cultural constituye un patrimonio común de la humanidad que debe valorarse y preservarse en provecho de todos,

Consciente de que la diversidad cultural crea un mundo rico y variado que acrecienta la gama de posibilidades y nutre las capacidades y los valores humanos, y constituye, por lo tanto, uno de los principales motores del desarrollo sostenible de las comunidades, los pueblos y las naciones,

Recordando que la diversidad cultural, tal y como prospera en un marco de democracia, tolerancia, justicia social y respeto mutuo entre los pueblos y las culturas, es indispensable para la paz y la seguridad en el plano local, nacional e internacional,

Encomiando la importancia de la diversidad cultural para la plena realización de los derechos humanos y libertades fundamentales proclamados en la Declaración Universal de Derechos Humanos y otros instrumentos universalmente reconocidos,

Destacando la necesidad de incorporar la cultura como elemento estratégico a las políticas de desarrollo nacionales e internacionales, así como a la cooperación

⁵² Expression culturelle est définie comme : « Las “expresiones culturales” son las expresiones resultantes de la creatividad de personas, grupos y sociedades, que poseen un contenido cultural” traduction : les “expressions culturelles”» (UNESCO, 2017, p. 7). Notre sont les expressions qui résultent de la créativité des personnes, des groupes de personnes et des sociétés, et elles possèdent un contenu culturel.



Universidad de Valladolid

internacional para el desarrollo, teniendo en cuenta asimismo la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (2000), con su especial hincapié en la erradicación de la pobreza,

Considerando que la cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y el espacio y que esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades y en las expresiones culturales de los pueblos y sociedades que forman la humanidad,

Reconociendo la importancia de los conocimientos tradicionales como fuente de riqueza inmaterial y material, en particular los sistemas de conocimiento de los pueblos autóctonos y su contribución positiva al desarrollo sostenible, así como la necesidad de garantizar su protección y promoción de manera adecuada,

Reconociendo la necesidad de adoptar medidas para proteger la diversidad de las expresiones culturales y sus contenidos, especialmente en situaciones en las que las expresiones culturales pueden correr peligro de extinción o de grave menoscabo,

Destacando la importancia de la cultura para la cohesión social en general y, en particular, las posibilidades que encierra para la mejora de la condición de la mujer y su papel en la sociedad

Consciente de que la diversidad cultural se fortalece mediante la libre circulación de las ideas y se nutre de los intercambios y las interacciones constantes entre las culturas,

Reiterando que la libertad de pensamiento, expresión e información, así como la diversidad de los medios de comunicación social, posibilitan el florecimiento de las expresiones culturales en las sociedades,

Reconociendo que la diversidad de expresiones culturales, comprendidas las expresiones culturales tradicionales, es un factor importante que permite a los pueblos y las personas expresar y compartir con otros sus ideas y valores,

Recordando que la diversidad lingüística es un elemento fundamental de la diversidad cultural, y **reafirmando** el papel fundamental que desempeña la educación en la protección y promoción de las expresiones culturales,

Teniendo en cuenta la importancia de la vitalidad de las culturas para todos, especialmente en el caso de las personas pertenecientes a minorías y de los pueblos autóctonos, tal y como se manifiesta en su libertad de crear, difundir y distribuir sus expresiones culturales tradicionales, así como su derecho a tener acceso a ellas a fin de aprovecharlas para su propio desarrollo,

Subrayando la función esencial de la interacción y la creatividad culturales, que nutren y renuevan las expresiones culturales, y fortalecen la función desempeñada por quienes participan en el desarrollo de la cultura para el progreso de la sociedad en general,

Reconociendo la importancia de los derechos de propiedad intelectual para sostener a quienes participan en la creatividad cultural,

Persuadida de que las actividades, los bienes y los servicios culturales son de índole a la vez económica y cultural, porque son portadores de identidades, valores y significados, y por consiguiente no deben tratarse como si sólo tuviesen un valor comercial,



Universidad de Valladolid

Observando que los procesos de mundialización, facilitados por la evolución rápida de las tecnologías de la información y la comunicación, pese a que crean condiciones inéditas para que se intensifique la interacción entre las culturas, constituyen también un desafío para la diversidad cultural, especialmente en lo que respecta a los riesgos de desequilibrios entre países ricos y países pobres,

Consciente de que la UNESCO tiene asignado el cometido específico de garantizar el respeto de la diversidad de culturas y recomendar los acuerdos internacionales que estime convenientes para facilitar la libre circulación de las ideas por medio de la palabra y de la imagen,

Teniendo en cuenta las disposiciones de los instrumentos internacionales aprobados por la UNESCO sobre la diversidad cultural y el ejercicio de los derechos culturales, en particular la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de 2001,

Aprueba, el 20 de octubre de 2005, la presente Convención. (UNESCO, 2017, p. 3-4)

Cette définition part des généralités qui définissent la Culture et détaille au fur des textes des caractéristiques et mesures propres aux expressions culturelles et qui impliquent leur considération dans les pays membre de l'UNESCO. D'abord, on réaffirme la diversité culturelle et donc, implicitement, la reconnaissance de la pluralité et la non universalité. On met en valeur cette diversité culturelle et implique les états membres dans sa conservation et promotion tout en délimitant qu'il ne s'agit nullement de faire des affaires au détriment de la culture mais, au contraire, l'objectif est de donner accès à la Culture à quiconque s'y intéresse. Ici encore, la scolarité joue un rôle essentiel dans la mise en valeur et l'inspiration de la curiosité envers la diversité culturelle (au-delà de la Culture propre à un territoire et à une société). Cette diversité culturelle favorise le respect des droits humains grâce à la coopération et compréhension d'autrui. D'ailleurs, elle contribue au développement durable des peuples dans la mesure où les savoirs ancestraux et les structures du savoir des peuples autochtones y contribuent positivement. On y rappelle que la diversité linguistique contribue à la diversité culturelle et qu'elle véhicule la circulation des idées et pensées qui enrichissent la totalité des cultures. Dans cette visée, la communication et coopération des différentes sociétés est fondamentale pour la progression de la société en général. On y reconnaît aussi la place de la mondialisation qui, souvent stigmatisée, est considéré en tant qu'outil pour la construction et interaction positive entre les peuples retranchant ainsi les différences entre pays riches et pays pauvres. Cette convention vise à tout moment l'interculturalité⁵³. Ainsi se crée un espace commun où la langue enrichit la pluralité des cultures voire la création

⁵³ La définition dans ce document est la suivante: «La "interculturalidad" se refiere a la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo» (UNESCO, 2017, p. 8). Notre traduction : "l'interculturalité" fait référence à la présence et à l'interaction équitative entre les diverses cultures et la possibilité de générer des expressions culturelles communes, acquises par le dialogue et en partant du respect mutuel.



Universidad de Valladolid

d'une culture commune ou globale (dans le sens où elle englobe). Ce document prouve à quel point la langue et la culture sont liées pour faire prospérer l'humanité. On apprécie la prépondérance de la culture et son influence dans les politiques sociales dans cette convention pour la protection des expressions culturelles.

L'aspect culturel en traduction est un sujet abordé depuis le siècle dernier et qui, actuellement, cherche encore des réponses aux questions survenues. Avant tout, il a été nécessaire de découvrir la définition de Culture. De nombreux chercheurs, appartenant à des domaines scientifiques différents ce sont lancés dans cette péripétie longue et impossible de conclure proposant des perspectives différentes. Dans ce sens, Molina avait considéré, dans l'ouvrage issu de sa thèse doctorale, la définition de Culture proposée par Said, à savoir :

Según mi uso del término, "cultura" quiere decir específicamente dos cosas. En primer lugar, se refiere a todas aquellas prácticas como las artes de la descripción, la comunicación y la representación, que poseen relativa autonomía dentro las esferas de lo económico, lo social y lo político, que muchas veces existen en forma estética, y cuyo principal objetivo es el placer. Incluyo en ella, desde luego, tanto la carga de saber popular acerca de lejanas partes del mundo, como el saber especializado del que disponemos en disciplinas tan eruditas como la etnografía, la historiografía, la filosofía, la sociología y la historia literaria. [...] En segundo lugar, cultura es, casi imperceptiblemente, un concepto que incluye un elemento de refinada elevación, consistente en el archivo de lo mejor que cada sociedad ha conocido y pensado, [...] Con el tiempo, la cultura llega a asociarse, a veces de manera agresiva, con la nación o el estado; esto es lo que "nos" hace diferentes a "ellos", casi siempre con algún grado de xenofobia. En este sentido la cultura es una fuente de identidad; una fuente bien beligerante, como vemos en recientes "retornos" a tal cultura o tal tradición [...]

En este segundo sentido, la cultura es una especie de teatro en el cual se enfrentan distintas causas políticas e ideológicas. (Molina, 2006, p. 19-20)

Par ailleurs, Bueno Sánchez (2004) affirmait, d'après son analyse philosophique, que la Culture n'est qu'un mythe et une invention de l'homme afin d'englober des concepts, pratiques, politiques et traditions menées exclusivement par lui-même. C'est pour cette raison que le terme, utilisé indistinctement pour le profit de certains, aurait plusieurs acceptions et souffre de l'impossibilité d'être décrit ou circonscrit. Pourtant, si l'on veut approcher la traduction du point de vue culturel, qui plus est sous le jour du vitivinicole, et en proposer une application à la traduction et à la didactique des langues étrangères, il est devenu tout à fait indispensable d'en remarquer certains aspects. Par conséquent, nous avons consacré quelques pages à la Culture, sa définition et poids idéologique dans la partie pratique de ce travail.

Bientôt, les chercheurs se rendent compte que la traduction n'est pas seulement communication, elle comporte aussi une dimension culturelle. Ladmiral (1994) figure d'entre ces chercheurs qui ont constaté cette dimension qui était écartée de la théorie mais inéluctable dans la pratique du traducteur.



Universidad de Valladolid

Non seulement il peut être difficile d'abstraire la parole de l'auteur de la langue-source au sein de laquelle elle a trouvé sa formulation, mais surtout la solidarité de chaque langue avec tout un contexte culturel fait apparaître la nécessité d'intégrer à la théorie de la traduction la perspective extra-linguistique (ou "para-linguistique") d'une anthropologie. (Ladmiral, 1994, p. 17-18)

La confrontation de l'activité traductrice, que ce soit dans le domaine de l'éducation ou dans le domaine professionnel, avec les postulats théoriques a donné lieu à des études qui examinent le sujet sous tous ces angles possibles, à voir la citation suivante :

La expresión "traducción cultural" fue utilizada por vez primera en el círculo de antropólogos de Edward-Evans Pritchard para designar lo que ocurre en los encuentros entre culturas, cuando los sujetos de una intentan dar sentido a las acciones realizadas por los sujetos de la otra. (de Murcia, 2015, p. 31)

Ainsi, la conception de traduction culturelle a, dans sa perspective anthropologique, omis toute référence linguistique, ce concentrant sur les faits sociologiques, l'entente entre les peuples possédant des mœurs diverses. Dans ce sens, les aspects identitaires ont marqué la philosophie autours de la Culture et ce, par conséquent, des contacts permanents entre les citoyens de nations diverses. La globalisation a joué un rôle prédominant dans cette réflexion poussée vers l'entente entre des collectivités marquées par leurs traditions qui, souvent, peuvent s'éloigner non seulement en distance mais en similitudes d'autres populations avec qui elles sont amenées à dialoguer : «El pensamiento posmoderno de las últimas décadas del siglo pasado pareció resumir todas las crisis de la subjetividad moderna en una única y abismal escisión entre el Yo y el Otro, lo propio y lo ajeno» (Aullón de Haro et Silván, 2015, p.33).

Molina remarquait, à partir de l'étude de Malinowski, que la langue implique nécessaire la Culture et une situation et donc :

El significado es altamente subjetivo, variable y vago y, por tanto, como advierte Kata (1999:72), también en Traducción el significado debe ser estudiado no desde el plano semántico (idealizado), sino como un significado condicionado culturalmente. (Molina, 2006, p. 20)

Les études de traduction se sont penchées sur la question culturelle. Ainsi, d'après Haddouche, la traduction n'est jamais qu'un transfert linguistique car elle comprend aussi des références sociologiques, où s'inclut le culturel, d'un contexte à un autre (Pintado Gutiérrez, 2012a, p. 138). Cette considération a donné lieu à des travaux tel que celui de Ladmiral. Son approche des connotations et de leur traduisibilité l'a poussé à conclure l'existence d'une dimension dépassant la langue. Au fur et à mesure que Ladmiral constate que la traduction va au-delà de la communication et déduit que la traduction ne peut pas être réduite à la théorie situationniste (Ladmiral, 1994, p. 21). La périlangue comporte ces aspect culturels ou socioculturels en dehors de la langue et de la



Universidad de Valladolid

communication. Ainsi, une faute de registre, lors d'un cours de traduction, sera rangée dans le sac des fautes périlinguistiques (Ladmiral, 1994, p. 63). Ladmiral, s'arrête longuement sur la question des connotations dans le processus traducteur car il considère, en reprenant les paroles de Barthes, que celles-ci incluent la complexité des références socioculturelles : « La sémiologie ou "linguistique des connotations" qu'il [Barthes] annonce sera "une véritable anthropologie historique" dont les "signifiés communiquent étroitement avec la culture, le savoir, l'histoire..." » (Ladmiral, 1994, p. 149-150). Il appelle aussi Henri Meschonnic dont il reprend le terme « langue-culture » justifiant ainsi que, si la langue et la culture sont étroitement liée, la traduction ne peut éluder l'information culturelle (Ladmiral, 1994, p. 150). D'un point de vue critique, les exemples proposés s'en tiennent souvent à des fragments de traduction spéciaux car porteur d'une lourde charge connotative. On évite donc la question fondamentale de la connotation au niveau textuel, c'est-à-dire envisagée sous un aperçu plus ample. En outre, cet ouvrage a le mérite de reconnaître un problème de traduction envisagé théoriquement à partir de la pratique traductrice issue de la longue expérience de Ladmiral. Pour clore son cadre théorique, il fait référence à Hjelmslev pour constater le problème pratique de la traduction :

L. Hjelmslev permet de conceptualiser le sempiternel renvoi au sacro-saint "contexte", qui est une exigence brute, massive, impérieuse et irréfutable pour le traducteur mais qui, sans fondement théorique, fait aussi figure d'échappatoire plus ou moins terroriste et complexée de la part d'un praticien dont il serait alors permis de penser qu'il est incapable de théoriser son affaire parce qu'il navigue "au jugé"... (Ladmiral, 1994, p. 195)

Il reconnaît ainsi le manque de théorisation à cette époque sur le fait sociolinguistique et ses implications pour l'activité traductrice et propose de considérer les connotations sur deux niveaux : l'un supra-individuel (sociolinguistique et concernant la périlingue) et infra-individuel (le signe même auquel est confronté le traducteur dans sa pratique) (Ladmiral, 1994, p. 197).

Pour Molina (affirmation qu'elle reprend de Habermas), la théorie du polysystème a le mérite d'avoir situé la traduction en tant qu'activité culturelle l'introduisant dans un processus culturel plus ample. Cette théorie a été développée par Toury principalement et par des études sociologiques et psychologiques. Molina résume cette théorie qui part de normes dont la norme initiale (si le traducteur préfère l'acceptabilité, c'est-à-dire qu'il se soumet à la culture cible, ou s'il préfère l'adéquation, à savoir le respect de la culture source). Il existe aussi des normes préliminaires et opératives. Les premières font référence à la politique de traduction et, donc, aux décisions qui se rapportent aux tendances culturelles qui déterminent la traduction d'un ouvrage. Les deuxièmes concernent les choix réalisés durant l'activité traductrice aussi bien à un macroniveau qu'à un sous-niveau. Par ailleurs, Toury (chez Molina, 2006, pp. 35-37) évoque aussi la traduction assumée qui part du principe d'acceptabilité d'une traduction par le récepteur cible. Cette traduction assumée part de plusieurs postulats. Le premier est le postulat du texte original, c'est-à-dire que s'il y a une traduction, il existe forcément un texte source.



Universidad de Valladolid

Il y a aussi le postulat de transfert qui affirme que, dans toute traduction, il y a une variabilité, à savoirs des transformations, et des invariabilités. Le postulat relationnel part du principe qu'il y a toujours une relation entre le texte source et le texte cible, entre ce qui a varié et ce qui est resté invariable.

Plus tard, la théorie de la manipulation s'est avérée importante pour la traductologie dans la mesure où Lefevre (chez Molina, 2006, p. 40) contemple des mécanismes de contrôle à la production de la littérature et sa distribution (traduction aussi) de la part du mécénat, de l'idéologie et du prestige mais aussi de la part de l'univers discursif. L'univers du discours est composé de tout ce à quoi les écrivains peuvent faire référence dans leur littérature. Dans cet univers du discours, on met en valeur le scénario culturel : « el modelo de comportamiento aceptado que se espera de las personas que desempeñan ciertos papeles en una cultura determinada » (Molina, 2006, p. 40). Lambert (chez Molina, 2006, p. 41), autre théoricien de cette école de la manipulation critique le concept de traduction assumée de Toury et il ajoute qu'on ne peut pas toujours associer une langue à une culture puisque certains pays possèdent parlent plusieurs langues. Pour Hermans, il existe un « índice cultural » (chez Molina, 2006, p. 41) qui est le reflet de l'appareil qui règle le choix, la production et la réception d'une traduction. Dans cette perspective de la culture cible et son influence sur la traduction, il défend l'influence des présupposés culturels sur les notions de correction ou incorrection voir sur la traduisibilité d'un texte.

Les théories fonctionnalistes de la traduction rendent compte de la complexité d'une définition de culture. En effet, avant de se pencher sur les défis de la traduction de la culture, on y approche les aspects les plus importants pour la traductologie et la traduction. Nord (2018) se réfère à Snell-Horby pour souligner que le langage est englobé par la culture :

La traducción tiene lugar en situaciones concretas y definibles que involucran miembros de culturas distintas. El lenguaje es una parte integral de la cultura, sobre todo cuando definimos la cultura como la totalidad de conocimientos y aptitudes y percepciones, como señala Snell-Hornby. (Nord, 2018, p. 30)

Nord reprend aussi les paroles de Ward H. Goodenough au sujet de la culture :

A mi modo de ver, la cultura de una sociedad consiste en todo lo que uno tiene que saber o creer para comportarse de una manera aceptable para los miembros de esta sociedad, y hacerlo desempeñando cualquier papel que ellos aceptan en cualquiera que pertenezca a su grupo. Siendo la cultura lo que los individuos tienen que aprender, a diferencia de su herencia biológica, esta debe ser el producto final del aprendizaje: conocimiento, en un sentido general, aunque relativo, de la palabra. Según esta definición, hay que subrayar que la cultura no es un fenómeno material; no consiste en cosas, personas, comportamientos o emociones. Es más bien la forma de las cosas que las personas tienen en mente, sus modelos de interpretarlas, percibirlas o relacionarlas, entre otras cosas. (Nord, 2018, p. 30)



Universidad de Valladolid

Cette définition, dans sa considération non matérialiste de la culture, met en valeur les liens tissés entre les individus conformant la société et les relations entre les différentes sociétés. Le savoir-être, lié au savoir-faire conforme la culture. Le prisme des théories fonctionnalistes est orienté vers le texte cible et vers la finalité que prétend l'activité traductrice (Molina, 2006, p. 42). Pour Reiss (chez Molina, 2006, p. 42), le texte cible doit poursuivre la même finalité, par rapport au contenu conceptuel, à la forme linguistique et la fonction communicative que le texte source. Quand l'équivalence entre texte source et texte cible n'est pas possible, on parle alors de transfert. La théorie de Skopos part du théoricien Vermeer explique toute traduction possède un but, le skopos par rapport à l'activité traductrice. Nord pousse plus loin la réflexion en distinguant trois types de finalités : la finalité générale du traducteur par rapport à la traduction, la finalité communicative de la traduction dans la situation cible et une finalité définie par les procédés et stratégies de traduction (Nord, 2018, p. 35). On fait alors la différence entre la cible (le résultat final voulu), la finalité (une étape intermédiaire), la fonction (le sens du texte cible pour le récepteur) et l'intention (résultat prétendu par l'émetteur à travers le texte cible). Dans la théorie du skopos, l'adéquation fait référence à l'objectif du texte cible par rapport à l'objectif du texte source et l'équivalence sur le respect de la fonction communicative du texte cible par rapport à celle du texte source. La théorie actionnelle de la traduction, d'entre les théories fonctionnalistes, vise spécialement les participants et les relations entre eux et les conditions de la situation dans laquelle a lieu la traduction afin de recouvrir tous les transferts interculturels. On y appréhende la traduction en tant qu'interaction intentionnée, interpersonnelle, interculturelle et verbale basée sur un texte source (Molina, 2006, p. 45). Nord (Molina, 2006, p. 46) ajoutera à la théorie du Skopos la conception du traducteur en tant que médiateur interculturel. De plus, elle est plus flexible quant à la finalité de la traduction tout en restant compatible avec les intentions de l'écrivain. Elle insiste ainsi sur les notions de fidélité et loyauté, la première faisant référence à la relation entre le texte source et le texte cible et la deuxième faisant allusion au lien entre le traducteur et son client. Enfin, elle innove aussi dans sa considération des aspects non verbaux en traductologie.

Hatim et Mason (1995) possèdent une vision de la traduction qui, au moment de sa publication, prétendait unir les traducteurs (ainsi que leurs déductions au fur de la pratique de la traduction) et les théoriciens de la traduction (impliqués dans la structuration et théorisation de la traduction mais éloignés de la pratique réelle). Ils ont le mérite de reconnaître la présence de la culture sur deux plans de la traduction : le plan communicatif et le plan pragmatique. Le schéma ci-dessous représente les points principaux de la réflexion de Hatim et Mason :

Universidad de Valladolid

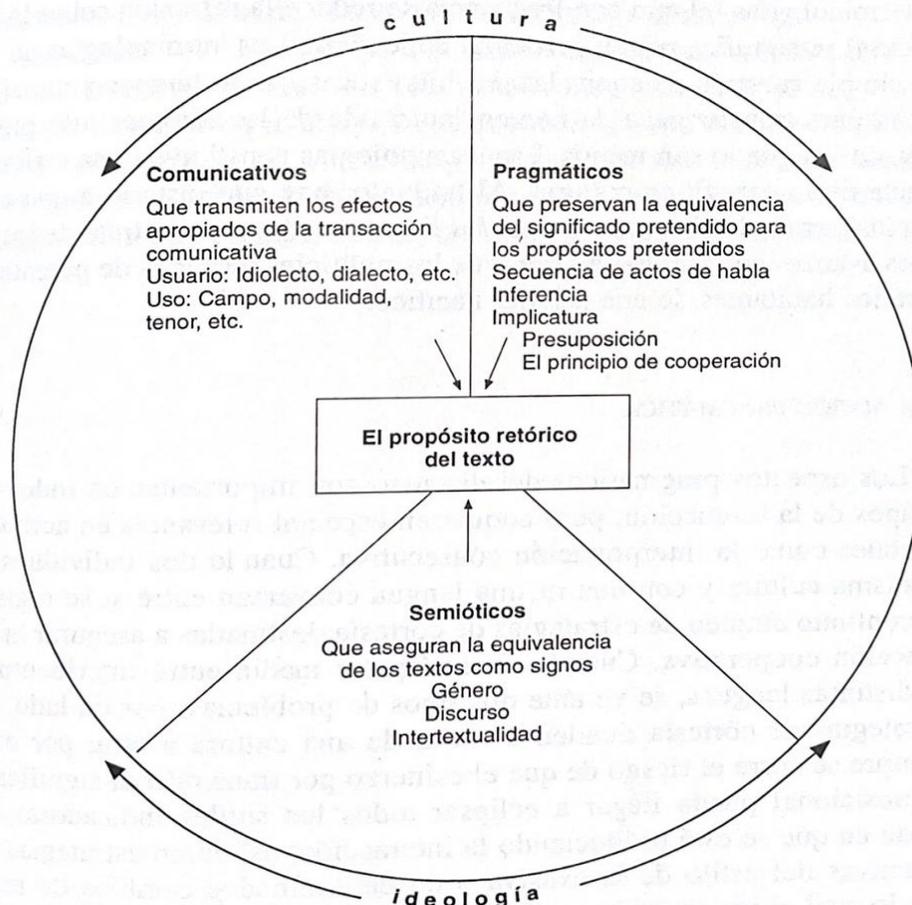


FIG. 11.4.

Figure 37. Représentation de l'intention rhétorique du texte (Hatim et Mason, 1995, p. 297).

Au cours de l'ouvrage, on découvre les théories qui ont poussé la réflexion de ces auteurs vers ce modèle. De Malinowski (Hatim et Mason, 1995, p.54), ils retiennent l'importance de situer le texte par rapport au contexte de réalisation. De ce contexte, ils retiennent aussi une dimension pragmatique qui, d'après Firth, consiste à analyser ce que l'on prétend grâce aux mots. D'après Stalnaker: «La pragmática es el estudio de los propósitos para los que sirven las oraciones, de las condiciones del mundo real bajo las cuales puede usarse una oración como realización verbal apropiada» (Hatim et Mason, 1995, p.54). Après observation de l'activité traductrice et leurs lectures en théorie de la traduction, ils déduisent :

Los supuestos, presuposiciones y convenciones que rodean al discurso son reflejo de cómo se construye y compartimenta la realidad de una cultura dada, y toda lengua acaba por expresar a su manera esas divisiones. Por eso mismo, la transferencia de los significados de un sistema cultural a otro supone una dimensión contextual que rige nuestra comprensión de cómo funcionan las culturas en cuanto a otros rasgos comunicativos y pragmáticos. (Hatim et Mason, 1995, p.89)



Universidad de Valladolid

Pour Hatim y Mason, le traducteur a le rôle du médiateur et il jongle constamment entre les différentes cultures véhiculées par les textes traduits. Leur conception de la culture implique aussi les systèmes politiques ainsi que les idéologies et les diverses formes de la moralité. Il est intéressant d'analyser l'entrée codes culturels du glossaire qui accompagne leur raisonnement : «sistemas conceptuales gracias a los cuales los significados denotativos adquieren significados connotativos, con lo que contribuyen al desarrollo del discurso» (Hatim et Mason, 1995, p.302). Cette imbrication entre langue, culture et discours est essentielle dans l'analyse de la culture en traduction car elle relie des dimensions différentes qui sont reliées par l'activité traductrices. Chacun de ces niveaux supposera des difficultés différentes que le traducteur devra résoudre.

Hewson et Martin (chez Molina, 2006, pp. 49–51) ont aussi proposé une vision des paramètres socioculturels et leur incidence sur le processus traducteur. Il préfère parler d'opérateur de traduction car ils mettent en exergue le rôle active du traducteur. Ils proposent aussi une formule culturelle qui tient compte des participants, du type de discours et de l'influence des deux langues/cultures. Lesdits paramètres socioculturels comprennent des normes sociolinguistiques (l'existence de codes sémiotiques différents dans chaque culture), la localisation de la traduction (par rapport à la culture), les récepteurs puisqu'ils déterminent les choix de traduction et l'influence des traductions précédentes. Quant aux paramètres économiques, on compte l'intention du participant qui engage la traduction (traduction d'après une perspective commerciale), l'opérateur de traduction et l'ordre de traduction (à savoir le lien entre le texte source et les récepteurs du texte cible).

3.5. Les références culturelles

Newmark est le premier à parler de mots culturels (Newmark, 1993, p. 134). D'ailleurs, son ouvrage aborde constamment les défis posés par l'influence culturelle sur la langue et sur les textes traduits sans pour autant y identifier la culture. Par exemple, il met en garde contre les modismes qui possèdent trois sens :

- a) locución cuyo significado no se puede averiguar conociendo el significado de cada uno de sus componentes [...]; b) uso lingüístico que resulta natural para los hablantes nativos de un idioma; c) vocabulario o uso característicos de un pueblo [...]. (Newmark, 1993, p. 47)

En vérité, on ressent l'influence culturelle dans les trois sens du mot modisme. D'une part, on ne reconnaît pas son sens à travers ses composants parce que le modisme possède une charge connotative. D'autre part, son usage n'est reconnu que par des usagers natifs d'une langue et d'un peuple car ils sont les seuls à partager la connotation culturelle. Enfin, le 9^{ème} chapitre est consacré au lien entre culture et traduction et qui a pour mérite d'être le deuxième (après Nida) à appréhender le *langage culturel* définit en tant que

La cultura es el modo de vida propio de una comunidad que utiliza una lengua particular como medio de expresión y las manifestaciones que ese modo de vida implica. Más



Universidad de Valladolid

concretamente: yo distingo el lenguaje "cultural", de los lenguajes "universal" y "personal". (Newmark, 1993, p. 133)

Cette approche semble encore vacillante puisqu'elle manque de précision mais elle a le mérite d'engager le débat autour de l'emprise culturelle. Selon Newmark (1993, p. 134), le langage culturel surgit lorsque les membres d'une communauté focalisent sur un thème de la réalité, produisant ainsi toutes sortes de mots autour de ce sujet.

Puis, d'autres chercheurs ont apporté leurs réflexions avec des ajouts au niveau conceptuel qui ont induit des changements terminologiques. Ainsi, on a successivement utilisé les termes *réalias*, *culturème* ou *référence culturelle* pour aborder les difficultés de la traduction en rapport avec la culture attribuée à une société de départ et non partagée par la société cible car ces difficultés sont associées à des réalités divergentes. Pour cette étude nous avons opté pour le terme *référence culturelle* en vue de conserver une dimension généralisatrice.

Historiquement, Mayoral Asensio (1999) se remonte à Otto Kade et l'école de Leipzig où l'on a défini les *réalias* en partant d'une motivation politique ayant pour objectif l'indépendance de la République Démocratique Allemande. Mayoral reprend les paroles de Neubert pour définir les *réalias* en tant que :

[Bajo el concepto de Realia se entienden] los objetos y conceptos específicos acuñados en el vocabulario de una lengua y que son característicos para la comunidad que la habla [...]. (Mayoral Asensio, 1999, p. 3)

En vue de la finalité politique de cette école, nous avons déterminé que le concept est trop flou car il réduit la Culture à des aspects politiques tels que les systèmes socio-économiques. D'ailleurs, cette définition dépasse l'étendue de la traduction et de la traductologie.

La théorie du Skopos s'est spécialement consacrée à l'analyse du fait culturel. D'abord Reiss et Vermeer (1996) ont posé les bases qui ont ensuite été reprises par la célèbre Nord (2018). Cette dernière a systématisé la définition du culturème d'après les remarques des auteurs précédemment cités :

Las características culturales se han llamado "culturemas" (Vermeer 1983a, 8). El culturema es un fenómeno cultural perteneciente a una cultura A, que es considerado como relevante por los miembros de esta cultura y que, comparado con un fenómeno social análogo en una cultura B, parece específico de la cultura A. Entendemos por "analogía" que los dos fenómenos pueden compararse bajo ciertas condiciones definibles (Véase Vermeer y Witte). (Nord, 2018, p. 42)

Par conséquent, le culturème est une notion qui ne peut qu'exister qu'à travers la traduction qui rend évidentes les cultures véhiculées par les langues et qui posent problème lors du passage d'une langue à une autre.



Universidad de Valladolid

Enfin, l'analyse culturelle dans les traductions ainsi que leur conditionnement du texte et de l'activités traductrice, la classification des culturèmes et les domaines culturels, voire les techniques et stratégies de traduction qui permettent de mener à bien une traduction semblent susciter, encore de nos jours, de nombreuses analyses. De celles apparues de notre siècle, nous considérons fondamentale celle de Molina (2006). Cette chercheuse emploie, en suivant le modèle de Nord qui, le mot *culturème* pour se référer à des éléments culturels dépendants d'un contexte et, par conséquent, dynamiques. Ils répondent à la formule « X es un culturema entre las lenguas A y B » (Molina, 2006, p. 79) ce qui comporte nécessairement la présence de deux langues (minimum) qui peuvent varier. Ainsi, il est possible que X ne soit pas un culturème entre les langues A et C (Molina, 2006, p. 78-79). Conséquemment, la définition du culturème est la suivante : « elemento verbal o paraverbal que posee una carga cultural específica en una cultura y que al entrar en contacto con otra cultura a través de la traducción puede provocar un problema de índole cultural entre los textos origen y meta » (Molina, 2006, p. 79).

Après ce travail qui se veut unificateur et clarificateur, d'autres chercheurs ont nuancé la définition de culturème ou ont démontré que le culturème fait preuve d'une complexité supérieure à celle constatée par Molina. Certains ont dépassé l'approche linguistique des culturèmes pour faire référence à une entité culturellement marquée et verbalisable. C'est dans ce sens que Pamies Bertran définit le culturème :

Los culturemas son símbolos extralingüísticos culturalmente motivados, que sirven de modelo para que las lenguas generen expresiones figuradas, inicialmente como meras alusiones a dicho simbolismo. Cuando han entrado en la lengua como componentes frasemas, las formas se fijan, pero el culturema conserva su "autonomía" en la medida en que es su valor simbólico el que cohesiona conjuntos de metáforas, y permite seguir creando nuevas metáforas a partir de él. Son extra-lingüísticos en la medida en que, aun siendo verbalizables, no son necesariamente verbalizados, y cuando lo son, ello ocurre siempre a posteriori, mediante una "doble codificación", en el sentido lotmaniano. (chez Luque Nadal, 2009, p. 95)

Dans ce sens on remarque le groupe GILTE (Linguística experimental y tipológica⁵⁴) de l'Université de Grenade (De Dios et Durán, 2008). Pour ce groupe, la définition du culturème surpasse la dimension linguistique. Le culturème possède un reflet linguistique dans la mesure où la langue a une fonction communicative et qu'elle est le reflet de la Culture et, par conséquent, du fonctionnement de la société (envisagée comme une communauté culturelle) :

Podríamos definir *culturema* como cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga

⁵⁴ https://investigacion.ugr.es/ugrinvestiga/static/Buscador/*/grupos/ficha/HUM422



Universidad de Valladolid

valor simbólico y sirva de guía, referencia, o modelo de interpretación o acción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura. (Luque Nadal, 2009, p. 96)

Auparavant, Cartagena, en citant Kurz, avait déjà remarqué l'importance de séparer le référent du signe linguistique qui le représente à travers la définition du réalie.

Ya que aparece aconsejable distinguir también terminológicamente entre por una parte el referente (el fenómeno, la cosa) y por otra el signo lingüístico que lo designa (lexema; palabra o grupo de palabras), se propone en este contexto denominar Realie al referente y Realienlexem al signo lingüístico (Kutz 1977: 254). Por nuestra parte, proponemos para el español la oposición entre referente cultural específico (RCE) y nombre de referente cultural específico (NRCE).(Cartagena chez Mayoral Asensio, 1999, p. 5)

Lui-même, et son groupe de recherche à l'Université de Grenade, reconnaît avoir mêlé les culturèmes et les référents culturels auxquels ils se rapportent mélangeant ainsi la réalité culturelle et les signes linguistiques :

Lo cierto es que hasta el momento referencias culturales se ha utilizado tanto para aludir a los referentes como a las referencias y que lo hemos utilizado sin partir de ninguna definición previamente elaborada y aceptada, pero sí ha sido un concepto práctico y con el que nos hemos entendido. (Mayoral Asensio, 1999, p. 11)

3.6. Classification des références culturelles

Pour aborder la traduction des références culturelles, certains auteurs ont proposé de les étudier en les classifiant en différentes catégories. Pour ce, différents auteurs se sont penchés sur la question. D'abord Newmark proposait une séparation en quatre catégories :

- ecología: flora, fauna, vientos, llanuras, colinas , "siroco", "tundra", "taiga", tabuleiros, "sabana", "pampa", "selva"
- cultura material (objetos, productos, artefactos):
 - a) comida y bebida
 - b) ropa
 - c) casas y ciudades
 - d) transporte
- cultura social : trabajo y recreo
- organizaciones, costumbres, actividades, procedimientos, conceptos:
 - a) políticos y administrativos
 - b) religiosos



Universidad de Valladolid

c) artísticos

- gestos y hábitos. (Newmark, 1993, p. 135)

Bien qu'il ait prétendu l'exhaustivité, certaines références culturelles échappaient à cette classification comme les refrains, proverbes et autres manifestations linguistiques de la culture. Molina (2006) a pour mérite d'avoir réorganisé la littérature à propos de la classification des domaines culturels⁵⁵ et, par conséquent, des culturèmes, en tenant compte de toutes les études précédentes. Elle a ajouté à la problématique les interférences culturelles pour faire référence aussi bien à l'intrusion de la culture cible dans le texte source (ingérence culturelle) que les faux amis culturels (à l'image des faux amis linguistiques). Pour illustrer cette classification, nous reproduisons à la suite le tableau qui les résume :

⁵⁵ D'autres chercheurs utilisent le concept de *réfèrent culturel* au lieu de *domaine culturel*.



Universidad de Valladolid

CUADRO 2. Clasificación de ámbitos culturales

<i>Ámbitos culturales</i>	
Medio natural	Flora, fauna, fenómenos atmosféricos, climas, vientos, paisajes (naturales y creados), topónimos.
Patrimonio cultural	Personajes (reales o ficticios), hechos históricos, conocimiento religioso, festividades, creencias populares, folklore, obras y monumentos emblemáticos, lugares conocidos, utensilios, objetos, instrumentos musicales, técnicas empleadas en la explotación de la tierra, de la pesca, cuestiones relacionadas con el urbanismo, estrategias militares, medios de transporte, etc.
Cultura social	Convenciones y hábitos sociales: el tratamiento y la cortesía, el modo de comer, de vestir, de hablar; costumbres, valores morales, saludos gestos, la distancia física que mantienen los interlocutores, etc. Organización social: sistemas políticos, legales, educativos, organizaciones, oficios y profesiones, monedas, calendarios, eras, medidas, etc.
Cultura lingüística	Transliteraciones, refranes, frases hechas, nombres propios con significado adicional, metáforas generalizadas, asociaciones simbólicas, interjecciones, blasfemias, insultos, etc.
<i>Interferencia cultural</i>	
Falsos amigos culturales	Ej. El búho (la lechuza) Sabiduría (Cultura occidental) Mal agüero (Cultura árabe)
Injerencia cultural	Ej. «Hasta la vista, baby» (original inglés) «Sayonara, baby» (traducción castellana)

Figure 38. Tableau de classification des domaines culturels issu du travail de Molina (2006, p. 85)

Ce tableau regroupe et classe tous les domaines culturels, c'est-à-dire les référents culturels. Les classifications actuelles, partant des premiers modèles, rendent mieux compte de la complexité de la réalité. D'entre ces classifications, Igareda (2011) propose un tableau structuré en trois niveaux afin de rendre compte de la complexité des référents culturels. Cet outil méthodologique est composé de trois colonnes : une classification par thème divisées par domaines et à son tour décomposée en sous-catégories.



Universidad de Valladolid

Tabla 1 Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios

Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
1. Ecología	1. Geografía / topografía	Montañas, ríos, mares
	2. Meteorología	Tiempo, clima, temperatura, color, luz
	3. Biología	Flora, fauna (domesticada, salvaje), relación con los animales (tratamiento, nombres)
	4. Ser humano	Descripciones físicas, partes / acciones del cuerpo
2. Historia	1. Edificios históricos	Monumentos, castillos, puentes, ruinas
	2. Acontecimientos	Revoluciones, fechas, guerras
	3. Personalidades	Autores, políticos, reyes / reinas (reales o ficticios)
	4. Conflictos históricos	
	5. Mitos, leyendas, héroes	
	6. Perspectiva eurocentrista de la historia universal (u otro)	Historias de países latinoamericanos, los nativos, los colonizadores y sus descendientes
	7. Historia de la religión	

Tabla 1 Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios (continuación)

Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
3. Estructura social	1. Trabajo	Comercio, industria, estructura de trabajos, empresas, cargos
	2. Organización social	Estructura, estilos interactivos, etc.
	3. Política	Cuerpos del Estado, organizaciones, sistema electoral, ideología y actitudes, sistema político y legal
	4. Familia	
	5. Amistades	
	6. Modelos sociales y figuras respetadas	Profesiones y oficios, actitudes, comportamientos, personalidades, etc.
	7. Religiones “oficiales” o preponderantes	
4. Instituciones culturales	1. Bellas artes	Música, pintura, arquitectura, baile, artes plásticas
	2. Arte	Teatro, cine, literatura (popular o aprendida)
	3. Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	Edificios religiosos, ritos, fiestas, oraciones, expresiones, dioses y mitología; creencias (populares) y pensamientos, etc.
	4. Educación	Sistema educativo, planes, elementos relacionados
	5. Medios de comunicación	Televisión, prensa, internet, artes gráficas



Universidad de Valladolid

5. Universo social	1. Condiciones y hábitos sociales	Grupos, relaciones familiares y roles, sistema de parentesco, tratamiento entre personas, cortesía, valores morales, valores estéticos, símbolos de estatus, rituales y protocolo, tareas domésticas
	2. Geografía cultural	Poblaciones, provincias, estructura viaria, calles, países
	3. Transporte	Vehículos, medios de transporte
	4. Edificios	Arquitectura, tipos de edificios, partes de la casa
	5. Nombres propios	Alias, nombres de personas
	6. Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	<i>Slang</i> , coloquialismos, préstamos lingüísticos, palabrotas, blasfemias, nombres con significado adicional
	7. Expresiones	De felicidad, aburrimiento, pesar, sorpresa, perdón, amor, gracias; saludos, despedidas
	8. Costumbres	
	9. Organización del tiempo	
6. Cultura material	1. Alimentación	Comida, bebida, restauración (tabaco)
	2. Indumentaria	Ropa, complementos, joyas, adornos
	3. Cosmética	Pinturas, cosméticos, perfumes
	4. Tiempo libre	Deportes, fiestas, actividades de tiempo libre, juegos, celebraciones folclóricas
	5. Objetos materiales	Mobiliario, objetos en general
	6. Tecnología	Motores, ordenadores, máquinas
	7. Monedas, medidas	
	8. Medicina	Drogas y similares

Tabla 1 Categorías para el análisis de los referentes culturales en la traducción de textos literarios (continuación)

Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
7. Aspectos lingüísticos culturales y humor	1. Tiempos verbales, verbos determinados	Marcadores discursivos, reglas de habla y rutinas discursivas, formas de cerrar / interrumpir el diálogo; modalización del enunciado; intensificación; intensificadores; atenuadores; deixis, interjecciones
	2. Adverbios, nombres, adjetivos, expresiones	
	3. Elementos culturales muy concretos	
	4. Expresiones propias de determinados países	Proverbios, expresiones fijas, modismos, clichés, dichos, arcaísmos, símiles, alusiones, asociaciones simbólicas, metáforas generalizadas
	5. Juegos de palabras, refranes, frases hechas	
	6. Humor	

Figure 39. Classification des référents culturels pour leur analyse dans le processus de traduction des textes littéraires d'après Igareda (2011, pp. 19–21).

Ce tableau apporte une nouvelle catégorie non considérée jusqu'à cette approche : aspects linguistiques culturels et humour. Ceux-ci étaient précédemment classifiés d'après le domaine auquel se référait les refrains, jeux de mots, etc. (dans la classification



Universidad de Valladolid

de newmark) puis peu détaillés (dans la classification de Molina). Ainsi, ce tableau représente aussi bien les aspects verbaux que paraverbaux des culturèmes, c'est-à-dire qu'on y représente aussi bien les concepts de la culture que les mots qui désignent ces concepts.

3.7. Résoudre les problèmes de traduction posés par les références culturelles.

Une fois identifié la référence culturelle et analysée par rapport à son référent (à travers les classifications), Newmark s'interroge sur les procédés pour résoudre les difficultés posées par les références culturelles. D'après lui, les techniques employées en traduction pour résoudre le problème sont au nombre de 12 :

- 1) Transferencia
- 2) Equivalente cultural
- 3) Neutralización (o sea, equivalente cultural o descriptivo)
- 4) Traducción literal
- 5) Etiqueta
- 6) Naturalización
- 7) Análisis componencial
- 8) Supresión (de cadenas lingüísticas redundantes en textos no autoritativos, particularmente metáforas e intensificadores)
- 9) Doblete
- 10) Traducción estándar aceptada
- 11) Paráfrasis, glosas, notas, etc.
- 12) Sustantivo clasificador. (Newmark, 1993, p. 146)

De plus, Newmark remarque qu'il faut absolument prendre en compte les facteurs contextuels tels que l'objectif du texte, le niveau culturel, technique ou linguistique des lecteurs, l'importance de la référence culturelle dans le texte source et sa nouveauté, s'il existe déjà une traduction connue, l'avenir de ce référent (Newmark, 1993, p. 145). Bref, Newmark s'est posé les premières questions au sujet du processus de traduction des références culturelles et des référents auxquels elles se rapportent. Pourtant, il n'apporte que des premières observations qui ont donné lieu à de longs développements.

Molina a aussi pensé aux techniques de traduction grâce auxquelles le traducteur fait face aux défis impliqués par le texte source. Elle a proposé de nouvelles définitions ainsi qu'une typologie qui prenne compte de la distinction entre méthode traductrice, technique et stratégie. D'après Molina, une technique est un : « procedimiento de análisis y catalogación del funcionamiento de la equivalencia traductora » (Molina, 2006, p. 100).



Universidad de Valladolid

Toutes les techniques possèdent cinq caractéristiques : elles affectent au résultat de la traduction, elles sont cataloguées par rapport au texte source, elles se réfèrent à des microunités textuelles, elles sont de caractère discursif et contextuel, elles sont fonctionnelles⁵⁶ (Molina, 2006, p. 101). Les techniques étudiées par Molina sont au nombre de dix-huit et sont regroupées dans le tableau suivant issu de l'ouvrage de la chercheuse où elle illustre d'un exemple chaque technique :

CUADRO 8. Propuesta de técnicas de traducción

Adaptación	Baseball (I) ⇒ Fútbol (E)
Ampliación lingüística	No way (I) ⇒ De ninguna de las maneras (E)
Amplificación	رمضان (A) ⇒ Ramadán, el mes del ayuno de los musulmanes (E)
Calco	No problem (I) ⇒ No hay problema (E)
Compensación	I was seeking <i>thee</i> , Flathead (I) ⇒ En vérité, c'est bien <i>toi</i> que je cherche, <i>O Tête-Plate</i> (F)
Compresión lingüística	Yes, so what? (I) ⇒ ¿Y? (E)
Creación discursiva	Rumble Fish (I) ⇒ La ley de la calle (E)
Descripción	Panettone (I) ⇒ El bizcocho tradicional que se toma en Noche Vieja en Italia (E).
Equivalente acuñado	They are as like as two peas (I) ⇒ Se parecen como dos gotas de agua (E)
Generalización	A pint, please (I) ⇒ Una cerveza, por favor (E))
Modulación	ستصير أبا (A) ⇒ Vas a tener un hijo (E)
Particularización	Una cerveza, por favor (E) ⇒ A pint, please (I)
Préstamo	Puro: Lobby (I) ⇒ Lobby (E) Naturalizado: Meeting (I) ⇒ Mitin (E)

⁵⁶ Nous avons-nous-même traduit le texte de Molina.



Universidad de Valladolid

Reducción	Ramadán, el mes del ayuno para los musulmanes (E) ⇒ شهر رمضان (A)
Substitución (lingüística, paralingüística)	Llevarse la mano al corazón (A) ⇒ Gracias (E)
Traducción literal	She is reading (I) ⇒ Ella está leyendo (E)
Transposición	He will soon be back (I) ⇒ No tardará en venir (E)
Variación	Introducción o cambios de marcas dialectales, cambios de tono, etc.

Figure 40. Tableau d'énumération et illustration des techniques de traduction issu de l'ouvrage de Molina (2006, p. 104).

La traduction, même admettant l'existence d'un contexte extra-linguistique dont les références culturelles, n'échappera jamais à sa conception en tant que processus de transcodage d'un texte à un autre. La citation suivante en est la preuve:

Al analizar la mediación que lleva a cabo el traductor, Hatim y Mason distinguen dos clases fundamentales, que modelan respectivamente la figura del traductor según la visión de una perspectiva determinada: el traductor como mediador entre culturas- revelando su competencia una perspectiva bicultural- y el traductor como "lector privilegiado" del texto en lengua original, carácter en virtud del cual, el traductor convertiría la información que generalmente representa el producto y, por ende, el final del proceso lector, en materia prima de la actividad traslaticia, poniendo de manifiesto que el traductor lee para producir, descodifica para volver a codificar. (Gamboa Belisario 2004 p. 3-4)

Pourtant, certains aspects de ces quelques lignes sont à considérer. Premièrement, le traducteur est au centre de la traduction. Sans lui, l'opération est impossible et il joue donc un rôle fondamental dans la communication. De plus, c'est le lecteur privilégié car il a accès au texte original et donc à l'intention de l'écrivain. A cet effet, il agit en tant que médiateur entre des langues-Cultures et doit posséder une compétence spécifique qui lui est enseignée lors de ses études universitaires.

La forme de traduction la plus commune dans l'enseignement des langues étrangères est la traduction pédagogique (TP). Les principes de la TP sont expliqués dans la partie consacrée à la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Néanmoins, nous avons cité ici certains travaux sur la traduction pédagogique qui ont le mérite d'ouvrir certaines portes à la traduction, qu'elle soit pédagogique ou autre. Dans la thèse de Pintado Gutiérrez (2012a) les liens entre culture et traduction, surtout pédagogique, sont très clairement tissés. Pourtant, contrairement à certaines conceptions réductrices de la culture à la traduction, la chercheuse cite Lambert qui envisage cette relation inversement : « la cultura no ha de estudiarse como componente del fenómeno de la traducción puesto que el fenómeno de las traducciones se ha de investigar como parte de la cultura » (chez Pintado Gutiérrez, 2012a, p. 44). En effet, il



Universidad de Valladolid

ne faut pas oublier que la Culture est présente bien avant la traduction qui, quant à elle, possède la fonction de transmettre cette Culture aux individus dont la langue diffère. Bien évidemment, on ne peut pas réduire la traduction à la transmission de la Culture car elle possède bien d'autres missions mais, dans la plupart des cas, l'élément culturel est indéniable. Cela a poussé nos recherches sur deux plans : le concept de Culture et son attachement à la traduction. L'objectif étant, nous l'avons déjà défini, de combiner Culture viti-vinicole et traduction dans l'enseignement du FLE sous le jour de la communication. D'ailleurs, elle remarque, d'entre les bienfaits de la traduction pédagogique que :

La práctica de esta actividad [traducción pedagógica] responde a las necesidades del mercado, por lo que el profesor o coordinador de la asignatura ha de definir detalladamente el diseño de la traducción pedagógica cuyo objetivo máximo ha de ser, en todo caso, mejorar la competencia lingüístico-cultural. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.90)

3.8. Conclusions

L'objectif de ce chapitre était de réaliser une révision des axes communs entre la didactique des langues étrangères, la traductologie et la didactique de la traduction. Toutefois, il est indispensable de séparer premièrement langues étrangères et traduction et que chacune trouve sa place, réaffirme ses particularités. Ce n'est que par la suite que nous avons pu constater les convergences, au nombre de deux : l'une par rapport à l'acte communicatif et l'autre en lien avec la dimension culturelle impliquée. Ainsi, l'activité de traduction, en tant que métier, requiert d'un professionnel dont les compétences diffèrent de la maîtrise d'une langue étrangère même si celle-ci est évidemment impliquée. De ces habiletés, nous avons mis en valeur la compétence de transfert et de résoudre des problèmes dans la mesure où elles seront concernées par la suite. En effet, les compétences acquises au long d'une formation en traduction permettent à l'étudiant d'assurer une communication fluide dans les situations professionnelles qui se présenteront à lui. Il va sans dire que traduire est une activité grâce à laquelle des individus ne parlant pas la même langue peuvent tout de même communiquer. En outre, la dimension culturelle est d'autant plus présente que le traducteur doit maintenir le sens du texte source et, en même temps, l'adapter afin que le récepteur du texte cible la comprenne et l'associe à son propre bagage culturel. La Culture se matérialise dans l'acte de traduction par des références culturelles qui imposent au traducteur de prendre des décisions afin d'appliquer les techniques les plus adéquates pour atteindre la compréhension de la part du lecteur final.

Dans le secteur viti-vinicole, nous constatons qu'il y a défaut de classification et systématisation des références culturelles appartenant à la Culture de la vigne et du vin présente dans les textes qui font l'objet d'une traduction. Dans cette perspective, nous avons exploré les classifications les plus solides dans la littérature scientifique actuelle afin de présenter, dans le chapitre pratique correspondant à celui-ci, un classement qui permette de commencer un travail exhaustif sur les références culturelles viti-vinicoles.



Universidad de Valladolid

Une étude approfondie de ces références culturelles déterminera les stratégies et les techniques le plus convenables pour la résolution de problèmes survenus lors de la traduction des textes en lien avec le patrimoine culturel viti-vinicole. Le dernier chapitre a donc revu les abordages réalisés par des chercheurs reconnus par rapport aux techniques à appliquer.

Enfin, il ne faut pas perdre de vue la finalité de ce travail : conceptualiser la profession du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. C'est pourquoi ce chapitre est indispensable pour un travail qui réunit didactique des langues étrangères et didactique de la traduction. Il met en valeur les points communs et les lignes de recherche à suivre pour une description fidèle du métier. Dans la mesure où le rôle majeur de ce professionnel est d'assurer la communication entre les différents acteurs du secteur et qu'il aura à réaliser des tâches de traduction, nous avons ici relié les aspects les plus problématiques pour l'accomplissement de ces devoirs. Dans le chapitre pratique, nous appliquerons les principes ici décrits à la vitiviniculture, à la langue de la vigne et du vin en tenant compte de la richesse de la Culture viti-vinicole.



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

Chapitre 4 : fondements théoriques pour une proposition méthodologique d'enseignement-apprentissage de la langue et du culturel viti-vinicole à travers les genres textuels du secteur

4.1. Introduction

Toute proposition méthodologique se doit d'être fondée sur de solides bases théoriques. Ainsi, l'objectif de ce chapitre est de présenter les fondements pour l'enseignement-apprentissage de la langue et du culturel viti-vinicole en prenant compte du double profil des étudiants et sans perdre de vue l'objectif ultime : devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Ainsi, nous devons parvenir à construire une méthodologie qui permettent tout aussi bien aux étudiants issus des formations en traduction et interprétation que ceux qui sont issus des cours de FLE de compléter une formation utile pour tous. Celle-ci devra déboucher sur la pratique directe des situations communicatives les plus fréquentes dans le secteur viti-vinicole. Nous avons constaté dans les chapitres précédents que le communicateur plurilingue spécialisé en vitiviniculture doit faire face à de nombreux scénarios, preuves de sa pluridisciplinarité. Les études qui conduiront à l'obtention des compétences nécessaire doivent, elles aussi, faire preuve de cette même qualité. Le profil du communicateur plurilingue orienté vers le secteur viti-vinicole ayant été aperçu dans les chapitres précédents, il est maintenant convenable de poser les bases méthodologiques de sa formation.

Pour le déroulement de ce chapitre, nous partons de l'hypothèse que cette formation doit se composer de tâches proches à celles que le communicateur rencontrera dans sa pratique professionnelle. Ces tâches auront pour objectif l'apprentissage des genres textuels les plus fréquents dans le secteur viti-vinicole, c'est-à-dire que les genres textuels détermineront le squelette de la formation. Ils auront aussi la vertu de mettre en valeur les tâches d'apprentissage de la langue étrangère de spécialité (la langue de la vigne et du vin) ainsi que de développer les compétences en traduction et interprétation. Au-delà de sa variante linguistique, les genres textuels seront le prétexte pour l'apprentissage du culturel viti-vinicole et serviront à développer des compétences de marketing. Finalement, l'évaluation doit être conforme à la formation et à la réalité professionnelle à venir. Ainsi, les pages suivantes réviseront la littérature à propos de l'enseignement-apprentissage par tâches, de l'apprentissage-apprentissage des genres textuels, de l'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité et de l'évaluation. Dans tous ces sous-chapitre nous devons prendre en compte les travaux de recherche menés aussi bien en didactique des langues étrangères que pour la formation de traducteur puisque le profil du communicateur plurilingue spécialisé sur le secteur viti-vinicole est hybride et, par conséquent, son cursus aussi. En définitive, notre objectif majeur est de réunir ici toutes



Universidad de Valladolid

les approches scientifiques, aussi bien en didactique des langues étrangères que pour la formation de traducteurs afin de construire une vision polyédrique du métier qui servira, dans le chapitre pratique, à renforcer ou recomposer notre hypothèse première.

4.2. L'enseignement-apprentissage par tâches, l'approche actionnelle et la pédagogie de projet

L'apprentissage par tâche est la méthodologie la plus employée de nos jours, qu'il s'agisse de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ou de la formation de traducteurs et interprètes. Pourtant, il ne s'agit pas d'un choix à l'aveugle ou conformiste. La meilleure louange à cette méthodologie est réalisée par Pintado Gutiérrez :

La propuesta y el desarrollo del enfoque por tareas exige y consigue aproximarse tanto al uso real de la lengua como a la implicación de los estudiantes en el aula y en el proceso de aprendizaje. Se circunscribe a un entorno de aprendizaje en el que los elementos se convierten en integrantes flexibles, dinámicos y adaptables a cada situación. Las tareas persiguen una serie de objetivos claros y marcados que, además, contemplan una evolución. Cada intervención del alumno es relevante puesto que supone una implicación en procesos cognitivos. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.17)

D'après cette citation, l'approche par tâche semble la plus convenable grâce à sa flexibilité qui nous permettrait l'épanouissement des genres textuels, du culturel vitivinicole, de la langue de spécialité ainsi que des activités de traduction (pédagogique et intériorisée). En didactique des langues étrangères, il semble aujourd'hui indispensable de suivre les préceptes du CECRL. Pour comprendre cette méthodologie, nous nous sommes reportés à la description même de la tâche dans le CECRL (où on y consacre tout un chapitre) :

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 121)

Non seulement la nature de la tâche peut varier, mais, qui plus est, elle peut être simplifiée ou, au contraire, être plus complexe. Pour obtenir une tâche complexe, il faut y introduire des étapes intermédiaires constituées de tâches secondaires qui auront pour objectif de préparer la tâche finale (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 121). La motivation d'une tâche est toujours communicationnelle car « les participants s'engagent en interaction, réception, production, compréhension ou médiation ou une combinaison de deux ou plus de ces activités » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 121). Cette tâche peut se référer à n'importe quel domaine, qu'il soit public, privé, éducationnel ou professionnelle. D'ailleurs, il en existe de deux natures différentes : pédagogique ou réelles. D'une part, les tâches pédagogiques sont éloignées de la vie quotidienne et ont pour objectif l'apprentissage de la langue. Grâce à elles, l'étudiant prend conscience du processus d'apprentissage, s'y implique, et

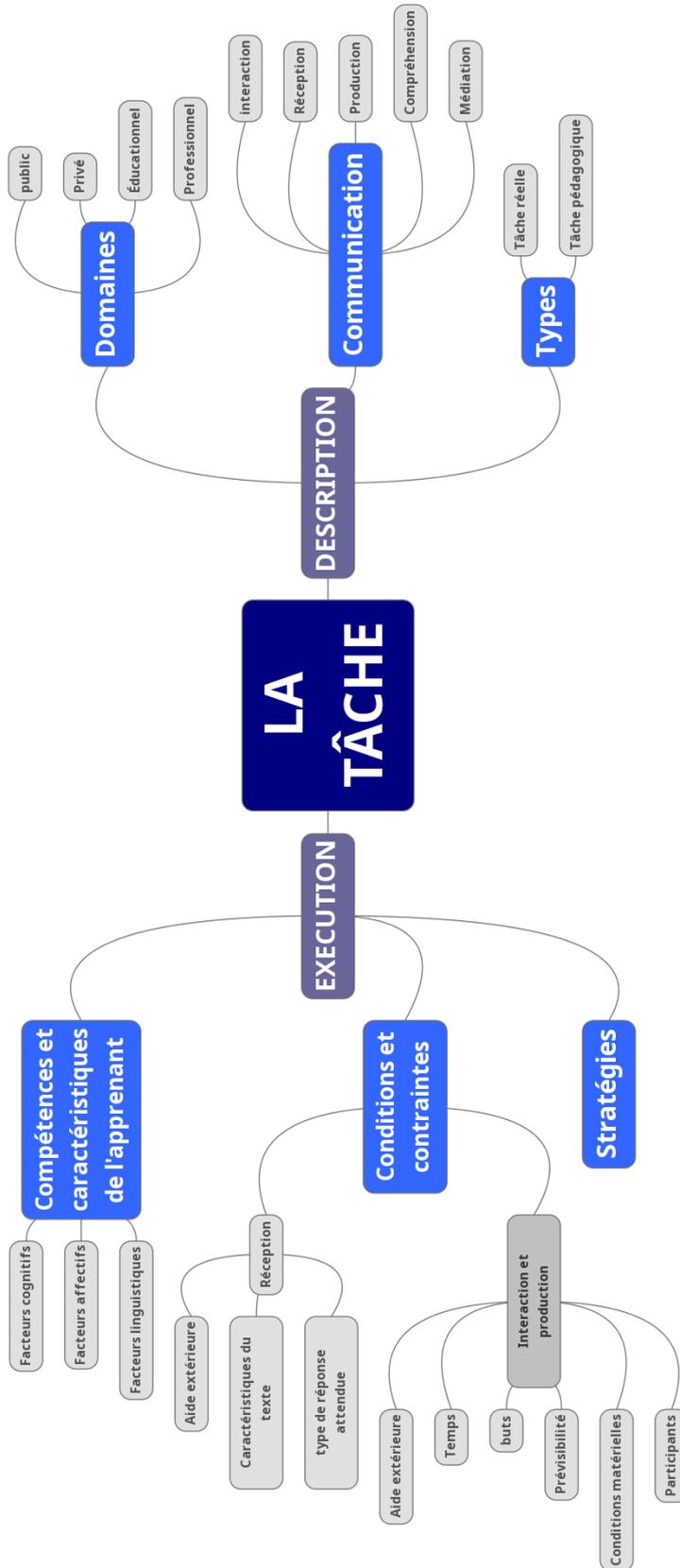


Universidad de Valladolid

comprend que l'objectif est exclusivement de conquérir un objectif linguistique ou communicatif. Les tâches réelles ont pour objectif de simuler une situation de la vie quotidienne (publique, éducationnelle, privée ou professionnelle). L'apprenant se prépare à la réalité du jour à jour dans un contexte éducatif (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 121-122). Dans sa vocation prescriptive, le CECRL donne les clés pour analyser la pertinence d'une tâche et son exécution. Il identifie trois paramètres : les compétences mises en pratique, les conditions et les contraintes et les stratégies mises en place (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 122). En ce qui concerne les compétences et caractéristiques de l'apprenant, le CECRL met en valeur les facteurs cognitifs de la tâche (familiarité, aptitudes, termes d'opération d'apprentissage), les facteurs affectifs (confiance en soi, implication, motivation, état général de l'apprenant et attitude) et les facteurs linguistiques (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 122-123). Quant aux conditions et contraintes de la tâche, on les classe en deux catégories : interaction et production, et réception. L'interaction et production impliquent des facteurs tels que l'aide extérieure, le temps, les buts, la prévisibilité, les conditions matérielles ou l'attitude des participants mêmes. En réception, on prévoit aussi l'aide extérieure ainsi que les caractéristiques du texte et le type de réponse attendue. Le schéma suivant organise les concepts cités précédemment :



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

Figure 41. Les tâches d'après le CECRL. De propre création d'après les concepts cités dans le CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 121-127).

La tâche en tant qu'unité de base utilisée en didactique des langues a supposé de grands changements dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Elle est au cœur de deux approches méthodologiques : l'enseignement des langues basé sur la tâche (Task-based Language Teaching en anglais) et l'approche actionnelle. En effet, les tâches s'emploient méthodologiquement depuis le début des années 80 et sont devenues l'évolution de la méthodologie communicative précédemment employée pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères (Payant et Michaud, 2020, p. 4). D'après Payant et Michaud (2020, p.5), l'ensemble des définitions de tâche, dont celle du CECRL citée précédemment font allusion au sens de la tâche qui motive les étudiants, à un objectif communicatif clair et mesurable, jamais linguistique. Les tâches s'adaptent aux besoins des étudiants, sont contextualisées et encouragent la réflexion sur l'apprentissage. Enfin, les chercheuses remarquent que le langage employé dans les tâches est toujours authentique. De plus, elles peuvent être ciblées (une structure linguistique est visée) ou non ciblées (sans objectif linguistique particulier). Finalement, elles peuvent être utilisées à l'instar d'un cours linguistique où il faut expliciter l'utilité des structures linguistiques apprises ou, au contraire, se trouver au centre de l'apprentissage et organiser les contenus linguistiques autour d'elles (Payant et Michaud, 2020, p. 6). La première stratégie représente l'enseignement des langues basé sur la tâche alors que la deuxième stratégie est suivie par l'approche actionnelle : « L'aspect 'social' de la salle de classe et du rôle de l'apprenant constitue l'une des distinctions les plus importantes entre une approche actionnelle et l'ELBT » (Payant et Michaud, 2020, p. 6).

Dans le CECRL, la méthodologie privilégiée est la perspective actionnelle⁵⁷ car :

Elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a "tâche" dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 15)

⁵⁷ Saydi remarque que l'on parle de perspective et non de méthodologie car la perspective actionnelle n'a pas encore été complètement développée et elle continue d'évoluer. De plus, elle est encore en cours de théorisation (2015, p. 17).



Universidad de Valladolid

Plusieurs éléments de cette citation sont à remarquer. D'une part, l'individu en formation est d'abord caractérisé en tant qu'utilisateur et ensuite en tant qu'apprenant. Cela veut dire que tout individu qui s'introduit dans l'apprentissage d'une langue étrangère est d'abord un sujet social, qui interagit avec d'autres membres. Par conséquent, l'enseignant devra considérer son cours comme un milieu social propice à l'interaction. Une fois délimité le milieu social, il considère l'individu en tant que sujet qui apprend et utilise la langue pour se développer dans le milieu donné. Par ailleurs, le mot action se répète plusieurs fois, caractérisant ainsi l'approche. Elle implique la dynamisation du cours et elle ne peut exister que dans un milieu réel. La salle de cours n'est pas un endroit de préparation à l'interaction sociale, le cours fait partie, lui aussi, de l'action sociale. Dans cette visée, la tâche sert à activer la visée sociale. Puren (2006, p. 34) distingue l'action, « unité de sens au sein de l'agir d'usage unité de sens au sein de l'agir apprentissage », de la tâche : « unité de sens au sein de l'agir apprentissage ». Cette relation définit clairement l'approche actionnelle : « relation entre action de référence et tâche de référence » (Puren, 2006, p. 34). Cela justifie l'implication des compétences autres que linguistiques, comme la compétence affective, cognitive et autres qui permettent à l'apprenant de se développer dans l'action sociale. Cette dimension sociale et utilitaire distingue l'approche actionnelle de l'approche communicative dont elle est l'évolution, tel que le décrit Puren :

Dans l'AC [Approche Communicative], la communication -principalement interindividuelle- était à la fois le moyen et l'objectif (le dispositif didactique de référence est celui qui coupe le pair work et l'information gap), alors que dans la PA la communication langagière n'est que l'un des moyens au service de l'action collective. Un exercice communicatif s'achève naturellement lorsque les informations ont été échangées entre les participants : on ne se préoccupe pas de ce que chacun pourra faire de l'information reçue, et moins encore de ce que les deux interlocuteurs pourraient faire ensemble de l'information ainsi partagée... (Puren, 2006, p. 40)

Saydi résume ainsi ces dernières idées au sujet de l'approche actionnelle :

Tout projet de l'approche actionnelle se réalise en principe (1) directement dans la société; (2) indirectement dans la société par l'intermédiaire du réseau internet; (3) par la simulation (juste comme dans l'approche communicative). En milieu exolingue, il n'est toujours pas possible de mettre en oeuvre une à une toutes les étapes du projet, parfois même l'ensemble du projet en dehors du milieu scolaire, directement dans un milieu social. Pour cette raison, il est nécessaire que la simulation soit au coeur de l'apprentissage. (Saydi, 2015, p. 19-20)

À un plus haut niveau, l'agir est une catégorie englobant l'action et la tâche. Cette conception généralisatrice de l'agir permet d'étudier l'évolution des méthodologies d'enseignement des langues-cultures étrangères. Puren a élaboré un tableau descriptif de l'agir :



Universidad de Valladolid

DOC. 1

Dispositif	Consigne	Orientation de l'agir	Critère de réussite
1. L'enseignant fournit une notice de montage en L2.	Réécrivez cette notice en passant de la 2 ^e personne du singulier (tutoiement) à la 3 ^e personne du singulier (vouvoiement).	langue	correction de la forme
2. L'enseignant fournit une notice en L1 et plusieurs traductions différentes en L2.	Choisissez entre ces différentes traductions, et expliquez les raisons de votre choix.	processus	gestion par l'apprenant de son propre apprentissage
3. Les élèves ont préparé en deux groupes la compréhension d'une consigne différente. On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Un utilisateur ne comprend pas certains points de cette notice rédigée en L2. Discutez avec lui en L2 pour l'aider à résoudre ses problèmes.	communication	efficacité dans la transmission de l'information
4. Les élèves ont préparé en deux groupes la traduction en L1 d'une consigne différente en L2 (ou l'inverse). On forme ensuite des binômes avec un élève de chaque groupe.	Vous vous proposez de convaincre votre correspondant que votre traduction de la notice est meilleure que celle dont il dispose.	résultat	obtention de l'effet recherché
5. On fournit aux élèves une notice en L1, ainsi que plusieurs notices authentiques en L2 pour un matériel de même type.	Traduisez en L2 l'ensemble de cette notice rédigée en L1 en tenant compte du style des notices pour des appareils de ce type dans le pays ciblé.	produit	qualité d'authenticité : adéquation culturelle du rapport forme/sens
6. On fournit aux élèves la notice ainsi que le matériel correspondant.	La société productrice de cet appareil vous demande de lui proposer la notice correspondante de montage en L2, qu'elle a prévu d'exporter : a) Faites une première traduction en L2 à partir de la notice en L1. b) Testez votre notice auprès de quelques utilisateurs natifs de L2. c) Proposez à votre commanditaire une notice rédigée en L2 avec des variantes argumentées lui permettant de prendre ses propres décisions sur le texte final de la notice en L2.	projet	réussite de l'action
7. On fournit aux élèves, sur une feuille photocopiée : 1) les dessins de l'appareil en cours de montage en désordre. 2) les consignes correspondant à chaque dessin en désordre, dont on a supprimé les connecteurs chronologiques, 3) la liste par ordre alphabétique de ces connecteurs.	a) Mettez les schémas suivants de montage dans leur ordre logique. b) Mettez dans l'ordre correspondant les phrases suivantes de la notice. c) Ajoutez les connecteurs chronologiques adéquats choisis dans la liste ci-jointe.	procédure	réalisation correcte de chaque tâche partielle permettant d'aboutir mécaniquement à l'objectif visé

Figure 42. Tableau de description évolutive de l'agir dans l'enseignement des langues étrangères par Puren (2006, p. 81).

Dans ce tableau, on repère très clairement les résultats attendus par rapport à l'orientation de l'agir. Ainsi les méthodologies actuelles dépassent l'approche actionnelle afin de créer des projets qui vise, tour à tour, chacun des résultats ci-dessus décrit. En effet, les recherches modernes en didactique des langues ne sont pas excluantes mais plutôt inclusives puisqu'elles se mettent au service des besoins de l'apprenant pour l'accompagner dans sa progression. Pour ceux, la pédagogie du projet devient de plus en plus fréquente en didactique des langues-cultures étrangères en tant qu'évolution immédiate de l'approche actionnelle. Dans cette approche méthodologique, les contenus enseignés sont subordonnés à l'objectif finale de l'apprenant qui, d'abord, constate ses lacunes linguistiques, communicatives, etc. Par la suite, il reçoit la formation nécessaire en forme de tâches secondaires. Finalement, il construit son propre savoir. Venturelli (2001, p. 13) affirme : « La PP, tout comme ses variantes, permet la construction des savoirs par l'élève, la co-construction du sens, et rend plus facilement réexploitables les contenus puisqu'ils ont déjà été intégrés dans un projet 'propriété' de l'apprenant ». D'après Venturelli (2001, p. 12-13), la pédagogie du projet garde certaines similitudes



Universidad de Valladolid

avec la pédagogie différenciée dans la mesure où elle stimule les habiletés et compétences de chacun ; avec la situation-problème puisque l'on part du diagnostic du manque linguistique, communicatif ou autre ; et avec la stratégie de simulation globale par la présence d'un détour dans l'apprentissage. Bref, nous comptons entre les conditions de réalisation de la pédagogie du projet, la recherche de l'implication de l'étudiant par des propositions stimulantes et adaptées à ses besoins. À ce moment, l'apprenant réalise un diagnostic des carences à combler tout en réutilisant les compétences, contenus et habiletés précédemment apprises ou acquises. Il négocie les conditions le processus d'apprentissage, preuve de son implication et se soumet à des évaluations durant et post réalisation du projet. Finalement, il ne perd jamais de vue le produit à réussir, objectif de l'apprentissage. Ce produit doit être présenté au groupe, voire adopter la forme de la présentation même. Venturelli propose le tableau suivant pour que les enseignants comprennent la démarche à suivre par la pédagogie du projet :

PP: marche à suivre
<i>Points essentiels que l'enseignant adapte à sa conception et à sa classe</i>
1) présentation de la démarche, indication du thème sur lequel "se mettre en PP", des contenus à développer et du temps à disposition
2) proposition d'un projet-exemple: situation ouverte → collection de propositions d'élèves
3) discussion, choix dans les propositions →
4) pré-projet préparé par le groupe ou en sous-groupes
5) émergence et vérification du " déjà là " et des besoins
6) définition de rôles et modalités → tâche de chacun, groupes: qui fait quoi?, pourquoi?, pour quand?, comment?, où?
7) réalisation du projet: phases de recadrage , d' évaluations intermédiaires, mises en commun, négociations
8) achèvement du projet → présentation du "produit"
9) évaluations : objectifs ciblés, procédures, acquisitions; "ce qui s'est passé" et apprentissages transversaux.

Figure 43. Tableau de la démarche à suivre dans la pédagogie du projet d'après Venturelli (2001, p. 14).

Bref, la tâche n'est pas en soi une méthodologie à suivre mais plutôt un outil qui sert à rendre communicatif un objectif linguistique au centre de l'apprentissage que soit dans l'approche actionnelle ou dans la pédagogie du projet. Elle est contextualisée et possède une dimension sociale quand elle se met au service d'un objectif majeur, toujours adapté à l'apprenant. D'ailleurs, Saydi affirme que le scénario rend actionnelle une tâche communicative. Dans ce sens, il définit scénario en tant que :

Une simulation basée sur une série de tâches communicatives, toutes reliées les unes aux autres, visant l'accomplissement d'une mission plus ou moins complexe par rapport à un objectif. Cette série d'activités amène à la réalisation d'une tâche finale. (Saydi, 2015, p. 20)



Universidad de Valladolid

Dans tous les cas, ce scénario est une simulation réelle de la société jusqu'à en considérer la classe en tant que communauté. Dans ce cas, il faudra tout aussi considérer les textes (écrits ou oraux) qui intègrent la société et stimulent les interactions qui y ont lieu. Cette perception est d'autant plus claire dans la formation des traducteurs. Dans leur dynamique professionnelle, ils sont toujours confrontés à des commandes de la part des clients. Un projet leur ait proposé pour sa traduction et donc chaque client peut proposer plusieurs projets simultanément ou successivement. Ainsi, il est convenable d'introduire les étudiants dans cette méthodologie de travail dès leur formation. Hurtado Albir a soutenu résolument la pratique de la pédagogie de projet pour la formation de ses étudiants en traduction comme le révèle sa longue trajectoire scientifique. Elle publiait en 2007 un article qu'elle a repris et traduit à l'espagnol pour son manuel (2015) rempli de fiches pour l'apprentissage des étudiants d'après cette méthodologie qu'elle défend ainsi :

Los aspectos más relevantes que proporciona el Enfoque por tareas y proyectos de traducción son:

1. Permite crear situaciones relacionadas con la vida profesional y realizar tareas auténticas.
2. Proporciona una metodología activa y salva la distancia que se produce en otras propuestas entre contenidos y metodología, al encadenar constantemente, a través de las tareas, actividades en las que el estudiante aprende haciendo.
3. Se consigue una pedagogía centrada en el recorrido de procesos, ya que se introducen tareas preparatorias, para que el estudiante capte los procesos que ha de activar para resolver la tarea final (la traducción de determinado género textual, por ejemplo).
4. Se consigue que el estudiante no solo capte principios, sino que aprenda a resolver problemas y adquiera estrategias traductoras y estrategias de aprendizaje.
5. Se logra una pedagogía centrada en el estudiante, quien está constantemente haciendo tareas, pasando el profesor a ser un guía.
6. Se consigue un marco flexible de diseño curricular, abierto a modificaciones y a la participación de los estudiantes, ya que permite incorporar tareas de evaluación formativa, tanto para el estudiante, que aprende a autoevaluarse y medir sus propias posibilidades (haciéndose así responsable de su propio aprendizaje y, por ello, más autónomo), como para el profesor, que puede evaluar su enseñanza y, por consiguiente, modificarla. (Hurtado Albir, 2015, p. 13)

Cette citation reprend tous les principes que nous avons cité précédemment en didactique des langues étrangères pour la formation de traducteurs. On y défend les similitudes de ses projets pédagogiques avec les commandes de la vie professionnelle. L'apprenant est toujours au centre d'un apprentissage qui s'adapte à lui, à ses progrès et à ses difficultés. Cette méthodologie encourage l'étude de cas, la mise en place de stratégies pour la résolution de problèmes traductologiques, l'apprentissage contextualisé et l'apprentissage coopératif. Finalement, le genre textuel prévaut par-dessus



Universidad de Valladolid

l'apprentissage linguistique et marque les projets à traduire. Hurtado Albir le cite dans ce paragraphe qui résume la pédagogie du projet afin de le mettre en valeur. Par la suite, nous avons donc considéré sa place en didactique des langues étrangères et pour la formation de traducteurs.

4.3. L'enseignement-apprentissage à travers les genres textuels

La linguistique pragmatique, une branche de la linguistique appliquée, a eu du succès aussi bien auprès des linguistes qu'auprès des didacticiens pour l'enseignement des langues étrangères. Cette discipline a mis le texte et le genre textuel au centre de la discussion en didactique des langues étrangères. La préoccupation née autour du texte et sa place en didactique des langues s'est introduit par la linguistique grâce à Saussure, tel que l'affirme Bronckart :

D'un côté, ces trois entités sont le siège d'une permanente interaction : les signes langagiers sont mis en œuvre dans les textes/discours; ils font l'objet d'une appropriation par les personnes et s'organisent en une langue interne dans leur appareil psychique; ils sont ensuite extraits de ce même appareil pour être réinjectés dans de nouveaux textes, sous le contrôle de normes de la langue collective. (J.-P. Bronckart, 2013, p. 27)

Il constate que les didacticiens ont, par la suite, centré leur intérêt sur la maîtrise des textes présents dans la vie professionnelle et privée des apprenants « ce qui a suscité l'objectif proprement didactique de diversification des sortes de textes à ériger en objets d'enseignement » (J.-P. Bronckart, 2013, p. 20). D'autre part, l'école genevoise s'est aussi consacrée à la défense du genre textuel en tant que pierre angulaire pour un enseignement-apprentissage des langues se fixant pour objectif l'agir social. Dolz et Gagnon en résumaient ainsi les avantages :

Comme outil d'enseignement, le genre fixe des significations sociales complexes concernant les activités d'apprentissages langagières. Il oriente la réalisation de l'action langagière, tant du point de vue des contenus, qui lui sont afférents et qui sont dicibles par lui, que du point de vue de la structure communicationnelle et des configurations d'unités linguistiques auxquelles il donne lieu (sa textualisation). (Dolz et Gagnon, 2008, p. 186)

Bref, il semble intéressant de réaliser une brève révision de la conceptualisation du *texte* dans le document de référence pour l'enseignement-apprentissage actuel des langues étrangères : le CECRL. Notre approche par du texte, manifestation individuelle, et s'étand vers le genre textuel dans une révision de la littérature scientifique qui regroupe les diverses écoles ayant abordé ce sujet afin d'en appliquer les concepts dans le chapitre pratique.

Le texte dans le CECRL

Pour de l'enseignement-apprentissage d'une langue-culture étrangère, on ne peut pas affirmer que le texte constitue toujours un objectif en soi, mais il peut constituer un



Universidad de Valladolid

échelon fondamental vers le progrès dans cet enseignement-apprentissage. Par exemple, dans une approche actionnelle où la tâche finale consiste à créer le site web de la classe afin d'y présenter les étudiants et promouvoir un échange avec une classe étrangère, le site web est la production cherchée. Pourtant, le texte n'est pas le seul objectif, principal ou secondaire puisque ceux-ci se partagent entre les finalités actionnelles (se présenter sur un site web, créer un site web) et les finalités communicatives (des actes de paroles tels que se présenter, donner des renseignements sur soi-même ou remplir un formulaire). De même, il y aura un objectif socioculturel (ici comprendre et utiliser les réseaux sociaux à bon escient). Par conséquent la création du texte fait partie de l'objectif socioculturel et de l'objectif actionnel puisque comprendre le format du texte sur un réseau social est fondamental pour construire l'agir social : communiquer sur les réseaux sociaux. Bref, l'approche actionnelle de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères implique nécessairement une dimension pragmatique où le texte aura sa place. Toute production écrite ou orale est un texte et, dans ce sens, nous constatons sa complémentarité avec l'enseignement-apprentissage par tâches, l'approche actionnelle et la pédagogie du projet. L'apprenant aborde, à travers l'apprentissage de la langue étrangère des genres textuels dont la maîtrise lui permettra d'évoluer dans la société.

Ce lien justifie amplement que le CECRL ait consacré un espace au texte et à la dimension pragmatique de la didactique des langues étrangères. Quand il se réfère au texte, le CECRL fait allusion à :

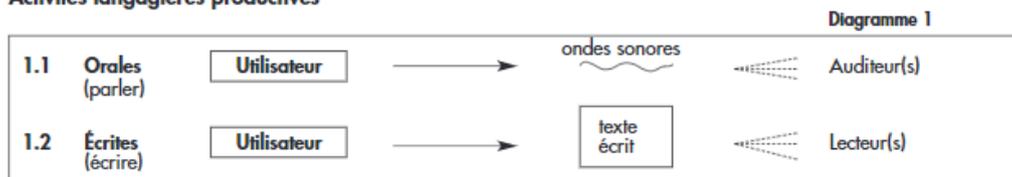
Toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. Les activités langagières et leur processus sont tous analysés et classés en fonction de la relation de l'utilisateur/apprenant et de tout (tous) interlocuteur(s) au texte, que celui-ci soit considéré comme objet fini ou comme visée, comme objectif ou comme produit en cours d'élaboration. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 75)

Cette citation remarque l'omniprésence du texte et situe la production textuelle comme objectif de l'enseignement-apprentissage. Cette position centrale est déterminée par le rôle fondamental du texte dans la communication. D'ailleurs, l'apprenant est surtout un utilisateur de la langue en référence à son apprentissage de la communication et de l'agir social. D'ailleurs, le quatrième chapitre du CECRL est consacré à la définition du texte et son inclusion dans les activités. Les auteurs mettent l'accent sur le canal et sur l'évidence de la communication. Le texte est : « le résultat d'une opération de production langagière » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 78). Dans cette conception, on retrouve tous les éléments de la communication décrits par les linguistes : « C'est [le texte] un lien extérieur et objectif entre le producteur et le récepteur, qu'ils communiquent face à face ou à distance » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 78). Ainsi, les éléments pragmatiques de la communication sont : le message (le texte), le canal, le producteur et le récepteur, auxquels s'ajoute le contexte temporel. Pourtant, ce chapitre comporte plusieurs lacunes

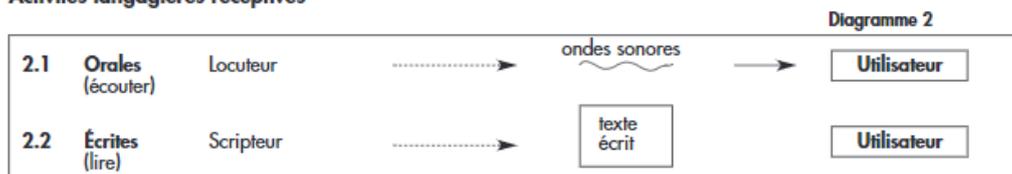
Universidad de Valladolid

résultant de la superficialité de l'analyse en vue de mettre en évidence sa praticité pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. D'une part, deux énumérations peu exhaustives reproduisent les « genres et types textuels » sans avoir fait la différence entre les deux au préalable. Cependant, les deux énumérations ne citent que des genres textuels, voir des macros genres textuels (par exemple le matériel publicitaire). Dans cette visée, il aurait été judicieux de faire référence aux macro genres textuels puisque ceux-ci peuvent comprendre plusieurs textes et donc modifier l'enseignement-apprentissage (il faudrait prévoir plusieurs étapes et plus de temps pour un macro genre textuel, par exemple). D'autre part, le CECRL tente d'expliquer les procédés communicatifs dans une approche simpliste. Ainsi, la figure 8 (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 79) divise les activités langagières en production, réception, interaction ou médiation.

1. Activités langagières productives



2. Activités langagières réceptives



3. Activités langagières interactives

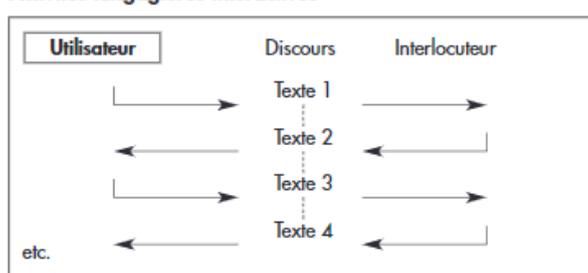


Figure 44. Trois premiers schémas représentant les activités langagières productives, réceptives et interactives respectivement (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 79).

De ces trois premiers schémas nous devons d'abord remarquer que les activités exclusivement réceptives ou productives sont rares et ne respectent pas la vue d'ensemble du CECRL qui vise la communication directe entre plusieurs interlocuteurs (la seule production ou réception de texte est plutôt propre à la communication en différée). Dans le troisième schéma, la nature du texte n'est pas explicite. Ainsi, les textes sont numérotés mais on ne sait pas si le texte 2 est une réponse au texte 1 ou s'il s'agit d'une reproduction ou adaptation du texte 1. De plus, ce schéma montre l'utilisateur (jusqu'à présent on a

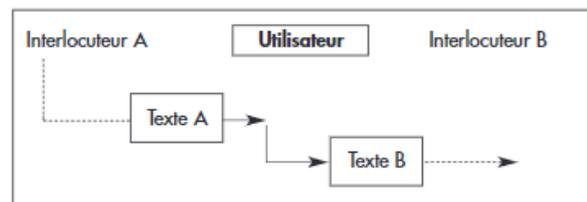
Universidad de Valladolid

ainsi nommé l'apprenant) en tant qu'initiateur de l'interaction. Néanmoins, il est de même possible que l'apprenant/utilisateur n'ait pas engagé la communication, comme ce serait le cas dans la vie réelle. Par conséquent, ces trois graphiques n'offrent pas suffisamment d'information sur les activités langagières, leur inclusion dans la communication ou les moyens de les mettre en place. Le dernier schéma représente les activités langagières de médiation :

4. Activités langagières de médiation

4.1 Traduction

Diagramme 4



4.2 Interprétation

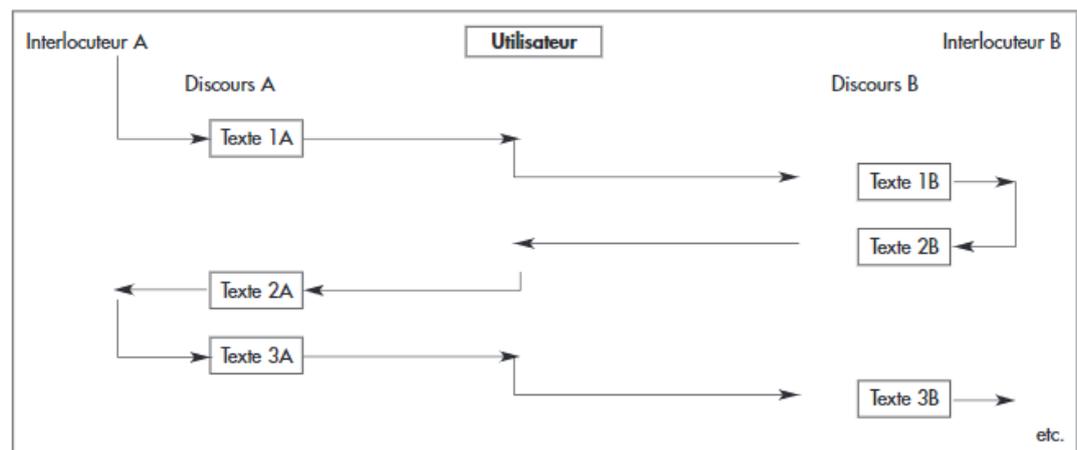


Figure 45. Activités langagières de médiation (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 79).

Bien que les activités langagières de médiation ne soient représentées par deux schémas, la vérité est qu'elle a été réduite à deux activités : traduction et interprétation. Ainsi, le résumé et le compte rendu ont été délaissés. Le schéma correspondant à l'activité langagière d'interprétation est plus complexe et proche de la réalité de la médiation. Ici, les liens entre les textes ont été explicités et divisés entre discours A et B qui correspondent à deux interlocuteurs (A et B respectivement). Entre ces deux interlocuteurs, l'utilisateur (rôle de l'apprenant) agit pour assurer la communication. Ainsi, quand le texte part de l'interlocuteur A, il porte le chiffre 1 et la lettre A, suite à la transformation menée par l'utilisateur, il porte toujours le même chiffre mais sa lettre est B. Quand l'interlocuteur B reçoit ce texte, il y répond créant donc le texte 2B qui, une fois transformé, devient texte 2A et ainsi de suite. L'étendue est infinie à condition que l'utilisateur réalise la tâche de médiation qui permet aux deux interlocuteurs de faire parvenir leur message. Au contraire, la réciprocité dans l'acte de production et réception



Universidad de Valladolid

n'est pas présente dans l'activité de traduction. Le diagramme a été simplifié au point de ne contempler la traduction que dans un sens unique. Conséquemment, bon nombre de situations communicatives sont exclues comme l'échange de mails ou de lettres entre plusieurs interlocuteurs. Nous déduisons que ce schéma réduit l'acte de traduction au processus qui mène le message à un public non déterminé comme lors de la traduction d'un ouvrage littéraire, d'un mode d'emploi ou autres documents dont on n'attend pas une réponse de la part de l'interlocuteur visé.

L'ensemble de cette figure (composée des activités langagières de réception, production, interaction et médiation) ignore des facteurs pertinents lors de la mise en place de ces activités dans le cursus d'apprentissage tels que la combinaison des langues ou le canal de communication. Ainsi, on ne spécifie jamais si la langue de l'interlocuteur est sa langue maternelle ou quelconque langue étrangère apprise. De plus, on ne contemple pas la possibilité que l'utilisateur du schéma de médiation puisse interpréter ou traduire le texte à/de plusieurs langues (maternelles ou étrangères). Quant au canal, les diagramme 1 et 2 (réception et production) tiennent compte de l'oralité (les ondes sonores sont la canal) et de l'écrit (on précise qu'il s'agit d'un texte écrit) alors que ces indications disparaissent dans les diagrammes des activités langagières interactives et de médiation.

Pour combler ces lacunes dans la figure représentant les activités langagières, on précise ultérieurement que « le texte déclencheur comme le texte produit peuvent être oral ou écrit et en L1 ou en L2 » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 80). De nouveau, le plurilinguisme n'est pas considéré. Compte tenu de ces combinaisons, le CECRL dégage 24 activités langagières dont il en illustre 8 :



Universidad de Valladolid

Déclencheur		Produit			
Canal	Langue	Canal	Langue	Conservation du sens	Type d'activités (exemples)
oral	L2	oral	L2	oui	répétition
oral	L2	écrit	L2	oui	dictée
oral	L2	oral	L2	non	questions/ réponses orales
oral	L2	écrit	L2	non	réponses écrites à questions orales en L2
écrit	L2	oral	L2	oui	lecture à haute voix
écrit	L2	écrit	L2	oui	copie, transcription
écrit	L2	oral	L2	non	réponse orale à consigne écrite en L2
écrit	L2	écrit	L2	non	réponse écrite à consigne écrite en L2

Tableau 6

Figure 46. 8 des 24 activités langagières possibles d'après le CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 80).

Ce tableau non exhaustif a pour vocation de décrire plus que de préconiser les activités langagières conseillées pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère puisque l'on précise :

Si des activités de texte à texte de ce type ont lieu dans l'usage quotidien de la langue, elles sont particulièrement fréquentes dans l'enseignement/apprentissage et l'évaluation. Les activités les plus mécaniques de conservation du sens (la répétition, la dictée, la lecture à voix haute, la transcription phonétique) sont actuellement décriées dans un enseignement orienté vers la communication parce qu'elles sont artificielles et ont des effets en retour considérés comme peu souhaitables. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 80)

Lors de la révision du CECRL qui a conduit à la publication du Volume Complémentaire en 2018 (Conseil de l'Europe, 2018), la conception de la médiation a été reconsidérée et développée afin d'être mieux comprise. Cette réinterprétation rend compte aujourd'hui de la non exclusivité du texte en didactique des langues étrangères et surtout en médiation tout en lui conférant toujours sa place auprès des autres objectifs de cette activité langagière. Comme le prouve la citation suivante, issue du premier document et reprise dans l'extension de 2018, le texte se trouve toujours au cœur de la médiation :

Universidad de Valladolid

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales 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. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 33)

Le mot texte est cité à deux reprises dans ce paragraphe définitoire de la médiation et on en déduit qu'il est le noyau de cette activité langagière. De plus, le nouveau texte accepte pleinement que la médiation met en place les autres activités langagières (réception, production et interaction) de la manière qui suit :

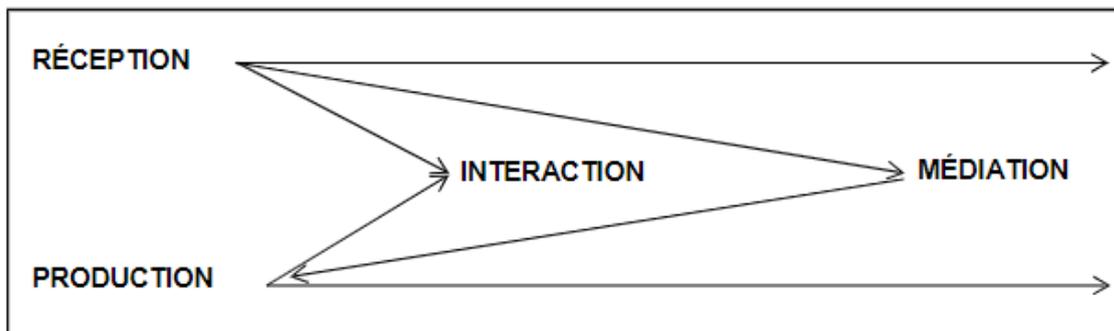


Figure 47. Relation entre réception, production, interaction et médiation d'après le Volume complémentaire du CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 33).

Ergo, la place du texte est ici renforcée d'autant plus que la version précédente du CECRL insistait déjà sur la place du texte dans les activités de production, réception et interaction qui sont ici directement mises en lien avec la médiation. Pourtant, la classification des activités de médiation en médiation de textes, médiation de concepts et médiation de la communication, comme indiquer dans le tableau suivant, nous incite à croire que le texte n'est pas toujours l'objectif de la médiation :

Universidad de Valladolid

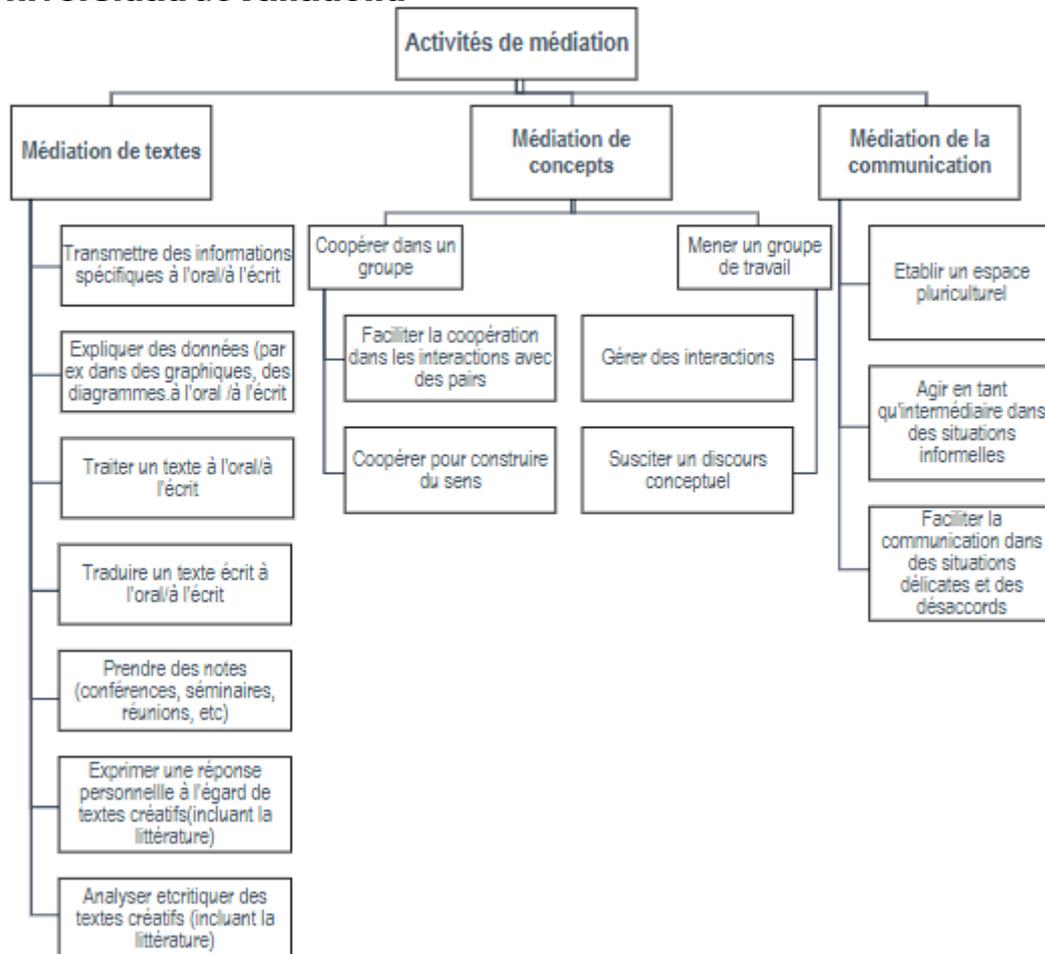


Figure 48. Activités de médiation expliquées dans le volume complémentaire au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018, p. 107).

On comprend dès lors que l'objectif de la médiation peut être un texte, un savoir (concept) ou le contexte communicatif même. Par médiation de texte, type de médiation auquel faisait référence la première version du CECRL, on comprend :

Transmettre à une personne le contenu d'un texte auquel cette personne n'aurait pas accès, souvent à cause de barrières d'ordre linguistique, culturel, sémantique ou technique. (Conseil de l'Europe, 2018, p. 109)

Bref, la médiation de texte part du principe de l'inaccessibilité audit texte mais les facteurs sont nombreux et ne se limitent pas à l'incompréhension linguistique. Cette précision est très importante puisqu'elle implique deux sous-entendus : d'une part, dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère on ne travaille pas exclusivement entre les langues maternelle et étrangères ; d'autre part, d'autres facteurs que les langues (qui pourraient empêcher la communication) sont tout aussi importants dans la conception de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère. Ainsi, le perfectionnement dans le volume complémentaire du chapitre consacré au texte dans sa première version de 2001



Universidad de Valladolid

à travers les pages dédiées à la médiation de texte nous permet de reprendre les affirmations qui ont marqué le début de ce chapitre. Premièrement, le texte est au cœur de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère sans pour autant en représenter à toutes reprises l'objectif puisque celui-ci est d'assurer la communication plurilingue et pluriculturelle. Ces deux dernières précisions réaffirment que les textes présentés (et omniprésents) ne doivent pas être obligatoirement en langue étrangère. Étant donné que l'on vise un apprentissage du plurilinguisme et du pluriculturel, il faudra donc offrir aux apprenants des textes représentatifs de ces deux réalités. Cela nous rappelle qu'il n'est nullement question de nier la présence de la langue maternelle. Vu que la langue n'est pas toujours l'obstacle à surmonter dans la situation de médiation (ce peut-être un concept ou, plus encore, une situation communicative ingérable pour l'étudiant), il faut accepter que la langue du texte ne soit pas le seul obstacle à surmonter dans les activités langagières de médiation. De plus, comparer et médier entre plusieurs textes, dans la même langue ou dans des langues étrangères, peut aider à assimiler et construire un espace plurilingue et pluriculturel ou les langues en contact s'alimentent entre elles. Pour l'intégration des textuels en didactique des langues étrangères, les chercheurs en la matière se sont retrouvés face à un souci majeur : classer les textes afin de déterminer ceux qui seront profitables dans un contexte didactique. Cette inquiétude s'est révélée tout aussi forte en traduction à travers la traductologie, science qui étudie l'activité traductrice. De ce point de vue, nous avons révisé la littérature scientifique autour du genre textuel en traductologie et en didactique des langues étrangères afin de trouver les points communs.

Considération des genres textuels en traduction et en didactique des langues étrangères

Dans une contribution publiée récemment (González Aguilar, 2022b), nous constatons que Bajtín⁵⁸ (2009) était un des précurseurs de l'analyse du genre textuel. D'abord, il établit la différence entre l'énoncé et la proposition (phrase), la première étant une unité de la communication en lien avec les éléments extratextuels de celle-ci ; la deuxième constituant une unité de la langue dont le mot est la plus petite expression. De plus, la proposition n'est pas reliée au contexte communicatif. Actuellement, la plupart des didacticiens, ainsi que le CECRL, se sont tournés vers les énoncés, admettant qu'à travers l'enseignement de la grammaire, le vocabulaire ou la syntaxe (du domaine de la proposition), les éléments communicatifs échappent à l'enseignement dispensés. De l'énoncé, Bajtín passe au genre textuel :

⁵⁸ Son nom en français est « Bakhtine ». Étant donné que nous avons consulté la version espagnole de son ouvrage, nous avons conservé son nom dans cette langue.



Universidad de Valladolid

Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos⁵⁹. (Bajtin, 2009, p. 248)

Et il insiste plus loin sur la contextualisation de l'énoncé et du genre textuel :

Una función determinada (científica, técnica, periodística, oficial, cotidiana) y unas condiciones determinadas, específicas para cada esfera de la comunicación discursiva, generan determinados géneros, es decir, unos tipos temáticos, composicionales y estilísticos de enunciados determinados y relativamente estables. (Bajtin, 2009, p. 252)

Ainsi, un groupe d'énoncés (contextualisés donc) structurés et stables forme un genre textuel identifiable à une sphère de la communication. Il ne faut pourtant pas oublier que les genres littéraires peuvent être structurés et typifiés à un degré différent permettant plus ou moins l'individualisation et la créativité dans un genre textuel. Ainsi, un genre littéraire laisse une large place à l'inventivité alors que les genres textuels administratifs laissent peu de marge à l'imagination. Bien évidemment, Bajtín remarque aussi que certains genres textuels possèdent un degré de créativité et de structure formelle plus ou moins équilibré (Bajtin, 2009, p. 252). L'activité traductrice, la traductologie, la TP aussi bien que la didactique des langues étrangères ont pris compte de cette information pour leur pratique. Bajtín a marqué des auteurs comme Dolz et Gagnon qui se sont plongé dans la définition du genre textuel :

C'est un ensemble d'unités linguistiques, mises en relation de co-textualité particulière, qui permet d'identifier un texte comme appartenant à un genre et qui caractérise les formes linguistiques spécifiques de sa textualité. (Dolz et Gagnon, 2008, p. 182)

Ils emploient le terme co-textualité pour mettre en valeur l'ensemble des textes et les liens tissés entre eux afin de créer un genre textuel. D'autres définitions du genre textuel apportent des éléments d'analyse tout aussi importants pour la pratique de la traduction ou pour son application à l'enseignement-apprentissage des langues. Par exemple, celle de Pascual Cabrerizo qui reprend Monzó ou García Izquierdo est des plus complètes :

El género se concibe como un constructo (Monzó, 2002), una abstracción que representa una interfaz entre el texto y el contexto; una categoría que, lejos de ser estática, puede cambiar en función de diferentes parámetros culturales y socioprofesionales. Y este carácter cambiante permite, por una parte, explicar las dificultades de clasificación de algunos géneros (aquellos que están menos convencionalizados) y, por otra, nos permite validar clasificaciones abiertas por ámbitos socioprofesionales con finalidad investigadora que podrán (y deberán) ir actualizándose de acuerdo con la dinámica propia de cada ámbito. (García Izquierdo chez Pascual Cabrerizo, 2016, p. 41)

⁵⁹ Bajtín utilise le terme genre discursif au lieu de genre textuel à une époque où la différence entre genre textuel et type discursif n'est pas encore établie.



Universidad de Valladolid

Les paramètres les plus déterminants pour la traduction et la didactique des langues étrangères sont la dynamicité, le culturel et les caractéristiques socioprofessionnelles du genre textuel. On apprécie aussi le besoin de classer les genres textuels afin de les associer à des sphères professionnelles ou, du moins, à un mode classificatoire concret. Dans ce sens, le groupe de recherche GIRTraduvino a déjà remarqué le besoin de travailler sur les genres textuels viti-vinicoles (ici par rapport au critère de secteur socioprofessionnel) dans un volume (Ibáñez Rodríguez, 2022) publié très récemment où les chercheurs présentent des approches diverses.

Hurtado Albir offre une perspective communicative du genre textuel à la fois que pragmatique qui conjugue conventions, fonctions, paramètres communicatifs :

Los géneros son agrupaciones textuales pertenecientes a un mismo campo y modo textual, con una misma función, con emisores y receptores particulares, y con características textuales convencionales, especialmente de macroestructura y de formas lingüísticas fijas. (Hurtado Albir chez Pascual Cabrerizo, 2016, p. 42-43)

En vue des paramètres qui configurent un genre textuel, Miller a constaté 5 caractéristiques du genre textuel citées par Pascual Cabrerizo (2016, p.47).

1. El género hace referencia a una categoría convencional de discurso basada en una tipificación de acción retórica a gran escala, que adquiere significado por la situación y el contexto social.
2. El género se puede interpretar por medio de reglas que se dan en un nivel relativamente alto en una jerarquía de reglas para la interacción simbólica.
3. Género no es lo mismo que forma. El género es una forma en el nivel de fusión de formas de niveles inferiores y sustancias características.
4. El género actúa como sustancia de formas en el nivel superior. Como patrones recurrentes de uso de la lengua, contribuyen a la constitución de la sustancia de nuestra cultura.
5. El género es un concepto retórico que media entre intenciones privadas y exigencia social. (Pascual Cabrerizo, 2017, p.47)

Dans les citations que nous avons reproduites plus haut, tous les auteurs semblent s'accorder sur la présence de convention, le lien du genre textuel avec la Culture et le contexte social. En outre, on remarque toujours la présence d'une hiérarchie à plusieurs niveaux textuels. La structure du texte est d'autant plus importante que le terme macro implique forcément sont antagoniste micro pour faire référence à deux structures du genre textuel, l'une interne et l'autre externe et chacune avec ses implications. Le groupe de



Universidad de Valladolid

recherche GENTT⁶⁰ a contribué à l'analyse des genres textuels ainsi que leur influence sur la traduction sous plusieurs angles. On peut leur attribuer le mérite d'avoir créé une méthodologie pour l'analyse des genres textuels.

GÉNERO	
OTRAS DENOMINACIONES	
DEFINICIÓN	
SITUACIÓN COMUNICATIVA	Registro: ámbito socio-profesional, modo, nivel de formalidad; participantes: emisor(es), receptor(es); y función.
SUBGÉNERO	Si procede.
GÉNERO EQUIVALENTE (en otras lenguas)	Catalán: Inglés: Francés: Alemán:
RELACIÓN CON OTROS GÉNEROS	

⁶⁰ GENTT (Géneros Textuales para la Traducción) est un groupe de recherche associé à l'Université espagnole Jaume I.



Universidad de Valladolid

ASPECTOS FORMALES	Cohesión gramatical (conectores, elementos metadiscursivos, colocaciones, deixis, elipsis, etc.) y cohesión léxica (terminología, fraseología, campos semánticos, etc.). Incluye aspectos contrastivos.
MARCO LEGAL	—
MACROESTRUCTURA	Identificación de las partes fundamentales del texto.
COMENTARIOS	Referencias bibliográficas, páginas web de interés, etc.

Figure 49. Grille d'analyse créée par le groupe GENTT disponible sur leur site web à l'adresse : <http://www.gentt.uji.es/ficha-genero/>.

Quelques temps plus tard, Pascual Cabrerizo a révisé la littérature au sujet des genres textuels afin d'éclaircir la communication œnologique. Dans son travail, la chercheuse redéfinit une fiche d'analyse s'adaptant au mieux aux genres textuels présents dans le secteur touristique œnologique. Étant donné que notre travail a pour objectif de poser les bases pour un apprentissage de la langue de la vigne et du vin ainsi que sa traduction, nous avons considéré judicieux de reprendre ces paramètres. Dans le chapitre pratique, nous verrons les implications de ces critères dans l'enseignement-apprentissage de la langue de la vigne et du vin en tant que langue étrangère ainsi que pour la formation de traducteurs. Pascual Cabrerizo (2016, p. 141-142) détermine deux niveaux d'analyse, l'un extratextuel et l'autre intratextuel, qui, à leur tour, se décomposent en plusieurs aspects :

1) Nivel extratextual:

Aspectos pragmáticos: En realidad, todos los aspectos del nivel extratextual podrían considerarse pragmáticos, pero en este apartado analizaremos únicamente las funciones y el grado de especialización de los textos.

Aspectos socioculturales: Aquí analizaremos el contexto social y cultural (incluyendo en ocasiones factores legales, históricos y sociológicos) y su influencia en los textos.

Aspectos comunicativos: Este análisis se centra en el perfil del emisor y del receptor y en la relación entre ambos y el registro del texto, esto es, el tenor interpersonal (el funcional se analiza como aspecto pragmático)



Universidad de Valladolid

2) Nivel intratextual:

Aspectos macrotextuales: Este análisis se descompone en dos apartados, uno dedicado al diseño y otro al contenido. Buscaremos supraestructuras prototípicas e identificaremos bloques.

Aspectos microtextuales: Análisis de las formas lingüísticas (morfosintácticas y léxicas) convencionales en cada género. (Pascual Cabrerizo, 2016, p. 141-142)

Dans le tableau de Pascual Cabrerizo, chaque genre textuel est analysé d'après les paramètres de la communication puisque son objectif est de décrire cette communication dans le secteur touristique œnologique. Pourtant, nous considérons bon d'envisager ce tableau afin de créer des formations de qualité aussi bien pour les traducteurs que pour les apprenants de la langue de la vigne et du vin comme langue étrangère. Pour atteindre cet objectif, nous avons maintenant observé l'influence du genre textuel en traduction et en didactique des langues étrangères.

En effet, certains chercheurs (Gamero Pérez, 2001 ; Hatim et Mason, 1995) en traductologie ont eu conscience de l'influence du genre textuel lors de la traduction de textes. Cette acceptation du genre textuel en traductologie a, à son tour, eu ses effets dans la conception de la TP proposée par Pintado Gutiérrez :

El reconocimiento del texto como una unidad mínima, por una parte y sin embargo global por otra, ha conseguido que la lengua se estratificase de una manera lógica y de acuerdo con la realidad. Los contenidos no componen un bloque estático. Todas y cada una de las secciones que lo forman, tienen que tener un tratamiento distinto. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.222)

Dans cette citation, l'auteur met en évidence le lien entre le genre textuel et la réalité, incarnant et dépeignant une globalité en même temps qu'il constitue un objet individuel. Ainsi, le genre textuel mérite une place aussi bien en traduction qu'en didactique des langues créant un nouveau lien entre ces deux disciplines. Gamero Pérez a aussi explicité le lien entre le texte et le genre textuel :

Todos aquellos textos que poseen rasgos muy similares en una lengua pertenecen al mismo género, y éste funciona como una especie de prototipo textual o de abstracción del formato que debe tener un texto. (Gamero Pérez, 2001, p. 49)

De cette façon, le texte est la manifestation concrète du genre textuel qui, à son tour, peut se définir en tant que généralisation de plusieurs textes possédant des caractéristiques communes. Dans ce sens, il convient de souligner l'importance des unités supérieures et inférieures du texte, intratextuelles et extratextuelles, typifiées et englobées les unes dans les autres à travers le genre textuel. Il s'agit d'un schéma à plusieurs niveaux afin d'évoquer fidèlement la complexité de la réalité.

En traductologie, nous avons retenu les études de Hatim et Mason qui ont ainsi défini le genre textuel (en partie influencés par Kress) :



Universidad de Valladolid

Los géneros son "formas convencionalizadas de textos" que reflejan tanto las funciones y metas asociadas a determinadas ocasiones sociales como los propósitos de quienes participan en ellas. Desde una perspectiva sociosemiótica, lo mejor es considerar este uso concreto del lenguaje como un conjunto de normas que son internalizadas como parte de la habilidad para comunicar. Los géneros pueden ser literario o no literarios, lingüísticos o no lingüísticos, e incluyen formas tan dispares como poemas, reseñas, bautismos, etc. (Hatim et Mason, p. 91-92)

Les conventions déterminent la création d'un texte par rapport à la Culture dans laquelle se déroule la situation communicative où le texte est présent, la fonction du texte ou ses destinataires sont donc responsables de la création des genres textuels. Le genre textuel réunit donc des caractéristiques communes à tous les textes sous plusieurs angles : culturel, communicatif, etc. D'après Cherubim et Henne (chez Gamero Pérez, 2001, p. 52), ces conventions sont acquises passivement pendant de l'apprentissage naturel de la langue lorsque l'individu participe des échanges avec d'autres pairs en société. Pourtant, cette passivité dans l'apprentissage implique la possibilité que l'utilisateur de la langue reconnaisse un genre textuel sans pour autant pouvoir le reproduire. C'est-à-dire que reconnaître un genre textuel n'implique pas sa maîtrise (Gamero Pérez, 2001, p. 53) et ne donne pas à l'utilisateur les moyens pour passer de la réception à la production d'un texte d'après un genre textuel. La chercheuse met en valeur le facteur contextuel du genre textuel, toujours en lien avec la société :

Los géneros están inmersos siempre en un entorno sociocultural concreto; de hecho, nacen para resolver una situación comunicativa que se repite dentro de ese ámbito. La prueba es que algunos géneros sólo existen en una cultura y son desconocidos para el resto. (Gamero Pérez, 2001, p. 55)

En plus de son lien de son lien avec le contexte⁶¹ communicatif, le genre textuel est étroitement relié à la Culture étant donné que celui-ci se situe dans un contextuel culturel :

El nivel textual, por ejemplo, se asocia necesariamente a un conocimiento del mundo, es decir, no se muestra de manera explícita en el texto, sino que ha de interpretarse. Por esa razón, el texto va más allá del componente semántico. Cada texto es una entidad única que se activa a partir de un contexto determinado. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.222).

Gamero Pérez constate que le genre textuel s'inscrit toujours dans une situation communicative⁶² qui réunit les conditions pour la naissance de conventions : plusieurs personnes interviennent (du moins l'émetteur et le récepteur) ; la situation se répète et les intervenants agissent d'après un modèle commun (Gamero Pérez, 2001, p. 51). Hatim et Mason remarquent aussi le lien entre les genres textuels et les codes culturels de Barthes :

⁶¹ Terme employé dans les théories communicatives de la traduction.

⁶² Dont l'importance du genre textuel dans les théories communicatives de la traduction.



Universidad de Valladolid

La concepción del discurso aquí desarrollada puede compararse a los códigos culturales de los que hablaba Barthes (1970). Se trata de sistemas conceptuales que regulan el proceso en virtud del cual el significado denotativo de un elemento en un texto adquiere un significado connotativo adicional. Esto es lo que ocurre cuando la cultura es vista como algo que se impone al texto dinámicamente. (Hatim et Mason, 1995, p. 93)

De Arriba reprend Rabadán pour parler de l'intertextualité qui identifie un texte par rapport à un genre textuel et à un contexte culturel et communicatif : « son los rasgos intertextuales los que identifican a un texto dado como perteneciente a un determinado sistema cultural » (de Arriba García, 1996, p. 273). Si le texte possède un sens connotatif additionnel, il semble logique de le prendre en compte lors de son enseignement-apprentissage en cours. Comprendre le sens implicite d'un genre textuel en fonction de la situation communicative ou culturelle est une étape indispensable si l'on vise le plurilinguisme et la pluriculturalité. D'ailleurs, nous sommes capables d'apprécier l'implicite dans la mesure où le savoir linguistique n'est pas la seule compétence que l'utilisateur de la langue développe lors de la pratique langagière. D'après Linke et al. (Chez Quijada Diez, 2015, p. 92), nous possédons tous trois types de connaissances : le savoir encyclopédique, le savoir des objets et des éléments extralinguistiques (comment réagir dans la situation communicative) et les schémas conceptuels qui permettent de comprendre les textes (à reconnaître un formulaire bancaire par exemple). Ce dernier savoir est directement lié à la compétence discursive et aux genres textuels. D'ailleurs, Quijada Díaz propose, pour sa défense de l'exercice de traduction dans le cours de langues étrangères (Quijada Diez, 2015, p. 95-96), que le texte appartient à un genre textuel et que cette appartenance soit prise en compte dans l'exercice afin d'activer les schémas conceptuels. Pour lui, la traduction est un exemple d'activité où comprendre le genre textuel est indispensable pour la réalisation d'une traduction juste. À ce titre, la TP est largement justifiée dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères.

Ce besoin de considérer le genre textuel au sein de l'activité traductrice, et donc dans la formation du traducteur, a déjà été prouvé au cours du siècle dernier. Delisle a révolu le monde de la traduction avec la publication de son ouvrage *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1984) où il met en évidence le processus communicatif que s'ensuit dans tout texte. Il défend le besoin de former les traducteurs dans l'analyse de ce processus de communication qui lui permettra d'être plus juste dans le travail résultant :

Le survol des principales théories actuelles de la traduction, et plus particulièrement celles qui tentent d'expliquer le processus traductionnel par un rapprochement a posteriori d'équivalences interlinguistiques, fera ressortir assez clairement le fait que traduire, n'est pas comparer, mais fondamentalement réexprimer un vouloir-dire manifesté dans un texte doté d'une fonction communicative précise. Cette opération intellectuelle suit le modèle de la communication unilingue. (Delisle, 1984, p. 16)

En pédagogie de la traduction, l'apprenti doit suivre l'analyse de 4 paliers dont le dernier se réfère à « l'organicité des textes » (Delisle, 1984, p. 119), ce que nous appelons



Universidad de Valladolid

désormais les genres textuels. De fait, cette organicité textuelle fait référence à une logique interne qui révèle la pensée, s'opposant au grammatical et : « Le palier de l'organicité textuelle est celui de la dynamique générale d'un passage. L'idiomatique s'étudie d'un point de vue normatif, l'organicité, d'un point de vue structuraliste » (Delisle, 1984, p. 119).

Il n'est donc pas étonnant que la didactique des langues ait ressenti le même besoin de s'actualiser dans sa conception pragmatique de l'enseignement-apprentissage des langues. Martínez Montes et López Villalba (2015, p. 75) appréciaient cette influence de la linguistique discursive et pragmatique en didactique des langues étrangères dans les années 90. D'ailleurs, aborder la didactique des langues étrangères après avoir révisé la littérature scientifique sur les genres textuels et leur considération en traduction possède des avantages non négligeables car chacun de ces domaines a déjà tissé ses liens avec les genres textuels et ils s'alimentent entre eux. C'est pourquoi ces quelques mots de Riederman Hall cités par Pintado Gutiérrez résument la convergence entre Culture, communication et pragmatique en traduction : «La traducción, en este sentido, es un proceso comunicativo interlingüístico e intercultural que se manifiesta en el nivel textual» (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.227). Nous pouvons dès lors affirmer que l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère vise les mêmes compétences communicatives, culturelles et pragmatiques. C'est la conviction de Fernández López, cité par Sánchez Iglesias quand il aborde la capacité à interagir en situation de communication :

La capacidad de interaccionar lingüísticamente en el marco de un acto de comunicación, captando o produciendo textos con sentido, que se perciban como un todo coherente y adecuado a la situación y al tema. (chez Sánchez Iglesias, 2005, p. 55).

Cette définition de la compétence discursive reprend la dimension communicative que nous défendons fermement tout au long de ce chapitre où le genre textuel semble une unité adéquate pour l'emploi de la traduction dans le contexte de la communication didactique tout en s'appliquant à former les apprenants pour la communication réelle. De cette façon, dès lors que la didactique des langues étrangères a adopté l'objectif communicatif, le CECRL a aussi insérer le genre textuel et sa vision pragmatique. On y explique :

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes : une composante linguistique, une composante sociolinguistique, une composante pragmatique. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 17).

Plus encore, la définition de compétence pragmatique est très claire par rapport à ses axes et à la place du genre textuel :

La compétence pragmatique recouvre l'utilisation fonctionnelle des ressources de la langue (réalisation de fonction langagières, d'actes de parole) en s'appuyant sur des scénarios ou des scripts d'échanges interactionnels. Elle renvoie également à la maîtrise du discours, à sa cohésion et à sa cohérence, au repérage des types et genres textuels, des



Universidad de Valladolid

effets d'ironie, de parodie. Plus encore pour cette composante que pour la composante linguistique, il n'est guère besoin d'insister sur les incidences fortes des interactions et des environnements culturels dans lesquels s'inscrit la construction de telles capacités. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 18)

Une fois encore, on cite les genres textuels ainsi que leur lien avec la communication et la Culture dans le même paragraphe, preuve que le CECRL préconise les mêmes principes tout au long de son texte. Dans cette visée, la thèse de Pintado Gutiérrez reprend des concepts fondamentaux qui relient apprentissage communicatif, interculturel, impliquant des processus traducteurs, avec des activités linguistiques (grammaire et lexicale) et le tout s'inscrivant dans la perspective du genre textuel. D'ailleurs, elle cite de Gutiérrez Ordóñez :

La competencia comunicativa supone la comprensión y construcción de: i. mensajes con sentido; ii. mensajes coherentes con las partes de un texto y con el género de discurso que se adopte; iii. mensajes adecuados a los interlocutores, al nivel de lengua, etc.; iv. mensajes efectivos o eficaces. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.3-4)

D'ailleurs peu importe le schéma de la compétence communicative, celui de Canale et Swain, celui de Bahman ou celui de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.4-5), que l'on adopte puisque tous tiennent compte de ces caractéristiques qu'il faudra reprendre dans notre méthodologie pour l'enseignement-apprentissage de la langue-culture de la vigne et du vin, sa communication et sa traduction. Alors, certains parlent de compétence socioculturelle ou sociolinguistique, de compétence textuelle, stratégique ou discursive. Le CECRL a tenté de jeter les bases terminologiques pour une compréhension interlinguistique et, surtout, pour l'adoption des mêmes pratiques dans toute l'Europe en ce qui concerne l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, d'où la définition de la compétence pragmatique. Cette compétence subit aussi une sous-division en compétence discursive et compétence fonctionnelle. La première est « celle qui permet à l'utilisateur/apprenant d'ordonner les phrases en séquences afin de produire des ensembles cohérents » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 96). Ce document utilise toutes sortes de concepts clés qui font tous référence à l'apprentissage et la maîtrise du genre textuel tels que *structurer et gérer le discours, le plan du texte, les conventions organisationnelles des textes dans une communauté donnée* (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 96-97). Quant à la compétence fonctionnelle, il s'agit de « l'utilisation du discours oral et des textes écrits en termes de communication à des fins fonctionnelles particulières » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 98). Il est évident, après définition du genre textuel quelques pages plus haut, que celui-ci s'insère tout aussi dans la communication et possède une fonction précise. Conséquemment, la compétence fonctionnelle agit en parallèle avec le genre textuel dans la mesure où la réussite dans l'enseignement-apprentissage d'un genre textuel implique nécessairement la maîtrise de la compétence fonctionnelle. La hiérarchie des niveaux, ici le macro et le micro, est employée pour rendre compte de deux types de fonctions : celles



Universidad de Valladolid

qui opèrent au niveau de l'énoncé et celles qui opèrent au niveau du discours. Rappelons que Bajtin avait déjà établi que l'énoncé était l'unité la plus petite au niveau pragmatique et qu'un ensemble d'énoncés suivant des paramètres déterminés et reconnaissables (une structure, par exemple) forme un genre textuel. En définitive, l'évidence est que le genre textuel est au centre de la didactique des langues étrangères reflétée dans le CECRL et de l'approche actionnelle qu'il préconise.

En didactique des langues étrangères, Bronckart, professeur et chercheur à l'Université de Genève redimensionner l'enseignement-apprentissage des langues étrangères autour du genre textuel. À travers de nombreux travaux (Bronckart, 2004, 2005, 2007a, 2013, 2015; Bronckart, 2007b; Bronckart et al., 2005) il a développé la théorie de l'interactionisme socio-discursif ainsi que son application à la didactique des langues étrangères. Son approche a été appliquée dans la pratique à travers les publications des chercheurs (Bulea, 2009; Guimarães-Santos, 2012, 2019) qui ont formé une école pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères par la conception de l'interactionisme socio-discursif. Dans le livre (Jacquin et al., 2019) qui aborde explicitement l'intégration du genre textuel dans la didactique des langues étrangères, Jacquin retenait de Bronckart une définition du genre textuel qui marque son intégration dans les cours de langues étrangères : « les genres textuels sont des produits de l'activité humaine reliés aux fonctionnements des formations sociales dont ils sont issus, selon diverses circonstances, besoins et intérêts » (Jacquin, 2019, p. 13). D'après cette citation, l'enseignement-apprentissage organisé autour d'un genre textuel permet donc de relier les acquis du cours avec leur application dans la vie réelle : un des fondements de la pédagogie du projet. La chercheuse remarque aussi que « l'école anglo-saxonne considère le genre en tant que ses enjeux sociaux et politiques et il devient un outil de communication, voir outil d'action, jusqu'à se confondre avec l'action même » (Jacquin, 2019, p. 15). Elle ajoute par la suite d'autres éléments comme l'accès à une communauté qui est souvent déterminé par l'adaptation à ses codes conduites. Dans ce cas, maîtriser un genre textuel, et par conséquent d'un code de conduite ou savoir-faire, donne accès à la communauté en question.

Pour en revenir à Bronckart, il résume en quelques lignes l'intérêt suscité par l'enseignement-apprentissage structuré à travers les genres textuels ainsi que les contestations qu'il a provoqué :

Les démarches centrées sur les genres ont connu un réel succès, qui tient largement aux dimensions d'explicité et de rationalité qu'elles ont introduites en didactique de l'expression: des références théoriques structurées; des objectifs clairement conceptualisés; des procédés didactiques programmables et évaluables. Mais ce caractère structuré a engendré aussi des réticences de la part de didacticiens ou formateurs plus sensibles à l'hétérogénéité-créativité textuelle et aux processus généraux que les élèves mettent en œuvre dans leur appréhension des textes, en production comme en compréhension. (J.-P. Bronckart, 2013, p. 21)



Universidad de Valladolid

Un cours où les contenus sont structurés et les objectifs sont définis et atteints progressivement, où l'apprenant visualise très clairement la finalité des activités, où les contenus à apprendre sont contextualisés à travers un scénario proche des situations quotidiennes, où la communication est l'axe central du processus, et où tous ses paramètres sont configurés par rapport à l'apprenant ; est évidemment le rêve ultime de tout enseignant. La mise en place de ses projets didactiques révèle parfois le réalisme, une fois affranchi l'idéalisme méthodologique. Ainsi, la pratique d'une méthodologie basée exclusivement sur le genre textuel comporte des risques tels que la rigidité du canevas à appliquer que les enseignants devront surveiller dans leur pratique. Pour comprendre cette citation, les bienfaits de la pédagogie de projet axée sur le genre textuel, et avant d'évoquer les difficultés rencontrées, nous revenons sur la base : l'application à la didactique des langues d'une théorie linguistique et pragmatique : l'interactionnisme socio-discursif. D'après Bronckart la perspective d'étude de l'homme et de son action langagière est ainsi déterminée : « Le cadre interactionniste social conduit à analyser les conduites humaines au titre d'actions sensées, ou d'"actions situées", dont les propriétés structurelles et fonctionnelles constituent avant tout un produit de la socialisation » (J.-P. Bronckart, 1996, p. 11). Cette conception langagière est fortement conditionnée par Vygotsky et son épistémologie dualiste héritée de Descartes. Il est aussi influencé par Popper et Habermas et leurs mondes représentés : monde objectif, monde social et monde subjectif. Dans cette idée, le langage est d'abord une activité du monde sociale. Puis, il est sémiotisé, monde objectif, et finalement confronté aux connaissances particulières, monde subjectif, pour s'adapter au monde social :

La sémiotisation donne ainsi naissance à une activité proprement langagière qui s'organise en discours ou en textes. Et sous l'effet de la diversification des activités non langagières avec lesquelles ils sont en interaction, ces textes se diversifient eux-mêmes en genres. (J.-P. Bronckart, 1996, p. 35)

À la fin de ce raisonnement on peut clairement identifier la place du genre textuel qui agit en tant que médiateur entre les divers mondes subordonné à l'action et l'intention de l'individu en même temps qu'il est déterminé par les conventions sociales. Les genres textuels apparaissent de même quand sous l'angle des formations sociales de Foucault. Chacune de ces formations sociales « élabore des modalités particulières de mise en fonctionnement de la langue » (J.-P. Bronckart, 1996, p. 36) appelées *formations discursives* qui, à leur tour débouchent sur des « formes variées de discours » (J.-P. Bronckart, 1996, p. 37). En outre, le contexte de l'action langagière est motivé de plusieurs manières. Premièrement, les activités verbales sont assujetties aux « représentations personnelles ayant trait aux normes sociales ainsi qu'à l'image qu'il est bon de donner de soi » (J.-P. Bronckart, 1996, p. 48), c'est-à-dire à l'aspect socio-subjectif du contexte de l'activité langagière. Deuxièmement, le contexte de l'activité langagière possède aussi une dimension physique puisque le sujet est ancré dans une situation spatiale et temporelle. Enfin, le dernier aspect du contexte de l'action langagière est proprement verbal à travers l'intertextualité (J.-P. Bronckart, 1996, p. 48-49). Une fois



Universidad de Valladolid

établit le contexte théorique dans lequel se situe l'interactionisme socio-discursif, l'auteur porte son attention sur le texte, notion que nous reprenons ici afin d'arriver au genre textuel et leur articulation dans cette théorie linguistique. Dès lors, les textes sont des « formes de réalisation empiriques diverses » de la langue (J.-P. Bronckart, 1996, p. 71) et donc « toute *production verbale située*⁶³, qu'elle soit écrite ou orale » (J.-P. Bronckart, 1996, p. 73). Si l'on s'en remet à ses caractéristiques, un texte est :

Toute **unité de production verbale**⁶⁴ véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence. Et cette unité de production verbale peut dès lors être considérée comme l'unité communicative de rang supérieur. (J.-P. Bronckart, 1996, p. 74)

Le texte est unité englobée dans des catégories majeures qui forment une hiérarchie. Le niveau supérieur, qui englobe donc le texte, est la *sorte de texte*. Bronckart est intentionnellement vague par rapport à ce concept qui désigne : « tout ensemble de textes présentant[sic.] des caractéristiques communes » (J.-P. Bronckart, 1996, p. 74-75). L'auteur remarque que cette vague description provoque des confusions avec le genre textuel, catégorie supérieure dans cette hiérarchie. Le manque de critères pour délimiter le genre textuel a marqué, d'après Bronckart, les confusions qui existent encore de nos jours. La description du genre textuel chez Bronckart relève de l'impossibilité de le définir uniquement à partir de critères linguistiques. Afin d'éclaircir ce concept et de le différencier de l'analyse des types de discours, il affirme :

Nous avons qualifié de **texte** toute unité de production verbal située, finie et auto-suffisante (du point de vue actionnel ou communicationnel). Et dans la mesure où le texte s'inscrit nécessairement dans un ensemble ou dans un *genre*, nous avons adopté l'expression de **genre de texte**, de préférence à celle de *genre du discours*⁶⁵. (J.-P. Bronckart, 1996, p. 79)

Le discours est un segment du genre textuel⁶⁶ qui, au contraire, peut être défini à travers des critères linguistiques. Ces segments ont été sémiotisés et donc mis en discours, d'où leur nom (Bronckart, 1996, p. 78).

Après analyse du corpus, Bronckart déduit cette conception du genre textuel :

La réalisation effective d'une action langagière, dans le cadre d'une formation sociale, procède de l'exploitation des *formes communicatives* qui y sont en usage ; en d'autres termes, elle requiert l'emprunt à des *construits historiques* que constituent les **genres textuels**. (Bronckart, 1996, p. 110)

⁶³ Les caractères sont en italiques dans le texte original.

⁶⁴ Les caractères sont en gras dans le texte original.

⁶⁵ Les caractères en gras et en italique de cette citation étaient déjà présents dans le texte original.

⁶⁶ Un genre textuel peut être constitué de plusieurs segments ou discours.



Universidad de Valladolid

Enfin, l'écrivain remarque une dernière qualité des textes singuliers :

La notion de **texte singulier** ou **empirique** désigne donc une unité concrète de production verbale, qui relève nécessairement d'un genre, qui est composée de plusieurs types de discours, et qui porte également les traces des décisions prises par le producteur individuel en fonction de la situation de communication particulière qui est la sienne. (J.-P. Bronckart, 1996, p. 79)

Par conséquent, l'intervention de l'individu par la prise de décision en fonction du contexte rend un texte singulier. Pour comprendre les textes, dans leurs différentes manifestations individuelles ainsi que leur groupement, Bronckart a étudié les paramètres qui interviennent dans les conditions de lectures et d'analyse des textes (Bronckart, 1996, p. 93-106). Nous avons établi un tableau à partir des notions analysées :

La situation d'action langagière	<ul style="list-style-type: none">- Contexte de production (D'une part, le lieu de production, moment, émetteur, récepteur ; d'autre part, le lieu social, l'énonciateur, le destinataire, le but).- Le contenu thématique (ou référent)
L'action langagière	Analyse des valeurs que l'agent producteur donne au contexte de production et au contexte thématique.
L'emprunt à l'intertexte ⁶⁷	L'indexation du genre (sa valeur d'usage dans la société) et le choix de l'agent producteur, les adaptations réalisées au genre et le style propre.

Figure 50. Tableau des éléments d'analyse de l'action langagière proposés par Bronckart (1996, p. 93-106).

Cette organisation des pièces du puzzle qu'est le texte met en exergue l'importance des valeurs imposées par la société, que l'individu agit au sein de celle-ci et qu'elle le conditionne. Ainsi, tous les concepts cités se rapportent à des éléments extérieurs au texte qui agissent directement sur sa conception, son application et les résultats voulus et obtenus. Dans un deuxième temps, il approfondit sa vision du texte en focalisant sur sa structure interne dont il précise :

⁶⁷ « L'intertexte est constitué de l'ensemble des genres de textes élaborés par les générations précédentes, tels qu'ils sont utilisés, et éventuellement transformés et ré-orientés, par les formations sociales contemporaines »



Universidad de Valladolid

Nous concevons l'organisation d'un texte comme un feuilleté constitué de trois couches superposées : l'infrastructure générale du texte, les mécanismes de textualisation et les mécanismes de prise en charge énonciative. (Bronckart, 1996, p. 120)

Ces couches sont disposées d'après une hiérarchie qui les connecte en les subordonnant. À titre d'exemple, les mécanismes de textualisation servent à rendre plus évident l'infrastructure générale du texte et les mécanismes de prise en charge énonciative se trouvent à un niveau plus élevé étant donné leur indépendance par rapport à la linéarité du texte. Nous avons représenté les composants à étudier de ce feuilleté dans le tableau suivant :

L'infrastructure générale du texte	<ul style="list-style-type: none"> - Plan général - Types de discours et articulation entre eux - Séquentialité
Les mécanismes de textualisation	<p>Analyse de la cohérence thématique à partir de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mécanismes de connexion (organiseurs textuels) - La cohésion nominale (anaphores) - La cohésion verbale (temps verbaux, adverbes et organisateurs textuels)
Les mécanismes de prise en charge énonciative	<ul style="list-style-type: none"> - Responsabilité énonciative et voix - Les modalisations (logiques, déontiques, appréciatives, pragmatiques)

Figure 51. Représentation des éléments d'analyse de la structure interne du texte chez Bronckart (1996, p. 120-133) d'après la théorie de l'interactionisme socio-discursif.

Pour envisager la maîtrise d'un genre textuel au sein d'une formation, nous avons établi une réflexion à partir de ces tableaux qui résument les implications socio-discursives d'un genre textuel, et plus concrètement du texte. Par ailleurs, comprendre les modes du raconter et de l'exposer aide à la conception d'une unité didactique.

RACONTER		EXPOSER	
Impliqué	Autonome	Impliqué	Autonome
=	=	=	=
Récit interactif	Narration	Discours interactif	Discours théorique

Figure 52. Opérations de construction des coordonnées générales d'après Bronckart (1996, p. 154-167).

Bronckart faire référence à ces deux modes pour différencier les coordonnées « disjointes des coordonnées du monde ordinaire » des coordonnées « conjointes à celle de l'action langagière » (Bronckart, 1996, p. 154). Le premier mode est celui du raconter et le second se rapporte à l'exposer. Dans la mesure où le récepteur est conscient de la



Universidad de Valladolid

distance par rapport aux coordonnées du monde ordinaire, dans le monde de l'ordre du raconter, le degré d'écart détermine s'il s'agit comme d'un récit interactif ou d'une narration. Le premier est impliqué et proche du réel alors que le deuxième est autonome et fictif. Dans le monde de l'ordre de l'exposer, on analyse le monde créé par rapport aux critères de validité du monde ordinaire. Si le monde créé semble réel et l'est pour les personnages qui interagissent, il s'agit d'un discours interactif. L'exemple des conversations entre les personnages d'un roman illustre parfaitement une situation qui est de toute évidence fictive mais qui est considérée réelle pour ces acteurs. Dans le discours théorique, le monde exposé est le propre monde ordinaire. On parle d'implication quand le texte spécifie les paramètres de l'action langagière et ceux-ci (et les conditions de production) sont indispensables pour comprendre le texte puisque celui-ci se situe dans une situation distincte. Au contraire, un texte est autonome quand désignation des paramètres de l'action verbale ne sont pas indispensables pour sa compréhension de par sa ressemblance avec le monde ordinaire. Pour en finir avec ces archétypes et leur paramètres linguistique, le scientifique remarque que ce modèle peut être varié à volonté (Bronckart, 1996, p. 189).

L'approche de l'activité langagière, des textes, des genres textuels et des types de discours à travers l'interactionisme socio-discursif offre un cadre théorique solide pour son application à la didactique des langues étrangères. Une réflexion profonde sur un genre textuel concret, à travers les textes susceptibles d'être présentés à la classe est la garantie d'une pratique didactique calculée et consciente. L'élaboration des objectifs, grâce au genre textuel, dépasse l'enseignement-apprentissage de la langue puisque le genre textuel met en œuvre des caractéristiques pragmatiques, culturelles, communicatives et socio-discursives. La solidité de cette perspective a motivé le discernement théorique ainsi que l'application directe à la pratique enseignante autour de l'interactionisme socio-discursif. Bronckart déclarait dans un autre travail à ce sujet :

Dans les cadres théoriques de référence, les classements de genres s'effectuent soit sur le critère des sortes d'activités au sein desquelles sont produits les textes (genres scientifiques, commerciaux, religieux, etc.), soit sur le critère du mode de structuration de leur contenu thématique (genres narratifs, argumentatifs, explicatifs, etc.) et certaines approches posent par ailleurs l'existence de structures infraordonnées eu égard aux genres (de 'passages' dans les textes) ayant trait elles aussi à des modes d'organisation du contenu référentiel (les 'séquences' dans les travaux d'Adam, les 'types de discours' dans nos propres travaux). (Bronckart, 2013, p. 30)

L'exploitation du texte en tant qu'unité pour parvenir à l'apprentissage du genre textuel est défendu par Pintado Guitierrez lorsqu'elle affirme :

Puesto que el discurso se realiza lingüísticamente a través del texto (Alonso Belmonte 2004: 558), la autora se adhiere a la visión de Bernárdez (1995: 137-139) de texto en tanto que sistema: a) complejo, por estar formado de varios subsistemas; b) dinámico, porque se desarrolla en el tiempo y no solamente es un producto final; c) abierto, puesto que su estructura depende de factores externos. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.278)



Universidad de Valladolid

Cette explication simpliste s'accorde pourtant des présupposés défendus par Bronckart qui a, dans sa théorie de l'interactionnisme socio-discursif, approfondi sur la question. En outre, on peut relier cette affirmation avec la compétence sociodiscursive présente dans le CECRL et que l'autrice définit en tant que : « capacidad que poseerá el usuario para crear un texto de acuerdo con variables lingüísticas, pragmáticas y sociolingüísticas » (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.279). À l'heure d'aborder un genre textuel en didactique des langues étrangères, elle insiste sur le fait que le texte possède deux niveaux de compréhension : un premier niveau de compréhension et identification des éléments textuels et un deuxième s'occupant du contexte de production du genre textuel (Pintado Gutiérrez, 2012a, p.123). Une fois de plus, Bronckart constate ces deux niveaux dans l'approche de l'interactionnisme socio-discursif. Ces coïncidences viennent valider l'hypothèse qui veut que ce cadre épistémologique offre un fondement théorique solide regroupant et systématisant des constatations à l'ordre du jour en didactique des langues étrangères. C'est pourquoi certains chercheurs ont adhéré ouvertement ce postulat pour proposer leurs applications pratiques.

Dans l'ouvrage dirigé par Jacquin et al. (2019), Simons revient sur certains points théoriques dérivés de l'application de l'interactionnisme socio-discursif à la didactique des langues étrangères et propose un modèle d'application pratique qui s'appuie sur les avantages et critiques de ses précurseurs. Il (2019, p. 46) retient l'idée d'un enseignement-apprentissage spiralaire des genres textuels afin de les consolider dans la pratique. Des précurseurs Dolz et Schneuwly, Simons remarque la convenance de regrouper les genres textuels en 5 catégories. Nous reprenons de lui le tableau qu'il reproduit des auteurs intitulé « Regroupements des genres selon Dolz et Schneuwly » (Simons, 2019b, p. 55) :

Exposer	Exposé oral ; conférence ; interview d'expert ; dialogue explicatif, etc.
Régler les comportements	Présentation d'une recette de cuisine ; consignes, règles de jeu ; descriptions d'itinéraires ; dialogues pour obtenir des renseignements, etc.
Narrer	Contes ; récits d'aventure ; fables, etc.
Relater	<ul style="list-style-type: none">• Récit conversationnel, récit d'expérience vécue, récit de voyage, témoignage• Nouvelles de la radio/télévision, reportages, chronique sportive...• Récit historique, esquisse biographique, biographie, etc.
Argumenter	La délibération informelle ; le débat ; la plaidoirie ; le réquisitoire ; l'assemblée ; le conseil de classe

Figure 53. Regroupements des genres textuels par Dolz et Schneuwly chez Simons (2019b, p. 55-56).

Universidad de Valladolid

Simons met en valeur la différence entre narrer et relater, l'un relevant du fictionnel et l'autre du réel des expériences humaines. Le chercheur est aussi critique avec l'intitulé de ce tableau car il considère que, en vue du caractère actionnel des verbes qui déterminent les catégories⁶⁸, on devrait alors les décrire en tant que macro-fonctions langagières (Simons, 2019b, p. 56). En définitive, il s'agit plutôt d'un regroupement des genres textuels par rapport à leurs macro-fonctions langagières. Ainsi, il donne naissance à un nouveau tableau qui récupère au mieux toutes ces considérations :

Figure 2. Modélisation de la relation entre « macro-fonctions de communication », « familles de genres textuels », « genres textuels » et « types de textes »

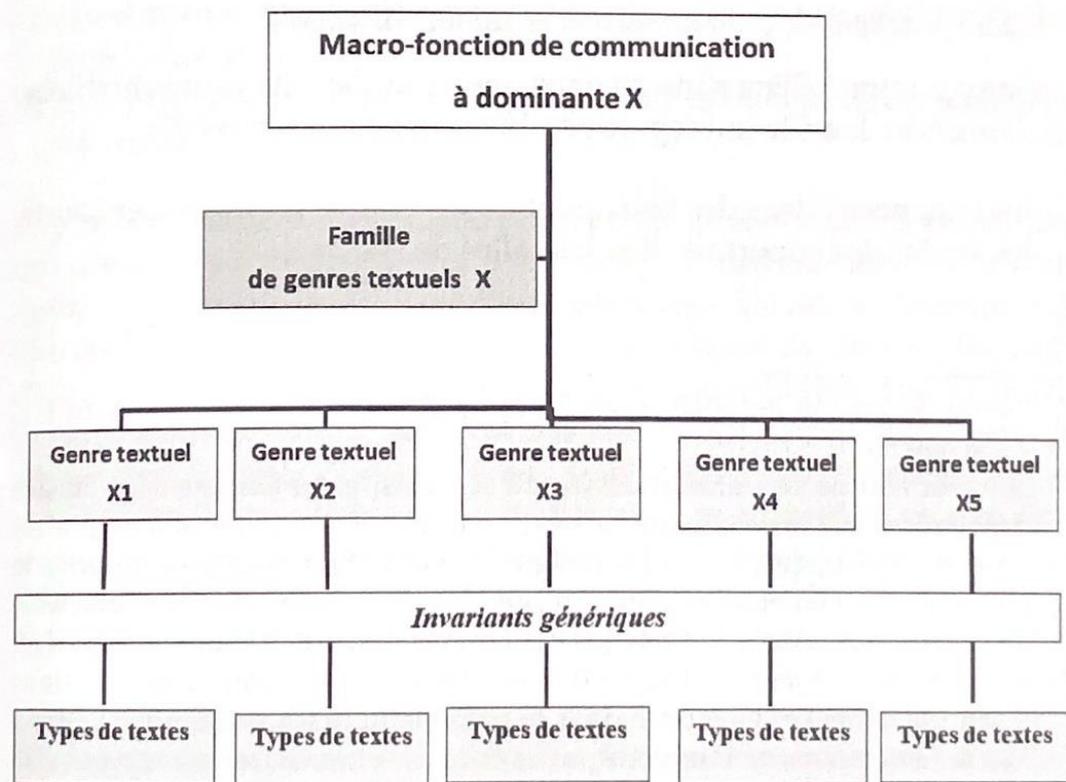


Figure 54. Proposition de classification en vue des macro-fonctions, des genres textuels, des familles de genres textuels et des types de textes (Simons, 2019b, p. 57).

Par ailleurs, nous avons considéré les bienfaits de la structuration de l'enseignement-apprentissage à partir d'un genre textuel mais nous pouvons retourner la question et examiner les avantages de cette méthodologie pour le genre textuel. N'oublions pas que le genre textuel est un construct social qui évolue en permanence se

⁶⁸ Ils décrivent ce que l'on peut faire de la langue.



Universidad de Valladolid

nourrissant de la société qui a une répercussion sur lui de même qu'il a sa propre influence sur la société (permettant par exemple d'accéder à certains niveaux ou groupes sociaux). Plus encore, Bronckart constate les bienfaits personnels de la pratique des types discursifs (sous-élément du genre textuel) : « La práctica de los tipos [discursivos] favorece el desarrollo de componentes esenciales de la persona y también ejerce un efecto de retorno sobre los tipos mismos, en tanto que constructos sociales necesariamente evolutivos » (Bronckart, 2007b, p. 86). On peut donc déduire que consolider un genre textuel et son utilisation en fonction de la situation communicative sert à codifier les interactions et rendre plus accessible son apprentissage. Ce rapport de retours entre le genre textuel didactisé et la société conditionne très clairement le processus de transposition didactique. Dans un chapitre précédent, nous avons constaté cette réciprocité dans notre schéma de la communication didactique et nous le réaffirmons ici avec l'exemple concret du genre textuel.

Dans le travail de Guimaraes Santos (2019) nous avons retrouvé une révision sommaire des concepts que nous avons cités précédemment par rapport au genre textuel et son implication en didactique des langues étrangères. Néanmoins, le plus profitable dans son travail est l'application qu'il propose à travers le genre textuel itinéraire de voyage et le modèle didactique qu'il construit afin de réussir son exploitation en cours. Un modèle didactique est un canevas d'étude d'un genre textuel dont les paramètres d'analyse sont les caractéristiques de l'activité langagière et les particularités internes du texte que Bronckart explique longuement dans son travail. Pour lui, l'approche actionnelle relie la pratique enseignante à l'agir social.

La compréhension et la production de genres textuels peuvent servir comme une manière de mettre en usage la perspective actionnelle en salle de classe, permettant à l'étudiant d'être placé dans une situation comme si elle était réelle. Nous proposons donc que les genres textuels soient utilisés conjointement avec le CECRL pour servir d'orientation pratique de la perspective actionnelle. (Guimarães-Santos, 2019, p. 9)

L'une des préoccupations du CECRL est l'enseignement-apprentissage communicatif. Il ne s'agit pas de la méthodologie communicative que nous décrivons dans le chapitre consacré aux manuels scolaires mais de la compétence communicative. D'abord, il convient de redélimiter la communication d'après Canale chez Lomas (2015) :

La comunicación, plantea el autor [Canale], se produce siempre en forma de discurso- es decir, de uso lingüístico contextualizado- y, siempre, en un *contexto sociocultural y cognitivo* que proporciona indicios tanto para la elaboración de los enunciados como para su interpretación; implica, por tanto, el uso *auténtico* de la lengua y no ese 'derivado' que se inventa para poner ejemplos en los libros de texto. Asimismo, se produce bajo *condiciones psicológicas* que la pueden limitar, como, por ejemplo, la fatiga, los bloqueos de la memoria, las distracciones, etc. Finalmente, la comunicación tiene un *objetivo* (pasar el rato, establecer una relación, persuadir...) y se juzga como exitosa si los productos que



Universidad de Valladolid

de ese acto de comunicación se obtienen son los deseados o si son, en todo caso, beneficiosos. (Lomas, 2015, p. 29)

Très critique envers les manuels employés pour l'enseignement-apprentissage de la langue, on remarque l'importance de l'authenticité et des divers agents qui la déterminent (contexte socioculturel et cognitif, conditions psychologiques, l'objectif). Par conséquent, la didactique des langues étrangères doit viser l'utilitarisme des contenus enseignés afin de mener l'apprenant vers la maîtrise de la compétence communicative et, par conséquent, de la communication. La compétence communicative consiste à un ensemble de savoir et savoir-faire qui indiquent à l'apprenant qui parle, quand, comment gérer l'échange verbal, etc. qui s'inscrivent dans des échanges au sein de la société (Lomas, 2015, p. 14-15). L'auteur en vient à comparer l'apprentissage d'une langue avec un jeu dont il faut apprendre les règles. Pour notre part, cette vision semble assez réduite et commerciale parce que la communication implique, justement, des conditions psychologiques qui infléchissent sur les individus. Pourtant d'autres aspects de cette recherche insistent sur les actes de paroles de Searle où les maximes de coopération de Grice. Le premier est déjà pris en compte par le CECRL qui s'inspire beaucoup de ces actes de paroles ayant, à l'aube de sa création, créer des listes d'actes de paroles. Puisque notre approche est basée sur le CECRL, il est logique qu'elle tienne compte des actes de paroles. Par ailleurs, une révision des maximes de Grice sera nécessaire dans l'évaluation d'une séquence didactique dont le noyau est un genre textuel afin de vérifier en partie l'apprentissage de la compétence communicative. Qui plus est, le chercheur part des affirmations de Calsamiglia pour proposer une réflexion sur la prédominance des genres écrits dans un entourage social où celui-ci a plus prestige que les genres textuels oraux. Cette prévalence contribue à une stratification sociale des individus en fonction de leur maîtrise des genres écrits.

El uso oral, que por ser un modo de realización primario y universal podría ser considerado como superior y prioritario, queda superado en cuanto a prestigio y valoración social por el uso escrito. la institución escolar recoge esta valoración, reproduciendo actitudes y creencias sociales que llevan a extender la noción de que la lengua oral es variada y poco fiable mientras que la lengua escrita canaliza la vida social y cultural y proporciona solidez y definición a la propia lengua (Lomas, 2015, p. 28-29)

Nous remarquerons aussi que si les genres textuels oraux sont présents dans nos pratiques quotidiennes, il convient d'offrir les clés de la communication dans sa globalité et non limitée aux aspects formels, écrits. Par conséquent, les unités didactiques devront chercher un équilibre logique entre genres textuels oraux et écrits. C'est dans cette perspective que Dolz et Gagnon (2008) publiaient un article qui poursuivait deux objectifs : d'une part, prouver que l'enseignement-apprentissage de l'oral est possible en didactique des langues, d'autre part, partir d'une méthodologie basée sur le genre textuel



Universidad de Valladolid

pour enseigner l'oral en didactique des langues. Comme le constate les chercheurs Dolz et Gagnon (2008), composants de l'école genevoise⁶⁹ :

Cet acte de rédaction, construction de sens, s'inscrit dans une époque, dans une culture, s'écrit dans une langue et selon une visée particulière. Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, nous croyons à l'instar de Bronckart (1996) que tout membre d'une communauté est confronté à un univers de textes "déjà là", univers organisé en "genres" empiriques et historiques, c'est-à-dire en formes d'organisations concrètes qui se modifient avec le temps. Socialement et culturellement, tout texte est donc un exemplaire de genre. (Dolz et Gagnon, 2008, p. 180-181)

Pour eux, l'enseignement-apprentissage à travers un genre textuel d'en comprendre ses diverses dimensions : « l'ancrage social », « la nature communicationnelle du discours », « les régularités compositionnelles » et « les caractéristiques formelles des textes produits » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 181). Bref, en vue de ses composantes le genre textuel rapproche l'étudiant de l'agir sociale, du culturel, de l'objectif communicationnel en même temps qu'il maîtrise une langue et structure sa pensée. C'est pourquoi l'enseignement-apprentissage basé sur les genres textuels peut être considéré apte dans l'approche actionnelle ou dans la pédagogie de projets. Les genres deviennent ainsi des « médiateurs essentiels de l'activité humaine, associés à des sphères d'activités spécifiques » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 185). C'est pourquoi il n'est pas étonnant que, d'après cette description, les auteurs n'hésitent pas à se référer aux genres textuels en tant qu'un « méga-outil » quand ils affirment : « en raison de leur caractère matriciel et productif d'activités et d'action » (Dolz et Gagnon, 2008, p. 186).

Jusqu'à présent nous avons loué les exploits dérivés de l'emploi des genres textuels pour l'enseignement-apprentissage d'une langue et culture étrangère. Pourtant, il convient de ne pas nier les possibles désavantages remarqués, bien que surmontés, par d'autres chercheurs. Par exemple, Sánchez Iglesias (2005, pp. 45–46) remarque que la traduction pédagogique est fortement liée aux langues de spécialité, domaine dans lequel la TP n'est jamais vraiment disparue. Ainsi, l'unité didactique basée sur un genre textuel a la capacité de reprendre la TP comme stratégie de médiation (préconisation du CECRL) et la replacer dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, qu'elle soit générale ou de spécialité. Dans ce sens, il constate donc que le genre textuel a conditionné l'enseignement des langues étrangères, dans la mesure où les genres textuels qui s'y rapportent ont nécessité de méthodologies spécifiques où la traduction a conservé une présence marquée. Il étudie aussi les analyses qui postulent le faible développement de la compétence discursive dans les cours de langue étrangère. Par exemple, il cite Llamas Saiz y Martínez Pasamar (chez Sánchez Iglesias, 2005, p. 55) qui justifie cette carence par le manque de temps à consacrer par rapport à la difficulté de l'unité discursive. Il met en évidence que travailler à partir d'un genre textuel permet de développer le langage et

⁶⁹ École aussi composée par Schnewwly et De Pietro et Bronckart.



Universidad de Valladolid

la communication aussi bien à partir des compétences de réception que des compétences de production.

Il (2005, pp. 55–56) fait aussi référence à des problématiques telles que la différence entre les textes oraux et écrit et, par conséquent, le degré de textualité. Il remarque que les genres oraux, présents dans notre vie quotidienne, sont susceptibles d’être appris pour mieux communiquer. Nous sommes d’avis que, pour une intégration totale du genre textuel en cours et profiter de tous ses avantages, il faut absolument éliminer cette dichotomie de la liste des inconvénients. Dans ce sens, Sánchez Iglesias se révèle pour l’usage plus intensif de la traduction pédagogique avec des genres textuels écrits sans pour autant oublier les genres oraux (Sánchez Iglesias, 2005, p. 60). Nous estimons que l’enseignant, lors de la conception de son cours, se doit d’explorer toutes les situations communicatives auxquelles ses étudiants seront possiblement confrontés dans la vie réelle et dans inclure un maximum pour un apprentissage complet. Bien évidemment, il devra prendre en considération les limites de temps, espaces, et autres facteurs qui détermineront son choix. Pourtant, le plus important pour nous est de prioriser les critères tels que l’utilité du genre, la variété de genres textuels (thématiquement, pragmatiquement, etc.) sans introduire le facteur textuel dans notre décision si ce n’est que dans la mesure où il faut chercher un équilibre entre genres écrits et oraux.

Justement, pour que les enseignants comprennent le critère du genre textuel, il faudrait qu’ils aient été formés auparavant. La faible connaissance des genres textuels tout comme leur applicabilité dans l’enseignement-apprentissage d’une langue étrangère est l’une des difficultés remarquées par Simons (2019a) :

- 1) le manque de formation scientifique dans le domaine des genres textuels autres que littéraires;
- 2) l’impression que la dimension générique est superflue dans le cadre d’un cours de LE;
- 3) la question délicate de la masse et de la nature des supports génériques auxquels exposer les élèves dans une séquence didactique;
- 4) le flou méthodologique relatif à la mise en œuvre de cette approche générique;
- 5) la difficulté de calibrer des tâches initiales et finales de communication dans des séquences didactiques comportant une dimension générique. (Simons, 2019b, p. 215).

Comme nous le remarquerons dans le chapitre consacré à l’analyse des manuels scolaires, le genre littéraire a longtemps marqué l’enseignement-apprentissage du FLE. D’ailleurs, il est possible que ce soit le seul genre littéraire dont les enseignants ait pleinement conscience de mettre en place lors de ses cours. En effet, nous avons observé lors de notre pratique que le concept *genre textuel* est souvent associé au littéraire qui est, quant à lui, souvent rejeté parce que considéré désuet. De même, nous nous sommes



Universidad de Valladolid

aperçus au cours d'une formation pour enseignants FLE⁷⁰ que ceux-ci ne maîtrisent pas complètement la dimension socio-pragmatique du CECRL et que leur pratique du genre textuel est souvent intuitive et subordonnée à ce qui est proposé par les manuels scolaires employés. Nous avons constaté qu'une formation spécifique pour un enseignement conscient du genre textuel est tout à fait nécessaire. Par conséquent, il semble que la première difficulté envisagée par Simons est tout à fait réelle bien qu'elle peut se résoudre par la création de formation et de support d'enseignement-apprentissage basés sur le genre textuel. Nous en sommes arrivés à la même conclusion pour le flou méthodologique (difficulté 4). Une solide conception des activités, ici contextualisées pour un emploi professionnel clairement identifiable, empêche le superflue des activités dans la dimension générique. Finalement, nous considérons que l'habileté dans la manipulation d'un genre textuel peut constituer une tâche qui comporte clairement une dimension communicative en vue de son emploi. En revanche, il conviendra de réfléchir longuement aux critères pour le choix d'un genre textuel qui vienne à résoudre une situation communicative déterminée. C'est une question à laquelle nous répondrons dans la partie pratique qui correspond à ce chapitre.

À ces difficultés s'ajoutent celles rencontrées et résolues par Dolz et Gagnon (2008, p. 186) : la grande quantité d'activités langagières et le classement de ces textes étant donné leur dynamique. Il est vrai que chaque genre textuel offre de nombreuses activités langagières⁷¹ possibles car la communication est un acte complexe. Par ailleurs, le choix d'un genre textuel ou d'un autre implique son appartenance à une classification, qu'elle soit thématique, structurelle ou autre, que l'enseignant considère d'intérêt pour ses apprenants. Les auteurs offrent des solutions à ces deux problèmes : d'abord il faut maîtriser le genre textuel, ses caractéristiques et différentes facettes applicables à l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère. Cela est possible en remplissant un modèle didactique⁷² du genre, une sorte de canevas où sont représentées toutes les spécificités. Par la suite, le didacticien ou enseignant devra effectuer des choix afin de prioriser les contenus et les activités langagières plus profitables pour ses apprenants.

Enfin, nous considérons que le processus d'enseignement-apprentissage ne peut pas être confondu avec le produit final. Dans le premier cas, il s'agit d'une méthodologie dans laquelle le genre textuel aurait une place considérable en vue de ses avantages. Le produit final consiste à la langue et la culture de la vigne et du vin que les apprenants sont

⁷⁰ Nous préférons conserver leur anonymat puisque la discussion s'est déroulée dans un contexte informel, peu rigoureux scientifiquement et que nous ne possédons pas d'enquête qui nous permettent de chiffrer leur pratique/connaissance du genre textuel.

⁷¹ Le terme activité langagière est utilisé dans le sens décrit par le CECRL d'activité de communication langagière c'est-à-dire des actes réalisés par les usagers de la langue pour compléter des tâches de communication (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 48).

⁷² Nous étudierons plus en détail l'application du modèle didactique dans le chapitre consacré à l'évaluation.



Universidad de Valladolid

censés mettre en pratique dans des situations communicatives réelles dans l’entourage professionnel des apprenants et qui se matérialise souvent par un genre textuel. Dans ce sens, le schéma de la communication didactique que nous avons dessiné dans le deuxième chapitre, nous avons séparé les savoirs inculqués, par exemple la langue, la culture ou un genre textuel, des procédés employés tels que l’enseignement du genre textuel ou la traduction. Il ne faut pas perdre de vue que partir du genre textuel dans une unité didactique implique, au-delà de la langue, un enseignement du socioculturel et un apprentissage des conventions sociales qui dominent la communication dans notre entourage.

4.4. L’enseignement-apprentissage du socioculturel et, plus concrètement, du socioculturel viti-vinicole

À la suite d’une révision historique de la présence du secteur viti-vinicole ayant pour objectif de prouver sa présence dans notre société, notre économie et notre quotidien, nous avons analysé les contenus culturels viti-vinicoles enseignés à travers les manuels de français utilisés en Espagne (second chapitre). Par la suite, nous avons considéré le statut épistémologique de la Culture viti-vinicole afin d’en comprendre sa dimension sociale, c’est-à-dire sa présence dans nos mœurs et nos traditions. En définitive, ce troisième abord du socioculturel viti-vinicole surgit de l’intention d’établir les bases pour une pratique enseignante méditée. Il est dès lors nécessaire décomposer le culturel viti-vinicole afin de retenir les contenus d’intérêt et dont leur adaptabilité permettrait leur insertion dans un cours FLE sans oublier l’impact du culturel sur l’essence de l’individu.

Dans son fondement même. La pensée est donc orientée par cette “sémantique du social” que constitue la culture d’un groupe humain. Et c’est dans ce sens, comme l’indique le titre du remarquable ouvrage de Bruner (1991), que “la culture donne forme à l’esprit. (Bronckart, 1996, p. 60)

Au long des pages précédentes, nous avons exposé toute la littérature scientifique au sujet des genres textuels ainsi que leur répercussion en didactique des langues étrangères étant donné que nous même nous avons adopté le point de vue qui défend le genre textuel au cœur de l’unité didactique. D’entre ses bienfaits, Bronckart explicite le lien entre genre textuel et culturel :

los géneros son objeto de evaluaciones, al final de las cuales se ven afectados (en las representaciones colectivas) por diversas indexaciones: indexación referencial (¿qué actividad puede comentar el texto?), indexación comunicativa (¿para qué interacción es pertinente ese comentario?), indexación cultural (¿cuál es el «valor socialmente agregado» por el dominio de un género?), etc. (Bronckart, 2007b, p. 79)

Cette indexation culturelle implique forcément que la Culture occupe une place déterminante dans la conception et la mise en place d’un genre textuel. Cette évidence justifie donc que l’inclusion du genre textuel en didactique des langues favorise clairement l’enseignement-apprentissage du culturel. Si l’on retourne cette affirmation, il



Universidad de Valladolid

se trouve logique qu'un enseignement qui vise l'apprentissage de la langue de la vigne et du vin, et de son culturel, se serve des manifestations de celle-ci pour l'illustrer. Le genre textuel étant une manifestation de la communication viti-vinicole, de sa langue et de sa culture, son emploi est largement justifié. Étant donné que les enseignants ont le devoir de former des individus prêts à s'intégrer dans la société et ses défis, il est, à nouveau, une option à considérer au même niveau du moins que d'autres conceptions méthodologiques, voire en le combinant avec ces dernières. Ainsi l'affirme Bronckart :

La práctica de los géneros es la ocasión para los aprendizajes sociales, relacionados globalmente con la adaptación del actuar verbal a las diversas formas del actuar general. Este es uno de los aspectos de las mediaciones formativas; pero existe otro más central, que concierne a la puesta en interfaz de las representaciones individuales (cuya sede es un organismo-agente) y de las representaciones colectivas (cuya sede son las obras humanas). (Bronckart, 2007b, p. 85)

Cette citation reprend un concept que nous avons cité précédemment : la médiation. En effet, l'emploi d'un genre textuel implique nécessairement un processus de médiation qui confronte les représentations individuelles aux constructs collectifs. Qui plus est, l'apprenant s'interroge d'abord sur ses connaissances individuelles, sur son emploi de la langue et de la culture par rapport aux constructs présents dans sa sphère sociale. Puis, il compare nécessairement les résultats avec les constructs de la sphère sociale étrangère. Ainsi, les conclusions possibles sont diverses si l'on prend en compte apprenant, sa propre sphère sociale et la sphère sociale étrangère :

1. L'apprenant ne connaît pas ce genre textuel mais il est présent dans sa sphère sociale et dans celle étrangère⁷³.
2. L'apprenant ne connaît pas ce genre textuel qui est présent dans sa sphère sociale mais pas dans la sphère sociale étrangère.
3. L'apprenant ne connaît pas ce genre textuel parce qu'il n'est pas présent dans sa sphère sociale mais si dans la sphère sociale étrangère.
4. L'apprenant ne connaît pas ce genre textuel parce qu'il n'est pas présent dans sa sphère sociale ni dans la sphère sociale étrangère.
5. L'apprenant reconnaît ce genre textuel parce qu'il est présent dans sa sphère sociale et dans la sphère étrangère.
6. L'apprenant reconnaît ce genre textuel parce qu'il est présent dans sa sphère sociale mais pas dans la sphère sociale étrangère.

⁷³ On fera toujours référence à la sphère sociale étrangère à laquelle il veut accéder par l'apprentissage de sa langue et de sa culture.



Universidad de Valladolid

7. L'apprenant est capable d'identifier ce genre textuel bien qu'il ne soit pas présent dans sa sphère sociale mais si dans la sphère sociale étrangère.

8. L'apprenant est capable d'identifier ce genre textuel bien qu'il ne soit présent ni dans sa sphère sociale ni dans la sphère sociale étrangère.

Le tableau suivant sert à comprendre plus visuellement les relations que nous avons énumérées dans la liste ci-dessus entre l'étudiant, le genre textuel en question, la propre sphère sociale et la sphère sociale étrangère. Il s'agit de relations de médiation individuelles puisque l'individu active ce processus lors de son apprentissage de la langue et la culture étrangère :

Cas	Genre textuel	Propre sphère sociale	Sphère sociale étrangère
1	✗	✓	✓
2	✗	✓	✗
3	✗	✗	✓
4	✗	✗	✗
5	✓	✓	✓
6	✓	✓	✗
7	✓	✗	✓
8	✓	✗	✗

Figure 55. Récapitulatif des situations de médiation chez l'apprenant entre le genre textuel en question, sa sphère sociale et la sphère sociale étrangère qui ont lieu au cours de son apprentissage.

Dans tous les cas, l'apprenant doit réaliser une introspection que le didacticien et l'enseignant doivent anticiper. Ainsi, il n'est pas logique que l'apprenant se fixe comme objectif l'apprentissage d'un genre textuel qui ne se trouve ni dans sa sphère sociale ni dans la sphère sociale étrangère (cas 4 et 8) et, par conséquent, qu'il ne rencontrera probablement jamais⁷⁴. À l'opposé, la situation la plus facile à gérer, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, se produit quand le premier reconnaît un genre textuel et que celui-ci se trouve aussi bien dans sa sphère sociale que dans la sphère sociale

⁷⁴ Ces affirmations sont toujours relatives puisqu'il existe autant de situations que d'apprenants et que nous réalisons un exercice de généralisation. Dans le cas présent, un apprenant pour être amené à apprendre un genre textuel d'une sphère étrangère totalement distincte à la sienne et à celle dont il fait l'apprentissage afin de l'implanter dans celles-ci dans une démarche commerciale, par exemple. Nous nous limiterons aux cas généraux puisque les particularités de chaque apprenant seront toujours prises en compte par les enseignants afin d'identifier les besoins de chacun et les situations spécifiques.



Universidad de Valladolid

étrangère (cas 5) puisque l'apprentissage à partir des ressemblances est plus accessible⁷⁵. En outre, le contexte de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères implique que les cas où le genre textuel est présent dans la sphère sociale étrangère sont plus intéressants car les apprenants ressentent plus de motivation lorsque l'objectif est proche de leur réalité et leur vécu. Ainsi, il ne semble pas cohérent de proposer des genres textuels qui ne se retrouvent que dans la sphère sociale étrangère (cas 2,4,6 et 8) auxquels les apprenants n'auront jamais à se confronter si ce n'est que dans l'objectif de mettre en évidence les différences socioculturelles entre les deux sphères. En définitive, les situations à retenir (voire provoquer) dans le cadre d'un enseignement du socioculturel viti-vinicole seraient les cas 1,3,5 et 7 où l'apprenant réalise un apprentissage dont l'objectif est l'insertion dans le socioculturel étranger. L'enseignant doit envisager ces processus de médiation, prendre en compte les intérêts particuliers de ses étudiants tout aussi bien que leurs circonstances afin de leur proposer un enseignement utilitaire, contextualisé et structuré à partir d'un genre textuel.

Bronckart (2007b) est catégorique lorsqu'il affirme que la préoccupation pour le développement et la formation de ses étudiants implique nécessairement l'enseignement-apprentissage des constructs de notre société :

Creemos que quien se preocupe por el desarrollo y la formación de los seres humanos debe primero investigar en profundidad todas las propiedades de los pre-constructos históricos (incluido el intertexto y los mundos formales de conocimiento), analizar luego el conjunto de los procesos de mediación por los cuales se transmiten los preconstructos y, finalmente, estudiar los efectos de esta transmisión en la constitución de personas activas, pensantes y conscientes. Nos parece también indispensable evitar toda forma de reduccionismo sociocultural, y para evitarlo se imponen dos condiciones. Una de ellas es dotarse de una concepción de la persona, es decir, la estructura psíquica y comportamental que se elabora progresivamente en cada organismo humano, resultado de la acumulación de experiencias de aprendizaje del organismo. [...] La otra condición es considerar la realidad de los procesos generales de desarrollo planteados por Piaget, así como la de las estructuras sucesivas de pensamiento que generan. El niño se desarrolla en la interacción con algunos preconstructos afectados por una semantización particular, por lo tanto, las primeras fases de su desarrollo están culturalmente determinadas. (Bronckart, 2007b, p. 48-49)

⁷⁵ Au niveau linguistique, cela est évident lorsque les premiers cours d'initiation à la langue et la culture étrangère partent des mots dits *internationaux*.

Universidad de Valladolid

Ainsi, l'intertexte (interface où se trouve l'ensemble des genres textuels) fait partie des constructs de notre société et doit donc être inclus dans toute didactique qui prétende l'apprentissage de ses constructions historiques ancrées. Par conséquent, cette citation s'applique nécessairement à la didactique des langues étrangères et, plus encore, à la didactique de la langue et du culturel viti-vinicole. Dans cette visée, les genres textuels sont les manifestations visibles, identifiables, analysables et structurables susceptibles d'être enseignés par la Culture. Cuenca Montesino a illustré cette idée de la culture consciente et inconsciente dans sa thèse à travers un diagramme qui reprend les théories de Kohls, Brake et al., et Katan :

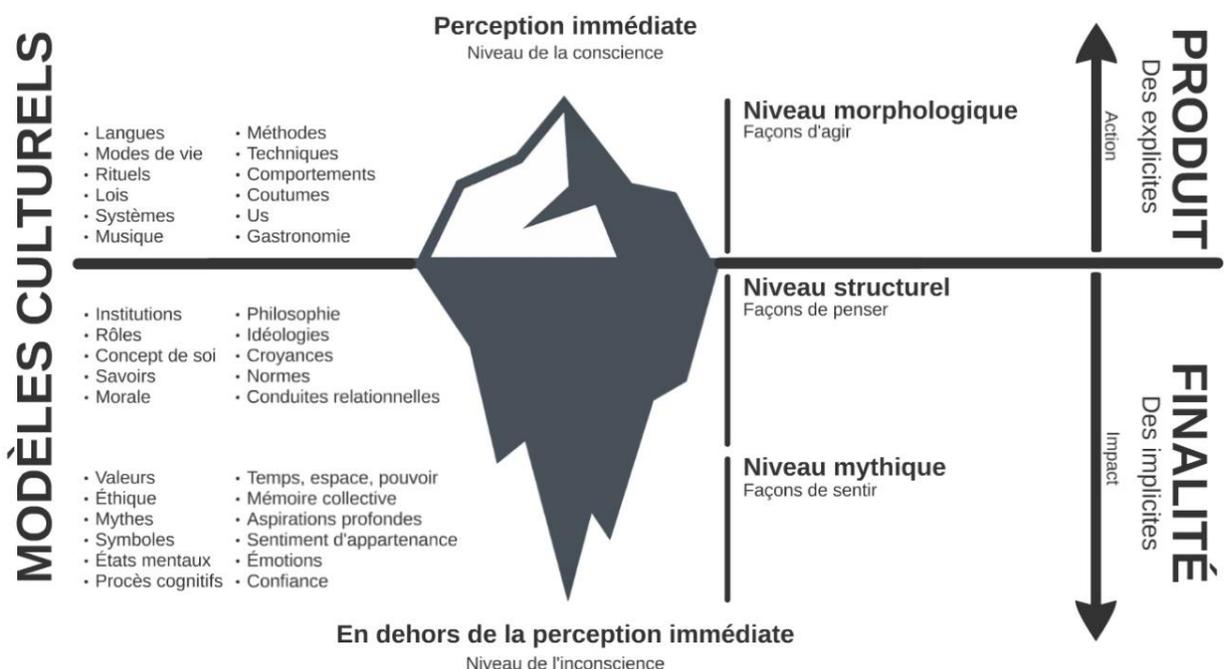
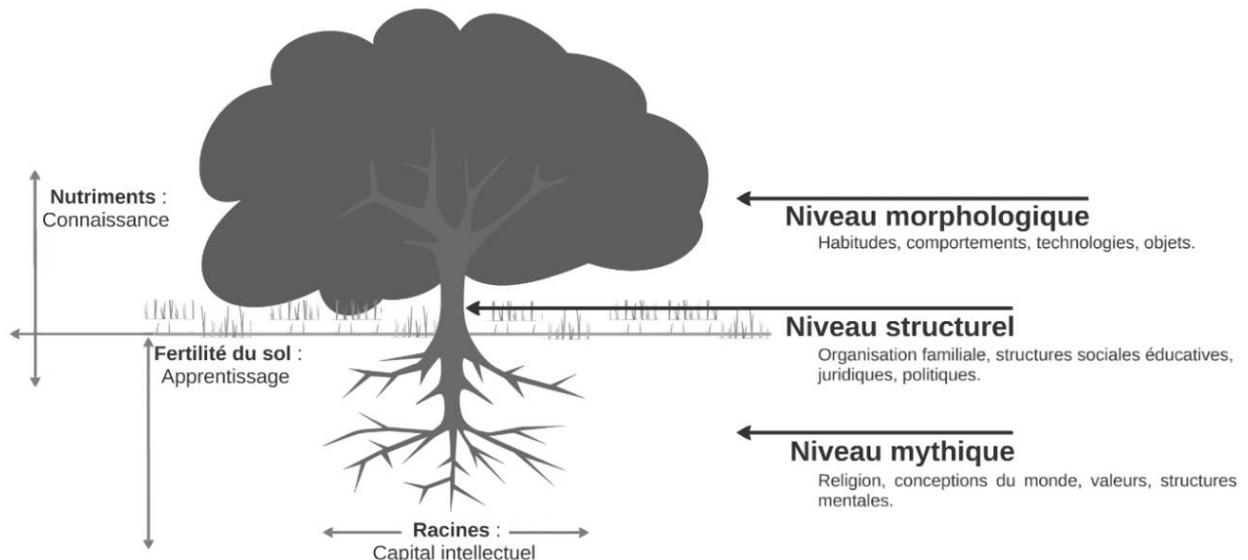


Figure 56. Métaphore de l'iceberg illustrée par Cuenca Montesino (2017, p. 44).

Ce diagramme est structuré en trois niveaux : morphologique, structurel et mythique, le premier étant une représentation explicite et visible de la Culture et les deux derniers implicites et invisibles. Ainsi, les produits du niveau morphologique, façon d'agir, implique un niveau structurel, une façon de penser, qui, à son tour, renvoie à un niveau mythique, une façon de sentir. L'enseignement-apprentissage de langues étrangères à partir des genres textuels viti-vinicole est la forme visible (langue, méthode, mode de vie, etc.) du culturel viti-vinicole dont les étudiants font l'apprentissage. Au niveau structurel, il comprend une sphère sociale, ses règles régissantes (dont l'intertexte), des savoirs ancestraux qui renvoie à une mémoire collective, des valeurs et des mythes. Cela justifie que l'enseignement-apprentissage des langues étrangères ait été utilisé à l'époque du dictateur Franco en Espagne pour ancrer des messages doctrinaux chez les jeunes générations. Dans le chapitre consacré à l'analyse des manuels, nous constatons que l'on se servait de la représentation du vin pour prévenir contre l'ébriété et

Universidad de Valladolid

pour ramener vers des valeurs morales plus proche de la doctrine religieuse instaurée par le régime. Ici encore, Cuenca Montesino (2017, p. 48) a le mérite d'avoir élaboré une



métaphore visuelle à partir de Sarabia et Sarabia (2005) et Eberhard (2009) :

Figure 57. Métaphore de l'arbre culturel illustrée par Cuenca Montesino (Cuenca Montesino, 2017, p. 48).

Cette métaphore de l'arbre permet de comprendre comment le culturel sert à la construction identitaire de l'individu. D'après Cuenca Montesino le lien entre culturel et identité se définit de la sorte :

La culture et l'identité sont deux systèmes symboliques qui se développent dans l'interaction. Étant donné que chaque individu acquiert son identité à travers un processus de construction qui le définit comme être social en devenir, nous ne pouvons pas réduire l'identité aux caractéristiques biologiques ou physiques d'un individu. Sans identité, il n'y a pas de « moi » ; le rapport à l'autre, mis en relief dans l'interaction, est inéluctable pour le développement de l'identité, et cette interaction est indissociable d'un processus culturel. L'identité est le résultat de l'interaction avec les autres. (Cuenca Montesino, 2017, p. 40-41)

L'interaction et la société sont indispensables pour la construction de l'identité individuel su sujet. Dans la mesure où le cours reproduira cette interaction nécessaire, il réussira au mieux la création d'une identité culturelle. Si celle-ci implique de nombreuses sphères sociales transfrontalières qui diffèrent en fonction des langues, des valeurs et du culturel transmis ; l'individu aura de grandes chances de devenir plurilingue et pluriculturel. Exposer les apprenants à des réalités diverses encourage le développement d'une identité intégratrice par rapport à autrui. Une fois encore, une construction solide du concept culturel s'impose puisque, comme nous l'avons remarqué plusieurs fois déjà, il est multiforme :



Universidad de Valladolid

En effet, Bourdieu définit le capital culturel comme l'ensemble de ressources culturelles dont chaque personne dispose, "un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenir partie intégrante de la personne, un habitus". Ces ressources sont accumulées, cumulables et partiellement transmises de génération en génération. Le capital culturel peut exister sous trois formes : à l'état incorporé (i.e., sous forme de dispositions durables de l'organisme : les savoirs et les savoir-faire), à l'état objectivé (i.e., sous forme de biens culturels) et à l'état institutionnalisé (i.e., sous forme de diplômes). (Cuenca Montesino, 2017, p. 39)

Il est vrai que, comme l'affirme Bueno Sánchez (2004, p. 185), la Culture ne peut pas être réduite à sa conception extrasomatique⁷⁶, c'est-à-dire en excluant les conceptions intrasomatique⁷⁷ et extrasomatique⁷⁸. Dans le chapitre précédent nous avons cité très brièvement les éléments viti-vinicoles qui s'appliquent à chaque catégorie sans pour autant prétendre l'exhaustivité. Ici nous tenons à montrer que, pour l'enseignement des langues étrangères, il faut nécessairement un point de départ à la leçon pour l'activation du sujet. Pour ce, nous considérons que la culture extrasomatique agit en tant que porte d'accès aux autres dimensions du culturel viti-vinicole. Tous les objets et instruments contenus par la Culture extrasomatiques ne sont pas aptes pour l'enseignement des langues étrangères. Ainsi, apporter un prototype en miniature d'une machine à vendanger et des ciseaux de vendanges, servira à engager un débat sur la modernité et les progrès technologiques, voire à l'acquisition d'un certain lexique de spécialité viti-vinicole, mais n'atteindra pas l'ensemble des objectifs de l'apprentissage d'une langue tels que les compétences discursives ou communicatives, etc. Cependant, le matériel textuel de cette conception extrasomatique de la vitiviniculture est efficace pour la conception d'une unité didactique autour du culturel viti-vinicole sans oublier toutes les finalités qui mènent à l'apprentissage de la langue étrangère d'après le CECRL. L'introduction du genre textuel introduit d'autres éléments de la culture extrasomatique comme les objets cités précédemment qui pourront être apportés en cours s'ils apparaissent lors d'une unité didactique. Nous partons donc du postulat que l'apprentissage de la langue et du culturel⁷⁹ à travers la maîtrise du genre textuel optimise cet enseignement-apprentissage en vue des lignes d'action fixées par le CECRL. En outre, pour l'apprentissage de la langue-Culture viti-vinicole il faut aussi prendre en compte le dynamisme de la langue aussi bien que de la Culture que nous avons déjà analysé dans le chapitre précédent sous l'angle de Bueno Sánchez. En effet, de même que les ciseaux pour vendanger ont évolué vers une machine à vendanger, les genres textuels évoluent. Parfois même, certains disparaissent au profit de la naissance d'autres genres textuels qui s'accordent mieux au besoin actuels. On apprécie clairement l'insertion de nouveaux genres textuels grâce aux technologies.

⁷⁶ Instruments, objets et outils

⁷⁷ Opérations et actions

⁷⁸ Relations et interactions entre les sujets

⁷⁹ Rappelons que langue et culture sont inséparables



Universidad de Valladolid

Ainsi, un genre textuel classique comme les notes de dégustation adopte un nouveau format quand c'est une application qui guide notre expérience⁸⁰. Dans le domaine culturel, l'évolution historique de ses conceptions et représentations est d'autant plus importante que Puren (2008) définit ainsi une configuration didactique :

Las 'configuraciones didácticas' son coherencias históricas constituidas por relaciones estrechas que en determinados momentos se han podido establecer entre un objetivo social de referencia, una acción de referencia, una tarea de referencia y, finalmente, la construcción didáctica correspondiente. (Puren, 2008, p. 254)

Cette évolution historiques des configurations didactiques a été illustrée par Puren (2006, p. 36) :

ÉVOLUTION HISTORIQUE DES CONFIGURATIONS DIDACTIQUES				
Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le « fonds commun d'humanité » (Émile Durkheim)	la compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	<i>lire</i>	traduire (= lire, en paradigme indirect)	méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	<i>parler sur</i>	ensemble de tâches (en L2 : paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'« explication de textes » à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	<i>parler avec</i> <i>agir sur</i>	– simulations et jeux de rôles – actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes, capacité à gérer son propre métissage culturel	la compétence multiculturelle (domaine des comportements)	<i>vivre avec</i>	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes : interprétation, reformulation, résumés, périphrases, équivalences,...	– propositions d'une « didactique du plurilinguisme » (1990-?) – compétence plurilingue et pluriculturelle et « compétence de médiation » dans le CECR (2000-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées)	<i>agir avec</i>	actions collectives à dimension collective (activités de type « pédagogie du projet »)	ébauche d'une « perspective actionnelle » dans le CECR (2000-?)

Figure 58. Évolution historique des configurations didactiques chez Puren (2006, p.39).

Si l'on s'en tient à la colonne culturelle des compétences sociales de référence et à la colonne tâches scolaires de référence on constate que les premières configurations sous-entendent toujours des valeurs universelles partagées de tous, de là que l'intérêt se

⁸⁰ C'est le cas de l'application *UpWine* qui offre de nombreuses modalités pour l'expérience de la dégustation et la création de notes de dégustation : <https://www.upwinesoftware.com/es/> (consultée le 20/03/2023).



Universidad de Valladolid

s'en tienne qu'à la dimension linguistique de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Petit à petit, cette conception culturelle a évolué en constatant d'abord la présence d'autrui puis l'interaction avec lui et, finalement, l'action conjointe avec autrui. On n'en déduit que la dimension de l'agir sociale, culturel et la médiation n'apparaissent qu'à partir des « didactiques du plurilinguisme » et le CECRL. Étant donné le nombre et la complexité de la terminologie culturelle dans les configurations didactiques, Cuenca Montesino a résumé les différentes conceptions du culturel. Elles sont au nombre de cinq (co-culturel, interculturel, multiculturel, pluriculturel et transculturel) et nous les reproduisons ici à la façon d'un glossaire de repère :

- **Co-culturel:**

Co: ce suffixe exprime la synergie, la négociation et le partage inculqué par le mot latin *cumet*, indirectement, la mise en valeur de l'altérité dans le processus de la construction sociale. Le terme *co-culturel* rend compte de cette perspective participative de la construction d'ego et d'alter ego. (Cuenca Montesino, 2017, p. 61)

C'est la conception didactique culturelle recherchée dans les configurations didactiques actuelles puisque l'on a pour objectif l'interaction et l'agir en société. Nous n'avons repéré aucune représentation viti-vinicole de cette conception dans les manuels scolaires analysés bien qu'elle soit préconisée par le CECRL.

- **Interculturel:**

Inter: ce suffixe met en évidence une mise en relation, un contact. Le terme interculturel souligne les interactions entre des groupes, des individus, des identités. Cette notion qualifie un processus, une dynamique, plutôt que des « états ». (Cuenca Montesino, 2017, p. 60)

Dans la conception didactique de l'interculturel, présente lors de l'approche communicative, on constatait alors la présence d'autrui, présupposant un contact sporadique avec lui où il fallait assurer l'objectif communicatif sans pour autant s'y mêler vraiment. Les dernières représentations que nous avons constaté dans l'analyse du corpus de manuels pour l'enseignement-apprentissage FLE se servaient de cette conception, remarquant des traditions sociales différentes, voire en cherchant à échanger au sujet des différences rencontrées sans pour autant viser l'action social.

- **Multiculturel :**

Multi: ce suffixe exprime la granularité du système. Le terme multiculturel fait allusion à la réalité d'une société composée de plusieurs groupes culturels dont la cohésion est maintenue en accord avec un certain nombre de valeurs et de normes. Il fait également allusion à la coexistence de plusieurs cultures dans une même société, dans un même pays ; il reste extérieur à l'individu et inculque une idée de divergence et de reconnaissance de la diversité sans recherche d'articulation ni de contact entre les différentes cultures. (Cuenca Montesino, 2017, p. 58)

On peut affirmer qu'à partir de la conception de l'interculturel, les didacticiens ont prétendu développer une tolérance d'autrui dans le constat des diverses



Universidad de Valladolid

sociétés et cultures qui conforment notre monde (voire la francophonie qui vise l'acceptation).

- **Pluriculturel:**

Pluri: ce suffixe exprime une situation qui touche directement l'individu possédant deux cadres de références culturels ou plus. Le terme pluriculturel inculque une idée de convergence, de carrefour, et touche directement l'individu ; c'est la résultante de cette diversité, mais dans la perspective d'une orientation générale commune et sans influence sur chacune de ces cultures. (Cuenca Montesino, 2017, p. 59-60)

- **Transculturel :**

Trans: ce suffixe suppose un dépassement. Le terme transculturel renvoie à une idée qui va au-delà de la culture permettant d'accéder à un métaniveau. Il suppose le dépassement de la mise en dialogue. Il envisage les effets de l'interaction au sein de chacune des cultures et non plus seulement à leur carrefour. (Cuenca Montesino, 2017, p. 61)

Au long des premiers manuels, le transculturel est présent dans la représentation des valeurs universelles à toutes les cultures. On concentre les efforts des étudiants vers le contenu linguistique puisque le culturel est déjà acquis et ne suppose aucune nouveauté.

En définitive, si les chapitres précédents dessinaient une vision panoramique des représentations du culturel viti-vinicole alors que ce chapitre s'est tourné vers les conceptions du culturel. Les conceptions du culturel sont l'arrière-pensée, l'idéologie et la compréhension du monde et de la société qui se cachent derrière les représentations mises en place. Celles-ci constituent la partie visible (en référence à l'iceberg du culturel illustré par Cuenca Montesino) de la conception du culturel et, plus encore, de notre société, ses valeurs et les interactions qui s'y développent. Les conceptions sont changeantes qui, à leur tour, enchainent le bouleversement des représentations dans les manuels scolaires. Actuellement, la conception du co-culturel est prédominante pour la création de citoyens engagés dans la construction de l'Union Européenne, prédisposés à tisser des liens vers l'ouverture des frontières physiques, culturelles et linguistiques. Les derniers efforts en didactique des langues étrangères ont donc cherché l'investissement des apprenants dans l'action sociale pour former des citoyens instruits plurilingues et pluriculturels. Dans les méthodologies précédentes, les genres textuels ne pouvaient occuper qu'une place secondaire puisque la conception du culturel est centrée sur des valeurs universelles, la connaissance d'autrui et son acceptation et autres perspectives basée sur les savoirs culturels plus que sur les savoir-faire ou les savoir-être culturels. À partir de la conception du co-culturel, l'attention est portée sur des méthodes d'enseignement pour la promotion de l'agir sociale. Dans cette visée, le genre textuel implique nécessairement l'action et encourage des dynamiques intégratrices pour le savoir-vivre ensemble. Pendant que les anciennes conceptions permettaient le développement de l'identité individuelle de l'apprenant (dans le meilleur des cas), les



Universidad de Valladolid

nouvelles conceptions découvrent une identité groupale transfrontalière. La construction du citoyen européen plurilingue et pluriculturel ne peut s'effectuer actuellement qu'à travers la conception du co-culturel où le genre textuel offre un fondement solide pour une Culture commune qui dépasse l'égo et l'autrui. C'est aussi dans cette nouvelle didactique des langues que la réintégration de la TP est possible dans le but de motiver la médiation interculturelle. C'est la vision de Carpi

J'ai voulu mettre l'accent sur le fait que l'intégration de la traduction comme stratégie didactique dans l'enseignement linguistique doit privilégier sa qualité d'instrument de médiation culturelle et de communication, activités qui sont indissolublement liées l'une à l'autre. (Carpi, 2006, p. 75)

Pour ce, un encadrement de la TP permet d'assurer un enseignement à partir de la conception du co-culturel. Si le projet de l'apprenant se tourne vers l'apprentissage d'un genre textuel, où l'une des tâches est la TP, pour agir en société à travers la médiation culturelle, l'unité didactique remplira les objectifs du CECRL.

Il faut donc entendre la traduction comme entraînement de l'étudiant à reconstruire dans sa propre langue un texte dont le sens est identique à celui de départ, en mettant en évidence des ressemblances et des différences, qui ne sont pas seulement linguistiques mais aussi socioculturelles. (Carpi, 2006, p. 72)

La TP garantit l'enseignement-apprentissage du socioculturel, d'une identité individuelle et groupale à travers la compréhension des différences culturelles si son approche en cours est réfléchie et calculée à cette fin. Ainsi, Sánchez Iglesias (2005) cite le regroupement fait par Newmark des types de traduction en fonction du niveau pour son intégration dans l'enseignement-apprentissage des langues étrangères :

Nivel inicial:

- cercioración de que los alumnos no están asumiendo significados incorrectos de determinados términos en la L2
- consolidación de la base gramatical y léxica
- traducción literal de algunas expresiones de L2 para facilitar su comprensión y memorización

Nivel medio:

- traducción directa de palabras o frases en el tratamiento de algunos errores, llamando la atención sobre determinadas interferencias lingüísticas
- ampliación de vocabulario de la LO, especialmente cuando se trate de aspectos de sinonimia en un determinado caso semántico. (Sánchez Iglesias, 2005, p. 44)

Nous remarquerons dans cette citation que cette conception de la TP n'envisage que très peu la dimension culturelle de l'enseignement-apprentissage d'une langue. Il s'agit plutôt d'une activité pour la vérification de la compréhension lexicale ou grammaticale sur des segments trop court pour envisager une dimension socioculturelle.



Universidad de Valladolid

Ce n'est que dans la mention des interférences linguistiques que l'on pourrait retrouver très brièvement le culturel dans une conception multiculturelle ou interculturelle. En définitive, la mise en place de ces activités de traduction ne nous mènerait qu'à l'enseignement-apprentissage linguistique.

Pour sa part, le genre textuel veille à proposer à l'apprenant une finalité basée sur l'action sociale car lui-même possède une dimension socioculturelle grâce à son profit social puisqu'il donne accès à certaines sphères sociales. C'est dans cette perspective que De Carlo (2012) réfléchit sur les nombreux bienfaits de l'intégration de la TP en tant que stratégie de médiation dans l'enseignement supérieur italien. Bref, nous partons d'un postulat intégrant genres textuels et TP au centre de l'apprentissage pour remplir les compétences marquées par le CECRL pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères. Nous développerons cette méthodologie dans le chapitre consacré à la pratique de cette méthodologie pour l'enseignement-apprentissage de la langue et le culturel viti-vinicole.

4.5. L'évaluation

S'il est important de créer une méthodologie qui réponde au besoin des apprenants et de la société, il est tout aussi nécessaire d'envisager l'évaluation qui permettra à l'enseignant et à l'étudiant de vérifier si les objectifs ont été atteints. En tant que chercheurs et didacticiens, il nous sera utile de mesurer l'efficacité de la méthodologie, des ressources créées, de la réaction des apprenants et de l'utilité sociale. Quels avantages prévoit, dans ce sens, la méthodologie de projets axée sur les genres textuels et la TP ? Est-ce plus évident de mesurer les exploits des étudiants en intégrant cette même perspective du genre textuel et de la TP dans l'évaluation finale ? Sommes-nous vraiment en train de mettre en place une conception du co-culturel lors des activités envisagées ? Mais avant tout, l'évaluation c'est aussi le processus de sélectionner les contenus, dans ce cas les genres textuels, qui seront employés dans l'unité didactique. C'est autour de ces questions que nous avons orienté nos recherches. Dans ce chapitre théorique, notre objectif sera la révision de la littérature scientifique décomposée en quatre temps : évaluer les genres textuels afin d'en créer une sélection opérative pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères, étudier le rapport de l'évaluation avec la formation de traducteurs, sa conception en didactique des langues (y compris la TP) et son lien avec le genre textuel. Dans le but de déterminer sommairement une stratégie afin de garantir une évaluation adaptée à la méthodologie que nous voulons mettre en place, nous avons survolé les différentes perspectives d'analyse du processus d'évaluation qui ont marqué la formation des traducteurs ainsi que l'actualité en didactique des langues étrangères.

Dans le sens le plus ample du mot évaluer, et afin de créer des unités didactiques cohérentes basées sur l'enseignement-apprentissage d'un genre textuel au sein de la pédagogie de projet, il est fondamental de réaliser des choix fondamentaux : les genres textuels, les textes, les activités de communication langagière et les compétences travaillées. En ce qui concerne les genres textuels, l'école genevoise s'est aventurée dans



Universidad de Valladolid

la conception d'un modèle didactique du genre textuel qui d'après De Pietro et Schneuwly (2003) sert à stabiliser et systématiser la pratique de l'ingénierie didactique en même temps qu'il occupe "une place nodale dans les processus de transposition didactique" (De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 27). Ce modèle didactique est composé de 5 paramètres :

Si l'on considère le modèle didactique du genre à enseigner comme produit fini, du point de vue de sa forme ou structure, il apparaît en général comme comprenant cinq composantes essentielles : 1) la définition générale du genre ; 2) les paramètres du contexte communicatif ; 3) les contenus spécifiques ; 4) la structure textuelle globale ; 5) les opérations langagières et leurs marques linguistiques. (De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 32-33)

Ce schéma est construit dans un processus où le didacticien consulte aussi bien les pratiques de ce genre textuel qu'il a observé au long de son expérience vitale, par la suite il crée un corpus de textes de ce même genre textuel et vérifie les hypothèses qu'il avait forgées intuitivement. Enfin le didacticien se reporte à la littérature scientifique écrite au sujet du genre textuel en question afin d'en observer les caractéristiques enseignables. Une fois qu'il aura créé ce modèle didactique, celui-ci lui permettra de construire des séquences didactiques en fonctions du niveau des apprenants, les objectifs qu'il se sera fixé (issu d'un choix parmi les caractéristiques du modèle didactique) et pourra concevoir une succession d'activités. En outre, une fois la séquence terminée, l'enseignant-didacticien reviendra sur le modèle didactique afin de réviser les paramètres enseignables du genre textuel bien parce qu'il constate des lacunes, bien parce qu'il repère des connaissances préalables plus profondes de ce qu'il avait prévu. Les auteurs ont représenté ce processus à travers le schéma suivant :

Universidad de Valladolid

TAB. 3 : Pratiques didactiques.

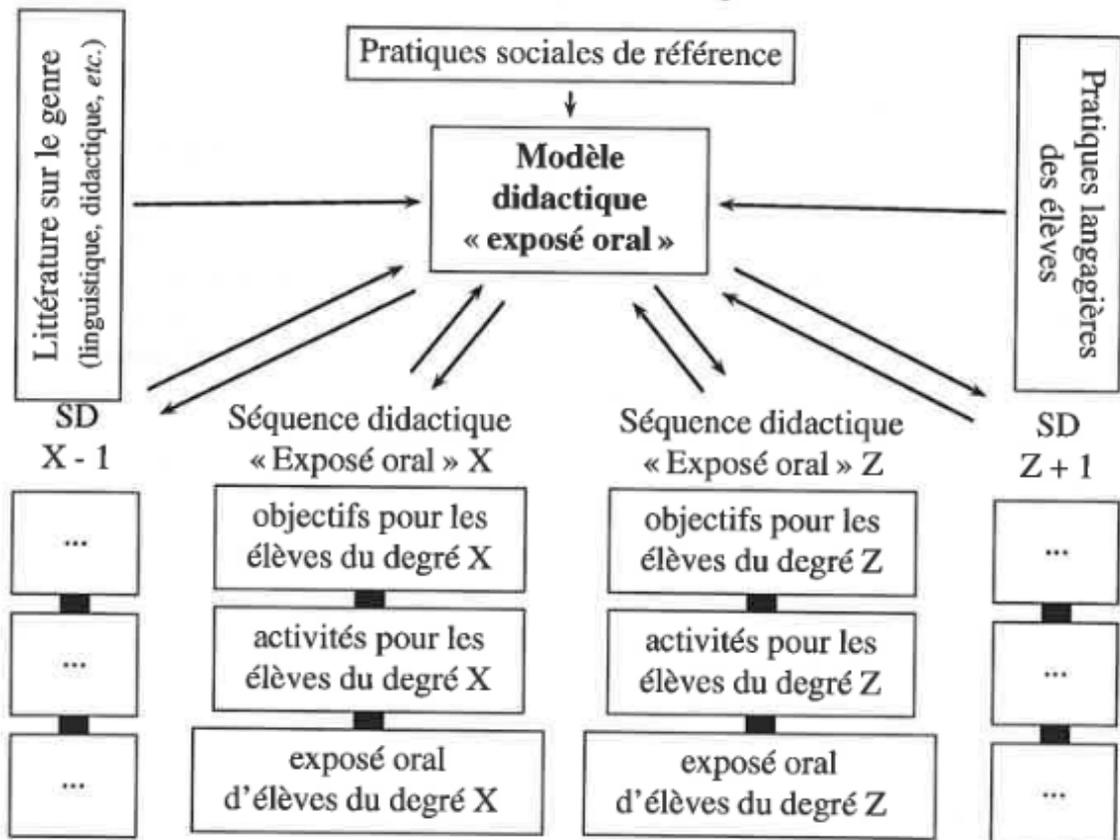


Figure 59. Les pratiques didactiques d'après De Pietro et Schneuwly (2003, p.33)

Bien que ce schéma puisse paraître complet, le modèle didactique résultant est bien court et offre peu de données par rapport aux dimensions enseignables d'un genre textuel. C'est ce que nous apprécions par rapport au modèle didactique du genre *exposé écrit* conçu par les auteurs :



TAB. 1 : Le modèle didactique du genre.

<p style="text-align: center;">Le modèle didactique du genre EXPOSÉ ÉCRIT</p> <p>Définition : texte qui a pour but de transmettre des savoirs nouveaux au destinataire. Il peut avoir une dimension explicative.</p> <p>Contexte de production : l'auteur est expert, le destinataire n'a pas de connaissance.</p> <p>Organisation du texte : parties relativement stéréotypées (présentation, description, résumé / conclusion)</p> <p>Marques langagières :</p> <ul style="list-style-type: none">- reprises nominales- reformulations

Figure 60. Modèle didactique du genre *exposé écrit* conçu par De Pietro et Schneuwly (2003, p.30)

Pour la défense des auteurs, il faut préciser que leurs études sont contextualisées dans l'enseignement du français langue première et non pour le français langue étrangère et que leurs étudiants ont, par conséquent, un profil différent, il maîtrise mieux la langue et poursuivent des objectifs distincts. De plus, nous estimons que leur définition du genre textuel diffère notablement de celle que nous avons décrit plus haut. De notre point de vue, l'exposé écrit et l'exposé oral (présenté dans la suite de l'article) sont plutôt des macro-genres. Par exemple, l'exposé oral englobe des pratiques sociales très différentes entre elles citées par les auteurs :

Exposés scientifiques lors de colloques, conférences à caractère culturel devant des publics plus ou moins initiés, etc. On remarquera que ce genre apparaît d'emblée très lié entre autres au monde scientifique et scolaire et qu'il n'est assurément pas universel. (De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 34)

D'ailleurs, les auteurs reconnaissent l'existence de plusieurs modèles didactiques qu'ils situent sur un vecteur :

La situation du modèle sur ce vecteur est le résultat de la tension inéluctable entre ce qui est pragmatiquement possible et ce qui est théoriquement nécessaire. Le pragmatique retient l'élaboration du modèle pour passer à l'action, le théorique pousse sans cesse plus loin le perfectionnement du modèle. Le résultat de la tension dépend toujours aussi des conditions objectives dans lesquelles s'opère le travail d'ingénierie et des connaissances à disposition à un moment historique donné. (De Pietro et Schneuwly, 2003, p. 44)

En vue de cette affirmation, on peut conclure que le modèle didactique choisi se trouve trop tourné vers le pragmatique et devient donc difficilement applicable. Cela peut sûrement s'expliquer par le fait que les auteurs considèrent que le didacticien et l'enseignant sont la même personne. Cependant, il est bien su que nombre des enseignants



Universidad de Valladolid

de langues étrangères emploient des manuels scolaires conçus par des didacticiens (d'où la création d'un chapitre consacré à l'analyse de ces manuels). Il est fortement probable que les enseignants n'aient pas été confrontés à toutes les situations et genres textuels présents dans le manuel scolaire mais qu'il considère nécessaire de les enseigner à ses apprenants. Effectivement, un enseignant doit être capable de se former pour ne pas limiter sa pratique enseignante à ses propres expériences ou connaissances mais, au contraire, l'adapter aux besoins de ses étudiants. Dans cette visée, il est fondamental de créer un outil qui permette au professeur de se former et de comprendre les caractéristiques de base d'un genre textuel qu'il pourra constater s'il consulte des textes en dehors de ceux présentés dans le manuel. C'est pourquoi nous avons considéré une deuxième conception du modèle didactique quant à elle directement issue de l'application de la théorie de l'interactionisme socio-discursif élaborée par Bronckart (1996) et s'appliquant à la didactique des langues étrangères. D'après Guimarães-Santos :

"Le modèle didactique d'un genre est un relevé de caractéristiques de ses dimensions enseignables qui, selon Bronckart (1999, 2006) sont la situation de production (le contexte), les aspects discursifs (le contenu thématique et sa forme) et les aspects linguistico - discursifs (les éléments linguistiques). (Guimarães-Santos, 2012, p. 5)

Cet auteur a créé un modèle didactique du genre textuel *itinéraire de voyage* en fonction des caractéristiques analysables de ce genre citées dans la théorie de l'interactionisme socio-discursif de Bronckart dont nous avons extrait les catégories illustrées dans le tableau suivant :

CONTEXTE DE PRODUCTION	Énonciateur (Qui a écrit ?)
	Destinataire (À qui ?)
	Lieu social (Où ?)
	Objectif (Pourquoi ?)
	Quand ?
INFRASTRUCTURE GLOBALE	Plan global du contenu thématique et mise en page
	Types de discours
	Séquences
COHÉRENCE THÉMATIQUE	Cohérence
	Cohésion nominale
	Cohésion verbale
COHÉRENCE PRAGMATIQUE	Voix
	Modalisations

Figure 61. tableau de notre propre élaboration pour la création du modèle didactique d'un genre textuel d'après celui créé par Guimarães-Santos pour le genre textuel *itinéraire de voyage* (2019, p. 159-162).

Ce tableau, plus complet permet au didacticien d'analyser, d'après le processus décrit par De Pietro et Schneuwly (2003) les caractéristiques du genre textuel destinées à être enseignées dans un cours de langue étrangères. Qui plus est, le modèle didactique est



Universidad de Valladolid

un outil très utile pour l'enseignant qui rencontrerait ce genre textuel dans un manuel (ou parce que ses étudiants lui demandent à comprendre ce genre textuel présent dans leur quotidien) et qui pourrait, à ce moment, se former pour enseigner. En définitive, la construction d'un modèle didactique complet permet non seulement au didacticien de trier les genres textuels qui seront jugés abordables dans un cours de langue étrangère et à l'enseignant d'identifier ceux qui auront plus d'impact sur leurs étudiants ; mais c'est surtout un outil indispensable dans les premières étapes de la conception d'une unité (ou séquence) didactique.

Si nous avons précédemment abordé la question de l'évaluation dans la première étapes (préalable) de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère et de son culturel, nous sautons à présent vers la dernière étape de l'unité didactique : l'évaluation des acquis de la part des apprenants. Dans le contexte de la formation de traducteurs, l'évaluation est un sujet qui a suscité des études sous des points de vue différents. Par exemple, Nord (1996) appliquait la théorie de la fonction de la traduction à la formation de traducteur pour remplir l'objectif du transfert interculturel de textes. Le tableau suivant classifie les divers transferts interculturels possibles :

TRANSFERENCIA INTERCULTURAL DE TEXTOS							
Función de la traducción	documentación de una comunicación realizada en la cultura original (CO) para los lectores de la cultura meta (CM)				instrumento para una comunicación en la cultura meta formado según el modelo de una comunicación realizada en la cultura original		
Funciones del TM	función metatextual				funciones referencial/expresiva/apelativa/fática y/o subfunciones		
Tipo de traducción	TRADUCCIÓN-DOCUMENTO				TRADUCCIÓN-INSTRUMENTO		
Forma de traducción	Traducción interlineal	traducción literal	traducción filológica	traducción exotizante	traducción equifuncional	traducción heterofuncional	traducción homóloga
Finalidad de la traducción	reproducir el sistema de la LO en la LM	reproducir la forma del texto original	reproducir forma + contenido del TO	reproducir forma + contenido + situación	cumplir funciones del TO en la CM	cumplir funciones similares como TO	lograr un efecto homólogo al del TO
Enfoque de la traducción	estructuras de léxico y sintaxis LO	unidades léxicas del TO	unidades sintácticas del TO	unidades textuales del TO	unidades funcionales del texto original	unidades funcionales transferibles	grado de originalidad del texto original
Ejemplos	traducción palabra por palabra	citas literales en noticias de prensa	obras clásicas latinas o griegas	prosa literaria moderna	instrucciones al uso, textos técnicos	Don Quijote para niños	poesía traducida por un poeta

Figure 62. Transfert interculturel de textes d'après Nord (1996).



Universidad de Valladolid

En fonction de ces catégories, Nord rend compte de la réalité des erreurs de traduction qui, parfois, ne sont pas des erreurs de traduction mais des erreurs dues à un manque de compétence linguistique. Par ailleurs, La chercheuse constate que l'évaluation du produit final ne permet pas d'apprécier le processus et de certifier l'acquisition de la compétence traductrice. Parmi ses réflexions, l'autrice constate que certaines erreurs ne sont pas dues à l'étudiant mais au manque de précision du processus évaluatif de l'enseignant (Nord, 1996, p. 101). Dans ce sens, elle souligne l'importance de préciser les critères d'évaluation, et nous y ajouterons les objectifs d'apprentissage, au début du cours afin que les étudiants concentrent leurs efforts sur une finalité concrète.

D'autres études ont été menées afin d'identifier les types d'erreurs commises par les étudiants (voire les traducteurs professionnels) afin d'améliorer l'enseignement-apprentissage de la traduction. Dans ces travaux, on remarque la thèse de Tolosa Igualada (2009) ou encore plus bref, celui de Cruces Colado (2001), où l'évaluation est analysée à partir des erreurs constatées. L'objectif de notre travail, poser les bases pour une méthodologie de l'enseignement de la langue et le culturel viti-vinicole, oriente notre recherche vers le choix d'un type d'évaluation à mettre en place pour aider et orienter les apprenants en même temps qu'elle aidera l'enseignants à repérer les possibles améliorations de sa pratique enseignante.

C'est dans cette visée que Varela Salinas méditait plus récemment sur les méthodologies d'évaluation jusqu'à en proposer où l'étudiant est placé au centre :

Nuestra propuesta, que no es original sino adoptada de diversas fuentes, se centra en el alumno, que a través de los ejercicios que dispone el docente va adquiriendo los conocimientos declarativos y, sobre todo, operativos, que le ayudan a avanzar en el proceso de adquisición de la competencia traductora. Esta metodología se basa en la participación activa del estudiante en las clases y en las actividades propuestas por el docente, y esto solamente puede cumplirse si el alumno conoce de antemano esta situación y puede obrar en consecuencia, haciéndose corresponsable de su propia formación. (Varela Salinas, 2007, p. 2)

À partir de cette méthodologie, l'évaluation se réalisera sous quatre formes d'après Varela Salinas (2007) :

- L'évaluation diagnostique proposée au début de l'apprentissage permettant de diagnostiquer, comme son nom l'indique, les connaissances et compétences préalables de l'étudiant. Elle permet à l'étudiant, aussi bien qu'à l'enseignant, d'identifier les points faibles qui devront être comblés.
- L'évaluation formative se déroule tout au long de l'enseignement-apprentissage. Elle est centrée sur les progrès de l'apprenant et leur permet d'évaluer leur évolution.
- L'évaluation sommative porte sur les connaissances et les compétences acquises en fin de formation. On propose à l'étudiant une tâche qui mette en place les



Universidad de Valladolid

adquis du cours. Pour donner une juste note à l'étudiants, celle-ci devra comprendre la note de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative.

- L'évaluation formatrice est centrée sur l'enseignant, sa maîtrise du sujet, la clarté de ses explications, la pertinence des exercices proposés, etc. Elle est réalisée par les apprenants en fin de formation et permet à l'enseignant de réajuster les contenus et la méthodologie de son cours.

Bref, de ses approches nous retenons l'importance d'évaluer le processus tout comme le produit final. C'est d'après cette conception de l'enseignement que Hurtado Albir (2015) a conçu son guide didactique pour l'apprentissage de la traduction du français vers l'espagnol. Elle (Hurtado Albir, 2015, p. 16-17) considère qu'il est pertinent :

- D'évaluer le produit final aussi bien que le processus
- D'évaluer les connaissances, habiletés, attitudes et stratégies
- De procéder à une évaluation grâce à des critères fixés au préalable
- Promouvoir l'autoévaluation de l'apprenant
- Évaluer sous plusieurs angles pour encourager les commentaires de retours qui serviront à l'apprentissage.

D'entre les procédés d'évaluation, Hurtado Albir (2015, p. 17-19) l'évaluation diagnostique, l'autoévaluation, l'évaluation de chaque unité didactique, l'évaluation des tâches groupales et, finalement, l'évaluation des traductions réalisées. Ce n'est qu'à cette dernière étape qu'elle analyse les erreurs commises, leur origine et la gravité de celles-ci.

BAREMO DE CORRECCIÓN Y NOTACIÓN
1. Inadecuaciones que afectan a la comprensión del texto original Contrasentido (CS) Falso sentido (FS) Sinsentido (SS) No mismo sentido (NMS) Adición (AD) Supresión (SUP) Referencia cultural mal solucionada (CULT) Inadecuación de variación lingüística (VL) De tono (T) De estilo (EST) De dialecto (social, geográfico, temporal) (D) De idiolecto (ID)
2. Inadecuaciones que afectan a la expresión en la lengua de llegada Ortografía y Puntuación Gramática (GR) Léxico (LEX) Textual (TEXT) De coherencia (C)



Universidad de Valladolid

De progresión temática (T/R) De referencia (REF) De conectores (CT) Redacción ®
3. Inadecuaciones pragmáticas (PR)
Aciertos Muy buena equivalencia (MB) Buena equivalencia (B)
Valoración global (nivel comunicativo del texto):
Valoración final (considerando el baremo y la valoración global):

Figure 63. Barème pour l'évaluation d'une traduction d'après Hurtado Albir (1999, p. 120).

Somme toute, cet ouvrage est notable quant à la mise en pratique d'une méthodologie cohérente et réfléchiée aussi bien qu'actualisée où l'on apprécie clairement les divers procédés d'évaluation diagnostique, sommative et formative.

Le tableau crée par Elena (2011, p. 177) résume les différents procédés d'évaluation en fonction des phases où a lieu le processus d'évaluation :

Fases del proceso evaluativo	Procedimientos
Identificación de objetivos	Evaluación diagnóstica Evaluación formativa Evaluación sumativa
Selección de instrumentos	Pruebas objetivas Pruebas alternativas
Obtención y análisis de la información	Verificación del grado de cumplimiento de los criterios establecidos
Resultados	Información (ev. diagnóstica) Retroinformación (ev. formativa) Calificación (ev. sumativa)

Figure 64. Les procédés d'évaluation par rapport aux phases du processus d'évaluation d'après Elena (2011, p.177).

La double approche adoptée dans ce travail a toujours eu pour objectif de mêler les bienfaits de la formation des traducteurs à ceux de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères afin de couvrir tous les profils d'étudiants ayant besoin d'apprendre la langue et le culturel viti-vinicole. C'est pourquoi, nous avons, à présent, considéré la place de la TP dans ce processus d'évaluation.

Quant à la TP, Sánchez Iglesias (2005) se postule fermement contre son emploi lors du processus d'évaluation dans le contexte de la didactique des langues étrangères. Il constate son emploi au cours de l'histoire des méthodologies et conclut que la TP ne peut jamais constituer une fin en soi et encore moins si elle n'a pas été mise en pratique lors du processus d'apprentissage. En effet, si nous avons considéré précédemment que



Universidad de Valladolid

la TP peut être utilisée en tant que stratégie d'apprentissage (non pas pour l'apprentissage de la compétence traductrice) il n'est pas logique de la faire apparaître au moment de l'évaluation. Il est cohérent que cette activité, en tant que stratégie d'apprentissage, demande d'un temps de familiarisation et d'exercisation. Lors de l'évaluation il n'est plus question d'incorporer de nouvelles connaissances ou compétences et, par conséquent, la TP n'y trouve pas sa place. De plus, si les étudiants savent que l'évaluation consistera à une traduction, ils chercheront à développer la compétence traductrice et non les connaissances linguistiques, pragmatiques, discursives, communicatives et interculturelles dont il est question dans l'unité didactique.

Pour comprendre les procédés d'évaluation en didactique des langues étrangères, nous nous sommes à nouveau penchés sur le CECRL. Ce document de référence pour l'enseignement-apprentissage des langues étrangères constate le besoin de réaliser des choix : d'abord pour la conception de l'unité didactique par rapport aux grilles de compétences et d'activités communicatives, puis pour l'évaluation des compétences apprises par les étudiants étant donné le temps et l'espace donné pour l'évaluation et que : « toute pratique de l'évaluation doit réduire le nombre de catégories possibles à un nombre manipulable » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 145). Le nombre de catégories fait référence aux compétences et activités communicatives mises en place lors de l'évaluation. Alors qu'il est recommandé de n'évaluer qu'à partir des descripteurs de compétences, on mettra en place l'évaluation d'activités communicatives afin de vérifier et généraliser ces compétences. Ainsi, l'évaluation part de la constatation des activités communicatives réalisées afin d'émettre un verdict sur les compétences générales acquises. En outre, le CECRL propose d'effectuer un nombre de choix des paramètres à suivre lors de l'évaluation qui aideront à sa définition. Ils sont résumés dans le tableau suivant :

1	Évaluation du savoir	Évaluation de la capacité
2	Évaluation normative	Évaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Évaluation continue	Évaluation ponctuelle
5	Évaluation formative	Évaluation sommative
6	Évaluation directe	Évaluation indirecte
7	Évaluation de la performance	Évaluation des connaissances
8	Évaluation subjective	Évaluation objective
9	Évaluation sur une échelle	Évaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Évaluation holistique ou globale	Évaluation analytique
12	Évaluation par série	Évaluation par catégorie
13	Évaluation mutuelle	Auto-évaluation

Figure 65. Liste des paramètres pour l'évaluation (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 139).



Universidad de Valladolid

Certains de ces paramètres ont été abordés précédemment et nous ne reviendrons pas sur eux puisque nous considérons qu'il ne reste plus qu'à prendre les décisions pertinentes. Pourtant, d'autres sont cités ici pour la première fois et nous tenons à présenter les définitions qu'en fait le CECRL :

- Une évaluation normative « classe les apprenants les uns par rapport aux autres » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 140) alors qu'une évaluation critériée « évalue l'apprenant uniquement en fonction de sa capacité propre dans le domaine et quelle que soit celle de ses pairs » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 140).
- L'évaluation du type *maîtrise* détermine si l'objectif est atteint ou pas alors que l'évaluation du type *continuum* détermine à quel niveau l'objectif est atteint.
- Lors de l'évaluation directe, l'examineur évalue ce qu'il voit ou entend directement de l'apprenant alors que, lors de l'évaluation indirecte, il utilise une production (généralement écrite) de l'apprenant.
- L'échelle est directement reliée avec l'évaluation du type *continuum* puisque l'on évalue un niveau de la compétence alors que la liste de contrôle est directement reliée à l'évaluation du type *maîtrise*.
- L'évaluation holistique « porte un jugement synthétique global » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 144) alors que l'évaluation analytique « considère séparément les différents aspects » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 144)
- L'évaluation par catégorie n'examine qu'une seule tâche alors que l'évaluation par série en évalue plusieurs.

Ainsi, d'abord le didacticien puis l'enseignant, devront inclure l'évaluation tout au long du processus de conception de l'unité didactique à travers les choix que nous avons présentés précédemment. Qui plus est, l'évaluation est une activité à redéfinir constamment au long de l'unité didactique en fonction des apprenants. Il nous reste une dernière question à répondre : le genre textuel facilite-t-il l'évaluation ?

Pour Bronckart la réponse est claire : l'enseignement-apprentissage des langues étrangères à partir des genres textuels facilite une méthodologie centrée sur la production et l'évaluation :

Les démarches centrées sur les genres ont connu un réel succès, qui tient largement aux dimensions d'explicité et de rationalité qu'elles ont introduites en didactique de l'expression : des références théoriques structurées ; des objectifs clairement conceptualisés ; des procédés didactiques programmables et évaluables. (Bronckart, 2013, p. 21)

En effet, il semble logique que si nous avons clairement déterminé les caractéristiques enseignables du genre textuel et nous en avons créé un modèle didactique pour, par la suite, déterminer lesquelles feront objet de notre enseignement ;



Universidad de Valladolid

ce seront ces mêmes caractéristiques que nous devons chercher dans l'évaluation. Le format de l'évaluation est assez évident aussi : la pédagogie de projet axée autour du genre textuel mène l'étudiant vers la production textuelle. Par conséquent, cette production textuelle (ou plusieurs productions textuelles si l'on demande à plusieurs étapes de l'apprentissage, par exemple pour évaluation diagnostique puis de courtes productions pour l'évaluation formative et enfin, une dernière production pour l'évaluation sommative) sera l'objet de l'évaluation. Cela sert aussi à délimiter la durée et l'étendue de l'évaluation et constitue un objectif clair à présenter aux étudiants en début de l'unité didactique. Cela est d'autant plus clair que les évaluations actuelles de la maîtrise des langues conçues à partir du CECRL partent d'une approche basée sur les genres textuels. Dans les exercices de production, écrite et orale, le candidat est amené à produire un texte qui implique la maîtrise d'un genre textuel dont les conditions sont toujours explicitées dans la consigne. Cette dernière offre un contexte communicative et des pistes, si ce n'est le nom directement, sur le genre textuel à développer. On attend du candidat qu'il puisse interpréter la consigne et produire un texte d'après les caractéristiques linguistiques et discursives du genre textuel. Alexopoulou a remarqué ce fait dans les épreuves de langues de son pays et a décrit les trois critères pour évaluer la compétence communicative par rapport à cette approche :

- a) el primer criterio está directamente relacionado con los requerimientos del género y los rasgos contextuales (el género producido, la intención comunicativa, su adecuación en cuanto a registro y estilo).
- b) el segundo criterio de evaluación está relacionado con la gramática del texto (estructura y organización del texto, reglas de coherencia y mecanismos de cohesión, uso de marcadores textuales).
- c) el tercer criterio se vincula con la gramática de la oración (competencia gramatical y léxica, ortografía). (Alexopoulou, 2001, p. 107)

Si l'on recentre l'analyse sur l'enseignement-apprentissage du FLE, l'un des diplômes les plus convoités dans le monde est le célèbre DELF (niveaux A1 à B2) ou DALF (C1 et C2). Cette épreuve organisée par France Éducation International est disponible dans la plupart des pays du monde à travers des centres de passation situés dans les Instituts Français, les Alliances Françaises, les Lycées Français à l'étranger et autres institutions habilitées à ce fait. De plus, il s'adapte au différents publics : primaire, scolaire ou adulte et suit les niveaux dictés par le CECRL (A1, A2, B1, B2, C1 et C2). Nous avons constaté que les grilles d'évaluation de la production orale et de la production écrite, aussi bien dans leur ancienne version (Annexe 1) que dans la nouvelle version (Annexe 2) suivent exactement le canevas décrit par Alexopoulou. Au-delà du niveau, qui implique donc des savoirs et des compétences attendus différents, on constate que toutes les anciennes grilles d'évaluation suivent cette structure en trois blocs : le premier bloque cherche à évaluer les compétences pragmatiques, le deuxième bloque évalue la compétence lexicale et le dernier examine la compétence grammaticale. Dans le premier bloque, on rencontre des critères que le respect de la consigne, la capacité à ... (raconter des faits, exprimer sa pensée, etc.) et la cohérence et la cohésion de la production



Universidad de Valladolid

écrite ou orale. Si l'épreuve de production, écrite ou orale, est divisée en plusieurs activités, chacune d'entre elles visera une compétence différente et elles seront clairement différenciées dans la grille. La partie consacrée à l'évaluation lexicale, regroupe l'étendue lexicale, sa maîtrise et l'orthographe lexicale (elles sont regroupées sous le même critère jusqu'au niveau B1 puis notées séparément). Quant à la compétence grammaticale, on y évalue la morphosyntaxe et l'orthographe grammaticale ainsi que le degré d'élaboration des phrases, le choix des temps et des modes à partir du niveau B1. Si l'on compare avec la structure décrite par Alexopoulou, on apprécie que les deux premiers blocs étaient alors rassemblés sous la compétence pragmatique alors que la compétence linguistique était divisée en un bloc lexical et un autre grammatical. Avec les nouvelles grilles créées en 2020 et appliquées depuis septembre 2022, les concepteurs des grilles ont cherché à mieux s'ajuster aux critères décrits par Alexopoulou en partageant la grille en trois compétences : pragmatique, sociolinguistique et linguistique. La première est sous-divisée en deux : *réalisation de la tâche* et *cohérence et cohésion*. On attribue à la compétence sociolinguistique le critère *adéquation sociolinguistique*. Enfin, le dernier bloc est compartimenté en deux : *lexique* et *morphosyntaxe*. On inclut aussi une partie indiquant les anomalies rencontrées et les pénalisations ainsi qu'une case facultative pour les commentaires. En définitive, la grille a été simplifiée, les examinateurs non plus à justifier obligatoirement la prise de décision et, au contraire, on leur facilite la tâche lorsqu'il n'est pas possible d'évaluer le candidat de la manière traditionnelle (hors sujets, copie blanche ou manque de matière évaluable). La grille est presque identique à tous les niveaux renforçant ainsi qu'à toutes les étapes de l'enseignement-apprentissage d'une langue il existe des compétences pragmatique, sociolinguistiques et linguistiques que l'enseignant, l'apprenant, l'examineur et le candidat devront connaître. En vue de la continuité de l'emploi du système articulé en une grille, il faut donc en déduire son efficacité.

En définitive, l'évaluation est un processus assez complexe, malgré les efforts pour simplifier la tâche, dont nous avons fait une approche sommaire au long des pages précédentes afin que nos lecteurs décèlent les concepts clés ici définis. Le CECRL offre, par rapport à l'évaluation, une perspective plus détaillée avec un plus grand nombre de choix à réaliser mais qui rend la planification de l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangères plus calculé et précis. Dans ce sens, les différentes approches de l'évaluation dans la formation de traducteurs ont fait preuve de trop de réductionnisme puisque les différents auteurs prenaient compte, dans la théorie, de peu de paramètres (si l'on compare avec les 13 paramètres du CECRL) alors que ces décisions sont indispensables dans la pratique. C'est ainsi, par exemple, que Hurtado Albir (1999) en vient à attribuer une pénalisation chiffrée par rapport au type d'erreur commise lors de l'évaluation. Les approches à partir du CECRL tendent, au contraire, à simplifier les critères mais ceux-ci englobent plus de compétences et d'habiletés. De plus, ils vont vers l'optique de constater justement ce qui a été réalisé d'après ce que l'on peut attendre à chaque niveau. Cette perspective évaluative permet de récompenser les acquis et de



Universidad de Valladolid

relativiser les erreurs constatant si le contexte et le niveau les justifient. Pourtant, Hurtado Albir (1999) remarque toujours qu'il est absolument nécessaire de reconnaître les points forts des étudiants lors de l'évaluation.

4.6. Conclusions

Didactique des langues étrangères et formation en traduction ont été ici révisées sous l'angle de la science pour obtenir une vision globale d'où partir pour la construction d'une méthodologie et d'un cursus qui permette l'acquisition des savoirs et des compétences du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole.

Nous avons parcouru d'abord les approches méthodologiques qui jalonnent actuellement l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et la traduction pour constater que la pédagogie de projets est, non seulement présente dans les deux cas mais, en outre, la plus adéquate d'après notre vision de cette formation. Elle assure un enseignement-apprentissage proche des situations communicatives réelles, encourage la participation active de l'apprenant dans son apprentissage et dans le secteur viti-vinicole et favorise sa créativité.

À la base de ce modèle didactique se trouve les genres textuels. Pourtant, cette décision n'est pas une nouveauté puisque, comme nous l'avons décrit précédemment, ceux-ci ont déjà attiré l'attention des linguistiques et des didacticiens auparavant. L'interactionisme socio-discursif a supposé la théorisation linguistique des genres textuels et a donné lieu à des applications didactiques variées. Dans ce sens, on remarque le besoin d'élaborer une hiérarchie des genres textuels afin de les classer et, par conséquent, de structurer leur savoir et les situations communicatives qu'ils représentent.

La Culture est intimement liée à toutes ces considérations dans la mesure où la vitiviniculture va au-delà d'une pratique agricole ou de la chimie de l'élaboration d'une boisson alcoolisée. Au contraire, elle a imprégné nos sociétés jusqu'à en déterminer ses modes de vies, ses ressources financières, etc. Le métier du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole ne peut être compris et mis en valeur qu'en plaçant la Culture viti-vinicole au cœur de ses activités. La mission de ce professionnel s'enrichit à partir du respect des traditions, l'acclamation du patrimoine viti-vinicole et s'ennoblit.

Finalement, nous ne pouvons contourner la question du contrôle de qualité de l'enseignement-apprentissage. D'une part, le premier objectif est d'assurer la transposition didactique, que les savoirs retenus aient pour mission de guider l'étudiant dans sa carrière, que leur passage de la société à l'espace éducatif soit adéquat et que leur nouvelle forme didactisée assurent un apprentissage de qualité. Finalement, l'implication de l'apprenant dans sa propre évaluation procure un retour fiable sur l'évolution de l'apprentissage. Finalement, l'apprenant fortifie la formation lorsque, une fois intégrée



Universidad de Valladolid

dans le monde professionnel, il apporte une nouvelle vision sur les intérêts formatifs et les contenus intéressants.



Universidad de Valladolid



ÉTUDES PRATIQUES



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

Chapitre 1 : Le culturel viti-vinicole dans les méthodes FLE en Espagne

1.1. Introduction

Ici, nous partons du postulat que le culturel viti-vinicole se manifeste indéniablement dans l'activité enseignante en FLE. Toutefois, les études à ce sujet sont peu nombreuses, négligeant une analyse approfondie de ses caractéristiques et de son potentiel. Au contraire, il a été considéré partie intégrante d'un sujet plus ample, comme c'est le cas dans le dictionnaire dirigé par García Bascañana (2016) où il apparaît dans l'entrée « higiene y cuidado del cuerpo ». Enfin, cette variante du vin ne compte, dans ce travail, que dans sa variante sanitaire, dans le but de préserver les étudiants de l'abus de l'alcool au détriment d'autres représentations du culturel viti-vinicole⁸¹. De plus, cette analyse superficielle n'approche pas les méthodologies qui ont donné suite à ces représentations ni les moyens de l'aborder (par exemple, les exercices ou les textes utilisés). C'est pourquoi, nous avons réalisé un exercice de prospection historique afin d'établir les bases de la culture viti-vinicole en FLE. Cette approche se veut totalitaire qui inclue une étude des formes adoptées par cette culture, des stratégies d'accès à ces connaissances culturelles, et enfin, des raisons qui ont révélé possible l'introduction de ce secteur en tant que contenu enseigné dans le cours FLE.

Nous avons constaté précédemment que la vitiviniculture a donné lieu à une transposition didactique dont le résultat est la parution de ce contenu socioculturel sous différentes formes dans les livres de français. Pourtant, quelles sont les thèmes fondamentaux promouvant la vitiviniculture en particulier ? En effet, le lecteur peut se demander par quel moyen un élément socioculturel aussi spécifique a pu s'introduire dans le système général de l'enseignement espagnol. Cordovilla Villena affirmait dans une optique globale de l'enseignement des langues: « la atención al hecho sociocultural, como integrante más o menos significativo del aprendizaje de una lengua extranjera, no es algo novedoso; aunque de aplicación tardía, tiene unos orígenes más tempranos de lo que algunos de nosotros podemos imaginar » (1999, p.137). De cette citation, nous retenons l'indétermination par rapport à l'intégration du socioculturel dans les méthodes FLE. On en déduit que les auteurs ont toujours été pour son inclusion dans les manuels scolaires sans pourtant s'accorder sur les activités qui le travaillent ou les limites de celles-ci. On le constate souvent dans les avant-propos révélateurs des manuels quant aux contenus et leur disposition. Par exemple, la préface de l'ouvrage *La France de notre époque. Sciences, culture et vie* se révélait une refonte de l'ouvrage précédent *La France de notre temps* en offrant une sélection de textes apportant des possibilités d'exploitation plus

⁸¹ Un sous-chapitre est consacré, par la suite, aux représentations du culturel viti-vinicole dans les manuels FLE étudiés pour la réalisation de cette thèse.



Universidad de Valladolid

amples ou profitables. De plus, les auteurs révélaient une ouverture de l'éventail des sujets abordés dans le souci de s'adapter à des étudiants issus des domaines des sciences et techniques. Ils prouvent une volonté ferme de ne pas tomber dans la documentation mais d'offrir des textes informatifs à la fois que construits pour éveiller la langue aussi bien que le culturel. Ils remarquent plus loin, à propos des textes récemment ajoutés : « évidemment, nous ne pouvions pas tout dire, mais nous offrons un choix qui aborde avec franchise les francs problèmes de l'heure actuelle et fournit un vocabulaire de base dans les diverses disciplines présentées » (Hernández et Pelorson, 1972, p. 6). La dernière partie de cet ouvrage, à laquelle fait référence la préface est d'autant plus instructive sur les intentions des auteurs : « La dernière partie, 'la vie culturelle' est un choix calculé de textes sur la littérature, les arts, la chanson, la presse, etc. » (Hernández et Pelorson, 1972, p. 6). Bref, il s'agit d'une anthologie de textes, accompagnés d'activités, dont l'objectif est de mettre à la portée des élèves une sélection assez riche pour réussir leur acculturation⁸².

Par ailleurs, le célèbre Mauger (1967) s'engageait à créer une classe vivante et enseigner la civilisation aussi bien que la langue. Dans notre interprétation, l'auteur sentait vivre la classe dans la mesure où les contenus se rapprochaient de la quotidienneté des étudiants, considérant indispensable le socioculturel pour le déroulement cohérent en fonction des normes imposées par la société quant aux interactions. Par conséquent, l'apprenant, une fois introduit dans les règles de bienséances de la société, disposerait d'une double capacité : à parler et à interagir⁸³.

L'ouvrage *Lengua francesa (Primer año)* de la maison d'édition Ediciones Daimon, Manuel Tamayo (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967b) est un autre cas représentatif de la primauté du contenu socioculturel car il souligne dès l'introduction les centres d'intérêt des étudiants, ici considérés des représentations des activités en société. Dans ce livre, les auteurs font correspondre le culturel aux goûts des apprenants afin de les attirer à travers le plaisir d'apprendre. Les sujets sont donc centrés sur les appétences d'un public auparavant contraint de s'adapter à ce qui était considéré plus profitable pour le développement de ses aptitudes intellectuelles. Au contraire des courants précédents, il n'est plus question de prédiquer aux étudiants les loisirs canoniques mais plutôt d'encourager leurs prédispositions et de développer leurs personnalités individuelles. Le socioculturel devient une source d'enrichissement des appétences de chacun afin de forger l'individualité et l'originalité à travers la langue étrangère enseignée : le français. Ainsi, le socioculturel apporte une fonction éducative à un enseignement qui ne peut prétendre uniquement l'apprentissage de la grammaire, du vocabulaire et de la

⁸² Introduction dans le culturel français, par défaut.

⁸³ *Parler* dans le sens où l'étudiant produit un acte de parole et *interagir* dans la mesure où cet acte de parole est perçu et compris par son interlocuteur et provoque en lui une réaction. De plus, cette interaction se déroule dans un contexte de communication.



Universidad de Valladolid

phonétique. Dans le but de faciliter et d'agrémenter cette apprentissage, l'avant-propos met en valeur les images et les gravures qui accompagnent textes et activités.

Ces trois avant-propos sont présentés dans un double objectif, prouvant la portée omniprésente du culturel pendant la période analysée. Pour comprendre son inclusion dans le cours de français langue étrangère, il est nécessaire de comprendre auparavant les liens complexes qui s'établissent entre la classe et la vie sociale ainsi que leur évolution. Nous avons mené une deuxième lecture de cette période à partir d'un modèle appliqué en didactique par Puren (1998). Si précédemment, tout modèle didactique s'articulait autour de l'opposition enseignement/apprentissage ou encore autours du triangle didactique⁸⁴, le canevas de Puren tourne autour du sujet et de l'objet. Les professeurs et les apprenants adoptent la position *sujet* alors que la langue-culture⁸⁵ constitue *l'objet*. Le sujet et l'objet entretiennent diverses relations en fonction de la perspective d'analyse adoptée. Le prisme de l'opposition entre l'enseignement et l'apprentissage semble trop rigide pour refléter la complexe réalité. D'une part ailleurs, le triangle didactique n'envisage que la vision interne du cours de langue étrangère alors qu'il laisse de côté les liens entre la classe et les interactions sociales qui influencent les contenus à enseigner. D'autre part, l'enseignement reçu aide l'étudiant à s'intégrer dans la communication sociale. Bref, il y a un double échange entre les avantages que rapporte l'enseignement de la vie en société et les bénéfiques que rapportent à l'étudiant à la société quand il est capable de la comprendre et d'interagir au sein de celle-ci.

Puren (1998) décrit un processus évolutif partant de la centration sur l'objet qui entretient une relation étroite avec le sujet enseignant vers une centration sur le sujet apprenant. C'est ce que nous avons apprécié dans les préfaces citées ci-dessus. Le premier, extrait de *La France de notre époque* (Hernández et Pelorson, 1972), même si plus conscient du public auquel il s'adresse que l'édition précédente⁸⁶, aborde le culturel en tant qu'objet. Celui-ci est au centre d'un processus d'enseignement qui considère l'apprenant comme un réservoir vide que l'on peut remplir de ce contenu culturel. Il y a une centration avérée sur l'objet négligeant aussi bien le processus d'enseignement ou d'apprentissage, oubliant, en partie, les intérêts des étudiants au profit de savoirs censés être plus avantageux pour les étudiants en formation. Quant à l'enseignant, on tient pour acquis qu'il a la capacité de transmettre l'objet culturel quel qu'il soit. Ces circonstances ne semblent pas réalistes étant donné que le savoir, infini, est en constante construction et évolution, un principe né d'Hameline (chez Bronckart, 2007b, p.18-19).

Dans le deuxième avant-propos, extrait du célèbre Mauger (1967), une révolution s'est produite pour passer de la méthodologie traditionnelle à l'innovante méthodologie

⁸⁴ Composé par l'enseignant-objet (ici langue enseignée) - apprenant.

⁸⁵ On parle dès lors de langue-culture car on les considère inséparables.

⁸⁶ Dans l'édition précédente, l'auteur n'avait pas pris en compte les intérêts des étudiants.



Universidad de Valladolid

directe : on y franchit les limites de l'objet pour une nouvelle centration sur l'apprenant. On prend en compte le contexte de la vie quotidienne dans lequel il se développe et on vise systématiquement le bon déroulement de la communication au sein de la communauté linguistique que l'étudiant veut intégrer. Cependant, cette obsession pour l'interaction aboutit à la considération du culturel en tant qu'objet. Ce fait se manifeste par la catégorisation en stéréotypes culturels que nous analyserons a posteriori dans ce projet.

Finalment, *Lengua Francesa (primer año)*, est un parfait exemple de la centration définitive sur l'apprenant. Le but n'est plus exactement de transmettre l'objet mais de contribuer à l'éducation, c'est-à-dire la progression de la personnalité de l'étudiant en lui insufflant (et non plus imposant) des touches éparses de contenu culturel.

Les préfaces citées ci-dessus révèlent la progression de la conception de l'apprentissage du savoir. Bronckart (2007b) remarquait les mêmes phases de construction et élaboration des connaissances dans l'histoire de l'enseignement. Dans un premier temps, la tradition scolastique partait d'une double fixité : la croyance en un monde stable et la conviction d'un savoir fini et limité à la portée de celui qui s'y intéressa. Grâce au béhaviorisme, il est encore plus évident que cet enseignement ne tient compte ni de l'apprentissage social de l'enfant ni des procédés mentaux intervenant dans l'acquisition du savoir (Bronckart, 2007b, p.17). Ce n'est qu'à partir de Descartes que l'on considère le sujet apprenant en tant qu'individu autonome qui, de par sa capacité de réflexion, participe à la construction du savoir (Bronckart, 2007b, p.17-18). Par la suite, Bronckart souligne une dernière étape dans la conception de l'apprentissage du savoir survenue grâce à Comenius qui se caractérise par le :

Surgimiento de lo humano: poseedor de todas las capacidades para alcanzar un funcionamiento cognitivo y socioafectivo adulto, de una manera determinada, que conviene identificar y considerar en los procesos de enseñanza. (Bronckart, 2007b, p.18)

Enfin, Hameline a supposé un saut dans l'évolution de l'apprentissage du savoir car, à partir de ses trois principes (progression du savoir, éducatibilité de l'enfant et démocratie égalitaire), il inclut définitivement l'enfant dans le contexte social en reconnaissant que l'apprentissage se déroule au sein de celui-ci, promoteur du savoir : « actividad y funcionamiento psicológico del niño deben ser analizados en su propio marco, relacionando ambos con las necesidades, motivaciones y desafíos de su situación de vida específica » (Bronckart, 2007b, p.19-20). Cette théorie de l'apprentissage et de la construction du savoir invalide le modèle basé sur le triangle didactique puisque l'enseignant n'est plus le seul détenteur du savoir. Lui, tout aussi bien que l'étudiant, construit son savoir dans l'interaction sociale. Il joue alors le rôle du guide de l'étudiant dans son apprentissage.

En outre, Puren remarque d'autres relations entre le sujet et l'objet. Premièrement, il existe une relation d'opposition entre eux causée par l'objectivation du culturel, la



Universidad de Valladolid

catégorisation dont nous faisons mention précédemment. Le culturel présenté sous la forme de stéréotype a souffert un processus visant l'objectivité totale comme s'il n'existait qu'une réalité unique et inéquivoque. Cependant, ce prisme est incompatible avec la centration sur le sujet, poussé constamment par sa nature vers la subjectivité. Cette impartialité de l'individu l'entraîne vers une interprétation unique de la vérité et, par conséquent, différente chez chaque sujet. L'opposition entre sujet et objet ne peut que se produire qu'à partir de la détérioration du processus d'enseignement dès lors qu'il s'éloigne de l'incontestable complexité sociale.

Enfin, Puren remarque une dernière relation : d'instrumentalisation. Du haut de sa subjectivité, le sujet cherche à construire sa propre interculturelité en croisant les données qu'il possède au sujet des différentes Cultures. Pour ce, il utilise l'objet, à savoir la langue-Culture, pour favoriser la communication interindividuelle⁸⁷. C'est-à-dire que, tout en restant soi-même, il est capable d'aborder l'Autre et de communiquer à travers les références culturelles construites par lui-même et inférées par le milieu social. Cette conception semble ultime pour Puren qui n'envisage aucune possibilité d'évolution de l'interculturel. Cependant, pour notre part, nous n'assumons pas que trois modèles puissent être valables tout en s'annulant les uns aux autres dans ce qui semble une fausse évolution du modèle didactique. En effet, l'enseignement et l'apprentissage sont à l'opposé, car l'on vise la transmission et la réception du savoir, en même temps que complémentaires puisque, dans la pratique, on se réfère à un même acte. Quant au triangle didactique, il est à la fois vrai et incomplet car s'il est vrai que le savoir devient objet de l'enseignement/apprentissage, il ne se limite pas pour autant à cette objectivation. De plus, le triangle didactique ne semble fonctionner que dans un sens unique alors que, dans la complexité des interactions sociales, tout individu participe à la communication verbale ou non verbale par la production et la réception (des rôles qui, d'ailleurs, ne peuvent pas être délimités aussi clairement que dans le modèle théorique). En outre, l'enseignement n'est pas linéaire et unique car l'enseignant se ressource constamment au cours de sa carrière pour combler les besoins et intérêts de ses étudiants s'adaptant à eux pour optimiser l'apprentissage. En dernier lieu, l'interculturalité semble inévitable dans la globalisation qui domine nos sociétés et le besoin de former des individus qui s'y intègrent s'inscrit dans ses nécessités. Cet individu est prêt à participer dans la communication multiculturelle et se montre flexible face aux réalités divergentes inculquées par cette multiculturalité. C'est pourquoi nous proposerons par la suite un nouvel archétype qui réunit et valide les trois structures : enseignement/apprentissage, le triangle didactique et les différentes relations entre l'objet et le sujet.

⁸⁷ Terme repris de l'article de Puren (1998b : 19).



Universidad de Valladolid

D'abord, il est nécessaire de considérer le schéma de la communication de Roman Jakobson⁸⁸ cité par Picard (1992, p.73) appliqué à la didactique des langues. Ce squelette de la communication a pour mérite d'avoir envisager, après plusieurs théories plus simplistes, la complexité du processus de communication que bronckart (chez Lomas, 2015, p.102) organise en trois niveaux : référent, message et éléments du contexte. D'ailleurs, il insistait : « Un análisis de las situaciones de comunicación debe tratar con detalle los tres niveles del esquema de Jakobson » (chez Lomas, 2015, p.102). De là notre choix pour retranscrire la réalité multiple de la didactique des langues. Là où Jakobson parlait de destinataires, nous identifions la figure sujet du professeur. Cette position lui convient étant donné qu'il est le premier émetteur d'un message, ici l'objet langue-culture⁸⁹. Pour comprendre l'acte de transmission du message, il faut aussi aborder l'inéluctable processus psychologique postérieur de réception. En effet, le message ne peut plus être compris uniquement dans sa dimension verbale puisqu'il a été prouvé qu'il possède aussi une ampleur non verbale (gestuelle, par exemple). Finalement, ce message parvient au destinataire, à savoir le sujet apprenant. Nous avons contemplé le triangle didactique ainsi que la relation entre le sujet et l'objet dans ce premier schéma simplifié, tel que l'envisageait Puren (1998). Néanmoins, l'analyse doit être plus poussée pour se rapprocher de la réalité pluridisciplinaire d'une de classe. Ainsi, le professeur ayant pour but de transmettre ce message doit réaliser un processus d'encodage, appelé *enseignement* en didactique. Le code est constitué par une somme d'activités, d'exercices de toutes sortes dans le but de développer le processus contraire de décodage, c'est-à-dire d'apprentissage, chez l'apprenant. Ainsi, tous les modèles abordés précédemment sont regroupés sous un nouvel archétype confluant des trois précédents. Cependant, il faut encore considérer que la relation enseignement-apprentissage implique un comportement implicite chez les sujets. En effet, un processus de communication ne peut être mené qu'à condition que l'apprenant montre une certaine réceptivité, prédisposition à l'apprentissage de la langue-Culture. Il existe une relation idéale pour que le processus de communication didactique se déroule à bon escient où entre en jeu le *contact*. D'une part, le canal physique est composé de l'espace de la classe, de l'établissement, de l'institution académique au sein de laquelle la relation se produit. D'autre part, on constate une connexion psychologique au cœur du triangle didactique. Pour sa part, l'étudiant fait confiance au professeur dans la mesure où, pour que la relation s'entame, on part de la prémisse que l'enseignant possède au préalable l'objet, qu'il maîtrise la langue-culture et qu'il suivra les principes de coopération⁹⁰. En outre, il doit posséder la conviction ferme (et les compétences pour y parvenir) de vouloir réaliser le processus d'encodage afin de

⁸⁸ Cette application n'est pas nouvelle étant donné que, tel que le remarque, le schéma de la communication de Jakobson (chez Lomas, 2015 : 101-102), ainsi que sa théorie des actes de paroles, est à la base de la configuration des manuels actuels pour l'enseignement des langues étrangères.

⁸⁹ Une fois constatée l'inséparabilité de la langue et la culture, on utilise ce terme plus englobant.

⁹⁰ D'après Grice : 1/ ne donner ni plus ni moins d'information, 2/ dire la vérité et éviter ce dont on ne possède pas assez d'évidences, 3/ être pertinent, 4/ être clair et ordonné (chez Lomas, 2015 : 101-102).



Universidad de Valladolid

transmettre le message. Il est évident que, pour assurer la réussite, il doit aussi contrôler le code, notamment la méthodologie. Évidemment, le professeur présuppose que son destinataire n'est pas en possession des savoirs qu'il veut communiquer mais qu'il désire les approprier. Cette conception de la connexion n'avait pas été envisagée par Jakobson et elle a été introduite à posteriori par les perspectives moins linguistes que psychologiques, plus concrètement celle de F. Heider, cité par Picard (1992, p.76)⁹¹. Il défend le besoin de maintenir des relations harmonieuses pour favoriser la communication didactique. À contrario, dans le processus de communication didactique, il est plus avantageux de maintenir une relation hiérarchisée dans laquelle le sujet enseignant devient le guide, le meneur de jeu, du sujet apprenant qui est, à son tour, guidé.

Enfin, le contexte est le dernier élément du modèle didactique qui, quant à lui, circonscrit la communication didactique. Précédemment, nous n'avions envisagé la communication didactique que par les processus qui se déroulent en lui. Pourtant, la communication didactique s'inspire du contexte où elle s'insère en dehors de l'espace de la salle de cours, c'est-à-dire la vie sociale. Le contexte comme « ensemble de conditions sociales » représente la réalité, la vie communautaire au-delà de la situation restreinte de la classe. Tous les auteurs cités précédemment tentaient d'enfermer la communication⁹² dans une structure même si, de nos jours, les modèles existants ne sont pas encore tout à fait satisfaisants. Par ailleurs, pour passer de la communication générale à la communication didactique, il existe des circonstances précises indispensables. Premièrement, tous les faits de la société ne sont pas susceptibles d'être abordés dans un cours de langue étrangère. Les auteurs des manuels, tels que ceux que nous avons déjà cités, réalisent des choix de thèmes, des représentations jugées utiles dans les relations communicationnelles à venir des étudiants⁹³. Deuxièmement, ces thèmes, une fois prouvée leur convenance, doivent se soumettre à un processus de transposition didactique au cours duquel ils sont conçus en vue de l'encodage et du décodage postérieur et ainsi se matérialiser dans la communication didactique. Au cours de la transposition didactique, le savoir socioculturel se transforme en savoir didactisé.

De ce fait, dans notre étude nous avons constaté que le culturel viti-vinicole s'est révélé méritant de ce processus d'encodage et il s'est transformé en thème, représentation de la réalité sociale. Nous partons du postulat qu'il a remporté cette place en raison du partage culturel existant entre la France et l'Espagne, les deux pays voisins. Tous deux épousent les mêmes pratiques viti-vinicoles qui sont donc passées à la communication didactique. Toutefois, il faut remarquer que le résultat de la transposition varie selon les époques, les intérêts, parfois centré sur l'objet ou parfois en fonction du sujet apprenant.

⁹¹ Ce psychologue a théorisé à propos de l'équilibre dans les relations interpersonnelles.

⁹² Au sens large (non appliqué à la didactique).

⁹³ On sous-entend « en dehors de l'établissement scolaire où il réalise son apprentissage ».



Universidad de Valladolid

Nous avons ci-après délimité les différentes représentations du culturel vitivinicole français dans les manuels scolaires utilisés en Espagne dans le but de séparer le résultat de cette transposition de l'analyse du code, c'est-à-dire de l'exercisation, que nous proposerons ultérieurement. Le modèle didactique exposé dans les lignes précédentes sert à comprendre comment le socioculturel viti-vinicole est parvenu à s'infiltrer dans les cours FLE.

1.2. Les représentations de la vitiviniculture dans les méthodes FLE en Espagne.

En somme, qu'il soit plus ou moins proche des centres d'intérêt des étudiants, présenté d'une manière plus textuelle ou plus illustrative, instigateur ou incitateur de préférences chez l'étudiant ; le culturel se montre effectivement indispensable et omniprésent dans les livres scolaires. Il mérite souvent, à ce titre, une mention de l'auteur dans ses intentions méthodologiques. Nous pourrions évaluer postérieurement les différentes activités enclines à son inclusion. Par ailleurs, ce contenu culturel possède, dans le cas de la vitiviniculture, une tradition marquée et représentée sous quatre formes différenciées : les festivités collectives, le vin à table, la mise en garde contre l'alcoolisme et l'œnotourisme favorisé par les paysages viti-vinicoles.

Festivités autour du travail agricole

Les traditions sont au cœur de l'enseignement car elles représentent les mœurs d'une société, « l'ensemble de conditions sociales » auquel faisait référence Picard (1992, p.74). Les festivités, locales ou nationales, requièrent de l'implication de toute la communauté aussi bien pour leur organisation que pour leur succès. Il s'agit d'un instant de rencontre et de loisir qui réunit les citoyens autour des mêmes principes et intérêts. Le lien social considéré indispensable chez l'être humain, les célébrations intègrent la Culture sociétale. D'ailleurs, les vendanges font partie de ces célébrations agricoles perpétuées dans le temps⁹⁴ jusqu'à passer, à travers la transposition didactique, au contenu des ouvrages scolaires. Les vendanges réunissent un grand nombre de travailleurs qui deviennent jouisseurs des activités divertissantes organisées après le dur travail agricole. Étant donné la quantité de régions françaises où se déroule la culture de la vigne, le public assistant est nombreux. De plus, sa périodicité annuelle promeut la transmission des mœurs à travers les générations. Ces caractéristiques, que nous avons brièvement citées, font des vendanges, une festivité qui marque les habitudes des membres d'une société, dans ce cas, française, et, par conséquent, digne du processus de transposition didactique pour se voir reflétées dans la langue-culture enseignée dans les classes FLE. En effet, la salle de classe est un espace où les sujets tentent de reproduire certaines activités sociétales afin de préparer les étudiants à la vie réelle. Dans un espace contrôlé, les sujets

⁹⁴ Nombre festivités agricoles ont marqué notre calendrier car notre société célèbre les mêmes instants depuis des siècles car, si l'on se remonte dans le temps, la plupart de la population se consacrait à labourer les champs.



Universidad de Valladolid

apprenants expérimentent avec l'objet, à savoir la langue-culture, dans le but de maîtriser l'éventualité de la situation si elle se présente dans leur vie authentique. Dans le livre *Lengua francesa (2º año)* (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967a), le texte qui ouvre la leçon 19 souligne dès ses premiers mots la fréquence des vendanges : « chaque année » (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967a, p. 59). Cette mise en valeur du temps et de la répétition nous confirme qu'il s'agit d'une tradition chère aux citoyens français. Le fait que la lettre (des fragments en sont proposés dans le texte de la leçon) provienne d'une tante éloignée corrobore la dimension intergénérationnelle dont nous faisons mention précédemment ainsi que la portée géographique de cette tradition agricole. Le protagoniste insiste sur les sentiments qu'il veut transmettre à son lecteur, le sujet apprenant, à travers des phrases simples et concises : « D'avance, je savais quelles bonnes journées nous allons vivre » ou encore « [les vendanges] donnent lieu à de grandes réjouissances » (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967a, p. 59). Au fur du fragment textuel on rencontre d'autres marques dans l'intention de laisser une empreinte chez l'apprenant à travers l'émotion, l'allégresse et de la liberté. Pour représenter le culturel viti-vinicole, les étudiants doivent mémoriser une chanson incomplète dont les deux fragments conservés se termine par la mention du vin.

'Allons en vendange, pour gagner cinq sous,
Coucher sur la paille, ramasser des poux,
Boire du vin doux...' (la suite est perdue)
'Toute chanson qui perd sa fin
Mérite toujours un coup de vin'. (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967a, p. 59)

Pour souligner l'heureuse ambiance des vendanges, on apporte une photo représentant des vendangeurs à table fêtant, avec du vin, l'abondance de la récolte. Une deuxième photo (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967a, p. 61), illustre la grandeur d'un vignoble en Alsace.



Universidad de Valladolid



Figure 66. Illustration de repas de vendangeurs en Bourgogne (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967a, p. 61).



Universidad de Valladolid

Dans le livre *Páginas Francesas* (Suarez Gómez, 1956), l'auteur a recours à l'humour. Dans un texte où on magnifie la bienveillance du maître envers les vendangeuses, le narrateur affirme sur un ton humoristique : « Le matin, elles sont plus légères que des alouettes, et l'après-midi, elles bavardent comme des pies » (Suarez Gómez, 1956, p.119). Bien évidemment, le commentaire provoque des rires « unanimes » (Suarez Gómez, 1956, p.119) chez les vendangeuses. C'est ainsi que se représente l'allégresse dans ce texte qui cherche notamment à renforcer la grandiosité du domaine en y accordant une touche patriotique :

Il domine la route de Lyon qui, jadis, reliait la Savoie à la France à travers les roches taillées des Échelles. Son nom lui vient d'une tour qui couronnait le mamelon et dont il ne reste plus aucun vestige. (Suarez Gómez, 1956, p.119)

Par la suite, on y vante la tradition générationnelle qui a été transmise de père en fils en même temps que les terres et la maison de campagne depuis plusieurs siècles. À la suite de la magnificence des différents membres de la famille, toujours gens de loi, on procède à la description des vendangeuses. Elles sont caractérisées par leurs vêtements et décrites poétiquement. En effet, elles poursuivent leurs victimes, les grappes de raisin et les rides, conséquence de l'âge, les rendent plus utiles car plus entraînées et endurantes. Les vigneron, quant à eux « on ne les entendait pas rire comme les filles » (Suarez Gómez, 1956, p.120). Bref, ce texte d'Henry Bordeaux embellit les vendanges ainsi que tous les clichés qui l'entourent : les hommes rudes, les femmes rieuses à vendanger, le maître qui surveille bienveillamment, ainsi que tous les traits vestimentaires de chacun. Il semblerait, à en lire cet extrait littéraire, que tous sont heureux de participer chaque année aux mêmes traditions perpétuées.

Mis à part ces ouvrages, plutôt penchés sur l'allégresse et la jouissance, convaincus de leur devoir d'inspirer les jeunes générations à partager le travail *heureux*, un autre courant de manuels plus réalistes étudie l'authenticité des activités laborieuses réalisées dans les vignobles. Dans cette perspective, Juan del Álamo, auteur de *La France. Sa langue* (del Álamo, 1960) raconte, au détail près, les activités agricoles tout en respectant certains clichés déjà cités, notamment la différenciation entre le travail des hommes et des femmes. Ici, les chants ont une fonction au-delà de la réjouissance : « quand les reins n'en veulent plus, elles [les femmes] chantent pour avoir le cœur à l'ouvrage » (del Álamo, 1960, p.23). Dans ce texte, le langage pour se référer aux différents travaux est plus précis. Ainsi, dans le processus de vinification l'auteur emploie des termes tels que *alambic*, *distiller* ou *macération*. Par conséquent, l'intention du concepteur de ce livre est de procurer à l'étudiant la précision nécessaire pour parler techniquement de ce processus, laissant de côté toute trace d'idéalisation.

Sous le prisme utilitaire, l'exemplaire édité par S.A.E.T.A. (Sociedad Anónima Española de Traductores y Autores) vise un public est très ciblé : des étudiants de l'école de Commerce. Il propose des textes dont le contenu, plus technique, a pour but d'offrir des données de référence par rapport à des domaines concrets. Ces informations sont



Universidad de Valladolid

présentées avec des chiffres très précis et sont un référent à l'heure de confronter des situations concrètes de leur avenir professionnel. Dans le cas du chapitre intitulé « Vins et eaux-de-vie », on commence par situer le secteur d'activité de la France par rapport au reste des pays méditerranéens en lui accordant la plus haute place. Puis, on concrétise l'importance des vignobles : « la vigne est une des plus anciennes et des plus populaires cultures françaises » (Cantera Ortiz de Urbina, 1960, p.51). Par la suite, les données se succèdent, augmentant progressivement dans la spécialisation de l'apprenant. On en vient à parler du *Phylloxera*, « sorte de puceron » (Cantera Ortiz de Urbina, 1960, p.51), de *sève* et de *plants*. Dans la visée commerciale, on présente les différentes variétés d'après les régions dont les mieux fabriquées et conservées « produisent des crus de renommée » (Cantera Ortiz de Urbina, 1960, p.51). Le tout est accompagné d'un modèle de lettre renseignements favorables à un employé. Il s'agit donc d'un ouvrage orienté professionnellement à un public d'apprenant dont les intérêts sont clairs : ils veulent se démener dans des situations commerciales très spécifiques en ayant recours à des données efficaces et des modèles structurés à copier.

Bref, au sujet des ouvrages orientés à la viticulture et à la vinification, deux variantes sont offertes aux apprenants, une d'entre elle est plus idéaliste et vise un public qui participera potentiellement à ces activités. L'autre version de ce thème, a pour objectif de former des dirigeants compétents dans le secteur viti-vinicole tout en possédant les moyens lexicaux et discursifs (modèles de lettre) pour s'y défendre sans lacunes.

Le vin à table

Une fois récolté le raisin, le processus de vinification aboutit à la création d'un vin plus ou moins spécial selon ses caractéristiques, son appellation d'origine contrôlée, etc. Ces bouteilles sont alors consommées dans les bars, restaurants mais aussi dans les foyers de ceux qui ont pour habitude d'en prendre un verre pour accompagner certains repas. C'est le cas des français, un peuple qui a assimilé pour tradition de déguster les vins produits de leur pays. Il ne faut pas oublier, comme nous l'avons présenté précédemment, que la France est historiquement à l'origine de l'œnologie tel que le rappelle Miguel Ibáñez Rodríguez (2020). Ainsi, la consommation de cette boisson s'est transformée en mœurs partagée par toute une communauté. Par ailleurs, l'Espagne, pays tout aussi producteur de vin, a généré des coutumes semblables. D'ailleurs, l'Espagne a aussi reçu l'influence de son pays voisin étant donné que celui-ci y a importé ses pratiques œnologiques pour la culture de la vigne et la production de vin. Cette généralisation du fait, l'accoutumance de ce plaisir, ainsi aussi bien dans les mœurs françaises qu'espagnoles, a favorisé la transposition didactique de ce fait sociétal en didactique FLE. Il en résulte la parution fréquente dans les manuels destinés à l'apprentissage du français en Espagne. On constate une évocation généralisée du socioculturel du vin dans la plupart des manuels édités entre 1900 et 1970 consolidant des habitudes plus ou moins saines.

De manière générale, servir du vin pour accompagner les repas est une action présente dans toutes les familles et qui a été transposée dans les cours FLE. Ainsi,

Universidad de Valladolid

différencier un bon vin, ou encore l'accorder convenablement avec le repas servi, est considéré partie intégrante de la Culture générale que l'apprenant doit maîtriser s'il en vient à voyager et à s'intégrer dans la vie quotidienne française. En outre, on sait bien que l'apprentissage de la langue étrangère est souvent l'occasion d'enseigner des habitudes et des rôles sociaux aux étudiants. Par exemple, nous avons constaté dans les méthodes FLE que les pères de familles sont, en général, les consommateurs de vin, alors que les femmes et les enfants préfèrent boire de l'eau. C'est le cas de l'ouvrage *Francés. Primer curso* (López Fanego, 1970) qui présente ce cliché dans la 24^{ième} leçon, la suite sur « la salle à manger » (López Fanego, 1970, p.157) de la leçon précédente. Ici, « Mr. Duclos boit du vin », gravure à l'appui, pendant que Pierre, un enfant, « boit de l'eau » (López Fanego, 1970, p.157). Les phrases sont courtes, simples mais efficaces car le message, plus précis, est soutenu par des images. Le contenu visuel, des gravures aux tonalités bleuâtres, sert à renforcer le contenu verbal afin d'y attirer l'attention de l'apprenant et de marquer l'information dans son esprit.

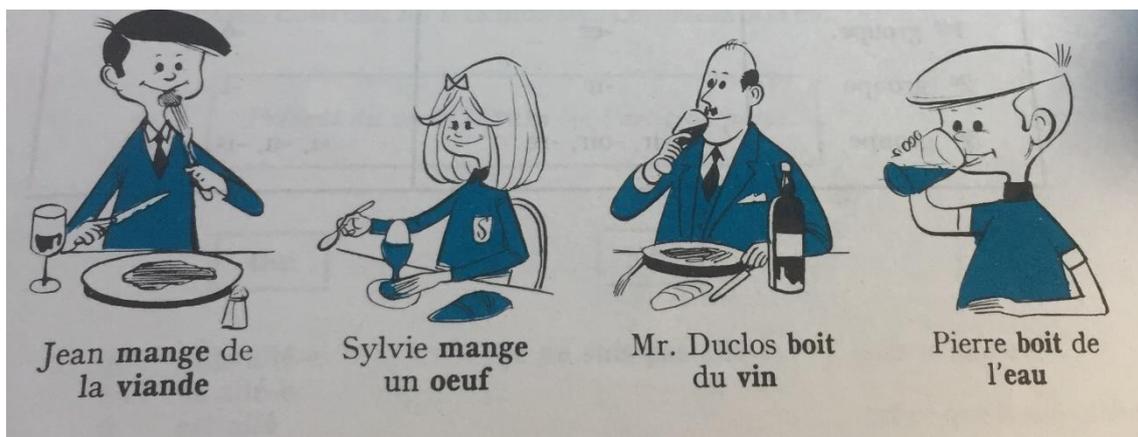


Figure 67. Illustrations du contenu grammatical et lexical de la leçon (López Fanego, 1970, p. 157).

En consultant l'entrée consacrée aux illustrations et gravures par Rius Dalmau dans le *Diccionario de Historia de la enseñanza del francés en España* (Rius Dalmau, 2017), on comprend à quel point les gravures ont supposé une révolution dans l'enseignement du FLE. Si la méthodologie directe a introduit cette nouveauté dans les livres, leur permettant de s'adapter au mieux aux principes de cette méthodologie, ils ne disparaîtront plus jusqu'à leur conception actuelle. Les images, plutôt présentes dans les premières années d'enseignement, comme c'est le cas de l'ouvrage qui nous occupe, ont pour objectif de situer le vocabulaire visuellement afin que l'étudiant puisse le visuel et l'auditif (c'est-à-dire les sons aux concepts qui lui correspond). Ici, l'image renforce la partie textuelle pour encren les connaissances aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Quand bien même l'image encourage l'activité cognitive de l'apprenant, le texte assure la bonne compréhension du message.



Universidad de Valladolid

Quant au célèbre *Mauger* (Mauger, 1967), parfait exemple de la méthodologie directe, on y constate la présence du vin à la table française. L'auteur explique dans l'avertissement qu'il a souhaité se rapprocher de ses étudiants en leur présentant des aventures vécues par une famille étrangère qui découvre la France, en même temps que la langue française. Par conséquent, il y a un désir de similitude dans les situations proposées par rapport à celle que vivrait le sujet apprenant si l'occasion se présentait. La 35^{ième} leçon propose aux élèves de s'immiscer à la table d'une famille française traditionnelle : Les Legrand. Une fois encore, les clichés à table sont nombreux et caractérisent une famille bourgeoise (Mauger, 1967, p.96). Tout d'abord, la bonne ouvre la porte, un privilège qui dénote une famille aisée. La mère prend du thé alors que les hommes boivent du Porto (les boissons alcoolisées sont réservées aux hommes). Quant aux enfants, ils sont toujours rieurs et bien élevés. La fille des Legrand est toujours prête à aider sa mère dans ses tâches. Une fois la table servie, chaque plat est décrit avec le vin correspondant pour faire le tour des appellations d'origine contrôlée les plus célèbres sur le territoire français. Finalement, les hommes boivent du café, des liqueurs et fument des cigares. En effet, l'un des manuels les plus utilisés en Espagne était donc le fil conducteur des stéréotypes sociétaux de cette époque en ce qui concerne la famille traditionnelle espagnole.

À l'opposé, *Mi primer libro de francés* (Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972), est un cas étrange de livre où les enfants boivent du vin sous l'autorisation de leur mère. Ici encore, les images jouent un rôle fondamental dans l'accompagnement du dialogue. La scène est conçue pour être jouée par les étudiants une fois compris le lexique et les aspects grammaticaux. L'assimilation et la récréation de la difficulté grammaticale prime par-dessus la cohérence de la situation communicative présentée. Le dialogue est alors au service de la structure grammaticale abordée dans la leçon : l'impératif des verbes manger et boire, dans ce cas.

Dans une autre visée, la présence du vin à table adopte une forme plus technique pour former des spécialistes des accords gastronomiques et œnologiques. Le chapitre intitulé « les vins » débutait ainsi : « Dans l'art de la table, le vin occupe une place très importante. Les vrais connaisseurs choisissent avec soin les différents vins qui accompagneront chaque plat et s'efforcent de les servir à la température idéale » (Mauchamp, 1989, p.123). L'apprenant est ainsi introduit dans la viticulture tout en étant amené à en comprendre sa portée. Par la suite, les différentes appellations d'origine contrôlée y sont citées en précisant les zones où sont élaborés les meilleurs vins. En parallèle, un guide des vins recommandés d'après les repas devient indispensable aux étudiants. Pour compléter ces connaissances techniques, l'auteur a jugé bon d'apprendre à l'étudiant à lire l'étiquette des vins pour en desceller les clés : les appellations d'origine contrôlée, les vins de pays, les vins qui ont le label V.D.Q.S. (Vins délimités de Qualité Supérieure) et les vins de coupage. Il s'agit d'une authentique initiation des étudiants dans une tradition enracinée dans la société française : le vin à la table française. Ce savoir



Universidad de Valladolid

raffiné vise, au-delà de son application dans la vie quotidienne, la création d'experts en la matière vinicole.

Toujours dans le but d'atteindre la spécialisation (digne d'un sommelier), il existe une variante qui vise la maîtrise absolue des technicismes œnologiques de la langue française. À titre d'exemple, nous avons étudié le célèbre Perrier dans sa version du cours élémentaire (Perrier, 1964). Pour commencer, il remarque certains clichés déjà abordés précédemment : « L'eau est la meilleure des boissons pour les jeunes [les enfants] mais vous aurez un peu de vin rouge après le rôti et du champagne au dessert » (Perrier, 1964, p.119). Par la suite, les étudiants sont menés à interpréter une chanson, « la vigne au vin », truffée de mots spécialisés. Celle-ci reprend un lexique précis autour des divers conteneurs par lesquels passe le raisin depuis sa récolte, en passant par sa transformation en vin, et jusqu'à sa consommation à table : terre, vigne, branche, grappe, hotte, cuve, presse, tonne, verre, bouche. Avec ces mots spécialisés, on imagine que l'enseignant, avant de faire chanter ses étudiants, leur décrivait le processus d'élaboration à partir du raisin, puis, sa dégustation. En somme, l'objectif est d'acquérir un lexique d'autant plus précis pour dépasser la simple introduction aux mœurs françaises et créer des spécialistes de la vitiviniculture.



Universidad de Valladolid

La vigne au vin

De terre en vigne, La voi-là, la jo-lie vi-gne!... Vi-gni, vi-gnons, vi-gnons le vin, La voi-là, la jo-lie vigne au vin, la voi-là la jo-lie vi-gne.

1
De terre en vigne,
La voilà, la jolie vigne!...
Vigni, * vignons, * vignons* le vin,
La voilà, la jolie vigne au vin,
La voilà, la jolie vigne.

2
De vigne en branche,
La voilà, la jolie branche!...
Branchi, branchons, branchons le vin,
La voilà, la jolie branche au vin,
La voilà, la jolie branche.

3
De branche en grappe,¹
La voilà, la jolie grappe!...
Grappi, grappons, etc....

4
De grappe en hotte,²
La voilà, la jolie hotte...
Hotti, hottons, etc....

5
De hotte en cuve,³
La voilà, la jolie cuve!...
Cuvi, cuvons, etc....

6
De cuve en presse,⁴
La voilà, la jolie presse!...
Pressi, pressons, etc....

7
De presse en tonne,⁵
La voilà, la jolie tonne!...
Tonni, tonnons, etc....

8
De tonne en verre,
Le voilà, le joli verre!...
Verri, verrons, etc....

9
De verre en bouche,
La voilà, la jolie bouche!...
Bouchi, bouchons, etc....

1 racimo
2 cuévano
3 cuba
4 prensa
5 tonel grande

*les mots: VIGNI, VIGNONS
— BRANCHI, BRANCHONS —
GRAPPI, GRAPPONS, etc. n'ont
par eux-mêmes aucun sens et
ne sont là que pour la rime.

Figure 68. Chanson *La vigne au vin* (Perrier, 1964, p. 121).

Tout compte fait, la consommation du vin à table est ancrée dans les mœurs de la population de l'hexagone, devenant ainsi méritante de subir le processus de transposition didactique. Boire du vin, et savoir comment s'y prendre pour ce, devient un excellent



Universidad de Valladolid

prétexte pour recréer une situation de communication didactique dont les objectifs sont divers : la précision lexicale, l'exhortation de certaines pratiques quotidiennes ou encore la connaissance approfondie d'un sujet socioculturel. Pourtant, au cours des années marquées par le franquisme, on constate une inquiétude au sujet de cette consommation alcoolique à laquelle semble prédisposées certaines personnes souffrantes.

Ivresse

L'idéologie franquiste a marqué les esprits des Espagnols dès ses débuts. Il est alors devenu indispensable de créer une morale plus conforme au style de vie imposé par la nouvelle élite du pays.

Il est bien connu de tous que, pour instaurer, convaincre et assurer la pérennité d'un modèle gouvernementale, il est indispensable de commencer par l'inculquer par l'éducation dès le plus tendre âge. Brigitte Urbano insistait sur l'importance de l'éducation, et sur les désaccords existants à ce propos déjà avant le début de la guerre civile. Pour ce, elle reprenait les paroles de Molero Pintado en 1991 : « La educación sigue siendo un resorte básico para el cambio de las convicciones sociales » (Urbano Marchi, 2003, p. 57) En effet, on compte d'innombrables changements dans les lois éducatives pendant les années antérieures à la guerre, notamment pendant la II République qui se départagent entre la volonté de construire une école pour tous ses citoyens et le désir de l'offrir à l'Église de la part des futurs phalangistes. En fin de comptes, pour instaurer la dictature, il a fallu implanter une moralité naissante, stricte et autoritaire, qui requière d'un investissement économique que seule l'Église veut réaliser, à ses profits. La durée dans le temps de ce sens moral n'aurait été envisageable si ce n'est au moyen des établissements publics d'enseignement qui suggestionnaient les jeunes mentalités.

Brigitte Urbano, dont la thèse évoquait l'enseignement en Espagne à l'époque de Franco, remarquait que la Phalange n'a consolidé son pouvoir sur l'éducation qu'à partir de sa souveraineté bien qu'elle préparait déjà le terrain, auparavant, pour une grande réforme : « Durante la Guerra Civil se intenta configurar el entramado educativo que será, en los primeros años de la posguerra, el contra-sistema del implantado en la II República. Es la ideología de la negación de todo lo establecido anteriormente » (Urbano Marchi, 2003, p.58). Ainsi, la Phalange commençait à introduire les principes qui en constitueront la base plus tard dans cette structure qui regroupe toutes les idéologies politiques de ce moment historique. Les nouveaux préceptes, pour la consolidation du régime dictatorial seront: « una serie de rasgos fascistas como la jerarquía, la disciplina, el sacrificio, la idea de servicio, el imperialismo y la exageración de rasgos nacionalistas, también lo es el hecho de que se le reservó la formación política, cívica y física de los alumnos » (Urbano Marchi, 2003, p.60).

Dans cette thèse, nous nous posons la question de savoir à quel point les principes fascistes ont influencé l'enseignement du culturel viti-vinicole. À ce titre, les formes qui



Universidad de Valladolid

s'y étaient présentées jusqu'à la progression du régime, à savoir les festivités et le vin à table, ont disparu au profit d'une nouvelle thématique plus conforme à l'idéologie franquiste. Il faut comprendre que, dans un pays dévasté par la guerre civile où des voisins et même des membres de la même famille s'étaient affrontés, l'ambiance festive est inexistante. Par ailleurs, le régime a diffusé l'idée de la discipline et le respect hiérarchique, des valeurs qui ne s'accordent pas au désordre des célébrations suite à la saison des vendanges. La consommation de boissons alcooliques devient tout aussi dangereuse pour le régime dictatorial. Les familles et amitiés ravagées par la guerre, l'inconformité aux idées phalangistes, liées à la censure, poussent certaines personnes à se réfugier dans l'alcool ou les drogues. Cependant, dans l'idée du Generalísimo, tout individu doit être fidèle et utile à sa patrie. Ce dévouement passe par le travail, indispensable pour remettre à flot l'économie nationale, et la création d'une unité familiale d'après les préceptes phalangistes. L'échec est inconcevable et donc, l'alcoolisme devient un des grands adversaires du régime franquiste car il empêche les hommes de se vouer à leur devoir. L'ivresse est la forme la plus évidente de la faillite inenvisageable car elle confond l'esprit et le rend stérile. De plus, l'alcoolisme est à l'encontre du sacrifice pour la patrie, demandé aux hommes et surtout aux pères de famille car il met en évidence la faiblesse de l'être humain. Ceux-ci ont le devoir de s'adonner à leur famille car la grandeur de la nation naissante se trouve dans leurs exploits, tout autant que dans l'ordre maintenu au sein du foyer. Le résultat est que tous les efforts de la République pour annuler l'autoritarisme au profit du respect de la liberté de l'enfant ont été annulés par une nouvelle politique qui envisage les enfants comme des récipients vides et inutiles qu'il est nécessaire de remplir de bonnes habitudes au profit du sentiment d'appartenance à une grande nation. Bref, l'homme ivrogne devient ennemi de l'ordre public, un déchet social. Pour éviter ces circonstances nuisibles, l'École a le devoir d'inculquer les bons usages dès le jeune âge, dont la sobriété.

Ces bonnes coutumes que le régime défend et réprend dans les esprits de la société des années de la dictature sont nées, en partie, de son alliance plus que convenable avec l'Église. Franco cherche, dès les premiers temps, un partenariat favorable dans le but de soumettre le peuple à un dogme au-delà de sa figure autoritaire et l'Église devient son complice. La structure du système éducatif créé par le didacteur en est la preuve. Ne pouvant assumer le coût de l'éducation en Espagne telle qu'elle est conçue à cette époque, c'est-à-dire ouverte à tous, Franco cherche un investisseur. L'église passe donc à assumer le contrôle d'une grande partie des établissements scolaires dont la privatisation est la conséquence inévitable. Les plus pauvres assistent à l'école publique, diminuée du fait qu'on a remplacé des enseignants contraires au régime par des militants et soldats mutilés afin de récompenser leur sacrifice au service du parti gagnant : « un "ejército" de excombatientes, alféreces provisionales, mutilados, etc. »(Urbano Marchi, 2003, p. 62). Bien qu'ils ne soient heureux de retrouver un emploi une fois la guerre terminée, ces excombatants ne possèdent aucune formation en pédagogie et parfois même ils n'ont jamais assisté à l'école. La suspension de fonctions était une mesure habituelle pour virer



Universidad de Valladolid

les professeurs suspectés de collaboration avec la République. Bruña Cuevas en donne plusieurs exemples à Séville où il suffisait de rédiger un mauvais rapport à la Junta Técnica del Estado pour chasser un enseignant de l'établissement où il exerçait ses fonctions (Bruña Cuevas, 2000, p.122). Certains professeurs se retrouvant en zone républicaine, sans se prononcer particulièrement en accord avec ce parti politique, souffraient de ce ménage massif. D'autres, étaient rejetés à cause de leurs amitiés, considérées peu convenables. C'est le cas de M^a Concepción Barrera, dont le dossier révélait : « Encargada de curso y Secretaria -Ausente en Madrid. Alardea de mujer moderna y exceptica [sic] en materia religiosa. Mala profesora, incompetente, frecuentemente ausente de Sevilla, íntima amiga del Diputado Socialista Remigio Cabello » (Bruña Cuevas, 2000, p. 123). Dans cette citation, on constate que la non-conformité à l'idéologie instaurée de l'enseignante est le premier justificatif de son renvoi. Puis, on procède à sa déqualification en tant que professionnelle de l'éducation. Pour couronner le tout, on insiste sur ses mauvaises relations pour souligner sa dangerosité. En somme, le gouvernement cherchait à remplacer les enseignants problématiques par des professeurs dépourvus de toute formation mais plus aptes au processus d'idéologisation entamé par les plus hautes sphères de la politique. Ceux-ci défendaient, à travers l'éducation publique, les valeurs du régime et de l'Église en faisant tout autant dans les établissements privés. Ces derniers, réservés aux plus riches, incarnaient les mêmes valeurs visant la droiture et l'honnêteté des actes. Les familles les plus aisées, en quête de la pédagogie dont le système éducatif public manquait, envoyaient leurs enfants suivre les cours dans des congrégations religieuses de renommée afin de leur assurer un avenir prometteur. Bref, que ce soit dans le public ou dans le privé, l'Éducation est dépurée des valeurs républicaines en faveur de l'idéologisation phalangiste.

D'ailleurs, il a été indispensable de revoir les contenus des matières ainsi que leur réorganisation. Le programme de 1938 est décisif pour l'enseignement des langues dans le sens où il reflète cette préoccupation pour l'instauration de la morale. Les pays étrangers étaient considérés des menaces pour le régime franquiste. Les langues étrangères enseignées dans les établissements scolaires ont ressenti ces changements car elles étaient considérées de faible intérêt pour la formation des jeunes : « estas materias no provocan gran tensión psico-física » d'après Castro Marcos (Fernández Fraile, 2005, p. 29). Le français, principale langue étrangère enseignée jusqu'à ce moment, devient une matière discréditée et reléguée à des horaires de cours improductifs car, d'après Manuela Bruña :

Incluso se desprecia por el “afeminamiento” o la “deshumanización” de las corrientes artísticas coetáneas, para ensalzar las virtudes “eternas”, como el amor por la patria, la familia, la moral católica (obediencia a los padres, obediencia de la esposa hacia el esposo, la caridad hacia los pobres...), el heroísmo viril, el amor al ejército, sin descartar pronunciamientos de índole fascista y racista, como la desigualdad de los seres, el desprecio por los negros, la superioridad del hombre blanco, etc. (Fernández Fraile, 2005, p.33)



Universidad de Valladolid

Toutes ces mutations ont provoqué la réinvention des manuels scolaires et de leurs contenus dans toutes les matières. Plus particulièrement dans les livres scolaires consacrés à l'enseignement/apprentissage du FLE, on constate très clairement cette oscillation idéologique chez Mario Mirman Contastín. Né en France en 1895, il arrive en Espagne en 1918 pour s'y établir. Suite à une formation avec les Jésuites, il obtient la Chaire de français à l'École de Commerce de Séville (García Bascañana, 2016). Dans la foulée de la guerre civile espagnole, et vu le nombre de professeurs destitués ou fusillés, il est demandé pour répondre aux besoins de la dictature. Ayant publié une méthode FLE destinée à ses étudiants de l'École de Commerce un an auparavant, il décide de profiter l'occasion pour le rééditer et l'adapter à l'enseignement secondaire dans le contexte franquiste. Ainsi, un livre dépourvu d'idéologie quelconque est devenu le reflet même de l'utopie phalangiste (Bruña Cuevas, 2000, p.120-121). Cette volonté de plaire au régime est appréciée dès l'avant-propos dont la fin est déterminante :

El "fin educativo" es una de las características de nuestro "NUEVO MÉTODO", por ello nos ha parecido muy útil aprovechar la oportunidad de la enseñanza del idioma para elegir como trozos de lectura, temas del todo conformes a la moral cristiana, inculcando en todo momento ideas sanas sobre la religión, la familia, el hogar, la patria, etc. (Mirman Contastín, 1944, prólogo)

Ce prologue est une déclaration d'intentions. A l'appui de cette intention moralisatrice, les thèmes choisis suivent un ordre concret en faveur de l'endoctrinement. En premier lieu, le livre entre en matière avec l'étudiant modèle. Cet élève qui est docile et prêt à tout apprendre pour se consacrer dûment à ses études. Puis, les sujets de prédilection de la morale catholique s'enchaînent : le travail, les valeurs familiales, l'amour à la patrie. Finalement, les derniers thèmes inculquent des comportements modèles à suivre dans les situations immédiates de la vie quotidienne. Dans cet environnement proche de l'étudiant, on parle aussi bien de frivolités comme le temps météorologique, que de sujets d'ordre quotidien comme la gestion du foyer familial ou les repas, sans jamais négliger le but ultime : transmettre des principes sûrs. C'est aussi le cas des boissons alcooliques évoquées à la suite des repas. A contrario des éditions précédentes qui poursuivaient un objectif culturel en abordant les vendanges ou une explication sur les appellations d'origine contrôlée françaises, l'auteur préfère profiter de l'occasion pour prévenir ses étudiants des dangers de l'ivresse. Le texte intitulé « Les boissons » (Mirman Contastín, 1944, p.125) commence ainsi : « L'eau est la boisson la plus naturelle, la plus commune et à la portée de tous ; le vin, la bière, la limonade ; rien ne peut la remplacer » (Mirman Contastín, 1944, p. 125-126). La détermination de l'auteur est ferme et sentencieuse. La phrase, se fait remarquer par l'inflexibilité de son sens qui vient à se compliquer syntaxiquement rien que pour y inclure une énumération dont le but est d'éviter toute interprétation à tort ou oubli volontaire de la sentence. Cependant, dans un pays où l'on consomme habituellement du vin ou de la bière à table, Mario Mirman Contastín a conscience de l'équivoque que peut comporter une instruction autre que celle reçue dans le foyer. C'est pour cette raison qu'il ressent le besoin de



Universidad de Valladolid

préciser : « Le vin, le cidre, le poiré, la bière, qui n'ont pas subi de falsifications sont donc des boissons saines, lorsqu'on n'en abuse pas » (Mirman Contastín, 1944, p.126). Enfin, la fin du texte est décisive, elle aussi : « N'abusez jamais des boissons même saines, elles peuvent être falsifiées à votre insu » (Mirman Contastín, 1944, p.126). En somme, le message est clair et utilise la langue pour acquérir son caractère dogmatique. Les phrases ont une syntaxe réfléchie avec des verbes à la forme verbale impérative, créant ainsi une injonction. Ici, tout, l'objectif lexical aussi bien que l'objectif grammatical, est au service de l'endoctrinement. De plus, la dureté des phrases employées dans les pages suivantes poursuit l'objectif de frapper la morale des étudiants. Des phrases aussi décisives que « el alcoholismo llena las calles de mendigos y los hospitales de enfermedades incurables » (Mirman Contastín, 1944, p.127) ne cherchent que la déstabilisation de l'enfant dans l'objectif de créer une crainte ancrée dans son esprit pour le reste de sa vie. En vue des caractéristiques de l'éducation franquiste, il n'est pas surprenant de constater l'implacabilité de ces phrases. En effet, Brigitte Urbano reprenait Monés dans sa thèse pour mettre en évidence les caractéristiques intrinsèques au régime :

Inmutabilidad de los valores tradicionales - Sumisión a la autoridad - Nacionalismo - Separación de clases y de sexos - Menosprecio hacia las ciencias positivas - Manifiesto desinterés del Estado por los métodos pedagógicos. (Urbano Marchi, 2003, p.84)

La culture viti-vinicole se réincarne dans une version choquante, au service du régime franquiste tout aussi bien que facilitante de l'action de l'Église sur le peuple espagnol au détriment de toute déférence envers la pédagogie éducative. La ségrégation des hommes et des femmes devient inévitable dans la mesure où les droits et les devoirs de ces deux groupes sociaux diffèrent complètement. Les femmes, soumises, deviennent femmes au foyer au service de leur mari et de leurs enfants. Dans ce contexte, le vin à table est un sujet limité et le plus souvent absent même si les auteurs des livres de FLE ne peuvent nier les habitudes des Espagnols. Ainsi, dans la méthode Thierry (1952), célèbre dans les établissements espagnols, le dialogue sur la consommation de vin est marqué par une empreinte idéologique. Il y a trois personnes sur la scène, un couple et un homme qui est invité à dîner. Les rôles de chacun et les dialogues se déroulent tel que la bienséance le dictait en 1952, date de l'ouvrage. La femme est citée en tant que maîtresse de maison qui laisse les hommes à leurs conversations et se consacre à la préparation du repas. Elle les invite à passer à table et elle est chargée de servir la table. À ce moment, on lui demande du vin, un bordeaux, plus concrètement et la maîtresse de maison sert un vin du pays à l'invité tout en le conviant à lui donner son avis sur sa qualité (Thierry, 1952, p.67). Encore une fois, la culture viti-vinicole vient en aide aux idées politiques de l'époque pour avantager le gouffre entre les droits des hommes et ceux des femmes.

Pourtant, le régime franquiste n'est pas éternel. Après des années sombrées dans la dictature et la censure, l'Espagne s'ouvre à l'étranger. Avec l'intégration des courants pédagogiques venus de l'extérieur, elle se voit confrontée à un renouvellement imminent et indispensable. Sommairement, on peut affirmer que la réalité politique a influencé la



Universidad de Valladolid

société et celle-ci, à son tour, a utilisé le discours didactique à des fins d'endoctrinement. Les crédos franquistes et catholiques ont pris le dessus sur la didactique des langues étrangères, plus concrètement du français. Ils ont forcé une adaptation de la culture viti-vinicole afin d'assurer sa survie dans le cours FLE.

Paysages et tourisme

Une fois instaurée la monarchie parlementaire, la morale franquiste n'est pas disparue des esprits marqués à jamais des Espagnols et les séquelles ont perduré pendant des années. D'ailleurs, le secteur viti-vinicole est la preuve que certaines idées, ancrées par le régime franquiste, ont finalement été acceptées car il s'agissait vraiment du bien-être social. Ainsi, l'ouverture aux pays européens n'a fait que confirmer que l'alcool n'est pas apte pour la consommation des moins de 18 ans. Cette conviction s'est réaffirmée grâce à la législation espagnole. L'Espagne a donc réglementé l'âge pour la consommation d'alcool, dans des tentatives toujours plus restrictives, depuis 1990. La pédagogie actuelle suit le principe de protection de l'enfance, leur évitant la confrontation avec des sujets polémiques tels que l'ivresse. Pour surveiller socialement les possibles mauvaises habitudes alimentaires des familles, le gouvernement a mis en place des politiques de prévention. Des mesures pour éduquer les enfants dans la bonne alimentation et l'hygiène sont régulièrement mises en place dans les établissements scolaires. Elles mettent en avant la consommation d'eau minérale tout en évitant les boissons alcoolisées tout aussi bien que les boissons sucrées et elles ont provoqué des changements dans tout le système éducatif. Dans le cas du cours FLE, le vin est définitivement disparu des tables illustrées dans les livres.

Dans ce contexte, il est évident que tout changement dans la vie sociétale et ses mœurs implique des modifications de la réalité communicative didactique. Nous avons déjà remarqué précédemment le lien de dépendance entre la société, la communication qui s'y déroule ainsi que son reflet dans la communication didactique. Dans ce cas, la culture viti-vinicole s'est retrouvée dans le besoin de se réinventer après des années consacrées à exploiter des sujets tels que les vendanges, souvent répétitifs. C'est ainsi que l'élaboration du vin, sa présence à table et même l'avertissement pour la sauvegarde de la santé des Espagnols ont été exclus de l'enseignement de la langue étrangère. Pourtant, on ne peut pas affirmer que les Français ou les Espagnols aient cessé de produire du vin, ni de le consommer. D'ailleurs, les campagnes pour la prévention contre l'alcool sont encore à l'ordre du jour. Par conséquent, la question viti-vinicole s'est retrouvée dans la nécessité d'un renouvellement pour que les enseignements scolaires ne contredisent pas la réalité sociale.

Dans cette visée, la communication didactique a priorisé sa mission d'acculturation au-delà de son rôle préventif. Par ailleurs, comme nous avons remarqué dans notre premier chapitre, l'œnotourisme est un secteur financier croissant. La découverte des cavistes et des domaines viti-vinicoles, à travers la visite guidée des locaux et la connaissance des processus d'élaboration, aboutissant sur la dégustation des



Universidad de Valladolid

plaisirs raffinés du vin, est devenue une nouvelle réalité pour une communauté qui fait preuve d'une croissance exponentielle. Ainsi, comme nous l'avons démontré avec le reste des thèmes culturels viti-vinicoles, une fois la tradition consolidée, elle fait l'objet du processus de transposition didactique. Par conséquent, la vitiviniculture a été remaniée, optant pour la richesse des paysages des vignobles et des manifestations culturelles qui en découlent tout en y inscrivant la récente dimension touristique. L'œnotourisme est devenu tendance, non seulement en tant que loisir mais aussi dans l'enseignement du FLE.

Toutefois, on ne peut pas affirmer que l'éloge des paysages viticoles occupe la même place dans les manuels que les sujets précédemment cités. En effet, sa présence amoindrie se constatait déjà dans des livres comme dans le livre précédemment cité : *La France. Sa langue* de Juan del Álamo (1960). Le texte dont nous avons remarqué auparavant les caractéristiques commençait ainsi : « La brume, qui enveloppait le coteau, s'est dissipée progressivement et les ceps nouveaux, ridés, sévèrement alignés le long des échaldas, offrent au soleil matinal leurs lourdes grappes à la peau dorées » (del Álamo, 1960, p.23). L'étudiant était amené à admirer la beauté du paysage décrit au moyen d'un vocabulaire poétique et en même temps assez complexe. L'essor du paysage viticole était accompagné d'une richesse linguistique qui l'élevait au rang des sujets des plus raffinés. Cette présence du paysage viticole est d'autant plus frappante si l'on considère sa disparition casi totale des livres scolaires à partir des années 80 ou 90. Les variations méthodologiques ainsi que l'idéologie sociale changeante figurent dans les possibles raisons qui ont motivées cette absence des paysages viticoles dans les manuels FLE.

Actuellement, nous assistons à une réhabilitation des paysages viticoles comme dans le livre *Tribu 2* où toutes les leçons sont suivies d'une page consacrée à la civilisation. La leçon 13 enseigne les typicités de certaines régions. Un des textes invite l'étudiant à imaginer ce qu'il contemplerait du haut d'une montgolfière qui survole la Bourgogne : « On peut aussi observer les habitants au milieu de leur environnement. Un vigneron qui inspecte ses vignes. [...] Un tel vol constitue aussi une bien agréable leçon d'histoire et de géographie » (Gallier et Grand-Clément, 2004, p. 98). La rubrique, « civilisation », aborde les lieux touristiques français dont une photo du château de Chambord, on cite : « La vallée de la Loire : les châteaux de la Renaissance, le vin, la gastronomie » (Gallier et Grand-Clément, 2004).

En vérité, les mentions aux paysages viticoles ne sont que très brèves dans les manuels étudiés car elles s'incluent dans une énumération qui ne peut se montrer exhaustive étant donné qu'elle est conditionnée à une question d'espace. Les joyaux touristiques français sont nombreux et doivent tenir sur quelques lignes, une page dans le cas précédent. Pourtant, cette présence discrète confirme que le socioculturel a changé sans pour autant laisser de côté la culture viti-vinicole. L'exploitation des paysages et du tourisme œnologique doit encore se frayer un chemin pour conquérir les jeunes esprits espagnols en formation. Pour nous, il est évident que le bagage socioculturel de la



Universidad de Valladolid

vitiviniculture en France est trop important pour être renié. Même s'il a encore une essence timide dans les manuels, son potentiel ne peut qu'être constaté comme nous démontrerons dans les chapitres suivants.

Conclusions sur les représentations de la vitiviniculture dans les méthodes FLE en Espagne

Il a été prouvé, à travers la description des différentes représentations du socioculturel viti-vinicole que sa transposition en didactique FLE est le reflet de la complexe réalité sociale. A travers celle-ci, nous retrouverons l'identité de deux nations, marquées par les traditions de fabrication et consommation du vin, reflétée dans un miroir : le livre scolaire. Pour conclure cette analyse des formes de parution du socioculturel viti-vinicole dans l'enseignement FLE dans les établissements scolaires espagnols, nous remarquerons que les thèmes que nous avons décrits précédemment sont tous exclusifs. C'est-à-dire que, dans tous les cas, il n'y a eu qu'un seul sujet développé aux dépens du reste. Cette circonstance a trois explications possibles : la présence futile du socioculturel dans les méthodes FLE, l'intérêt limité pour la vitiviniculture ou encore l'évolution chronologique de ses formes didactiques. Nous évoquerons plus tard, la plus ou moins notable régularité du socioculturel en FLE, cependant nous pouvons déjà affirmer qu'elle a été insuffisante pour développer en profondeur certains thèmes tels que les festivités collectives. Là où l'on parle actuellement des vendanges et de l'ambiance qui s'en succède, le lecteur aura remarqué qu'on ne peut que se référer à un seul texte qui le décrive sans tomber dans la répétition. En outre, la vitiviniculture a parfois été réduite au prétexte pour aborder d'autres sujets : le travail dans les champs, l'avertissement contre l'ivresse, la bienséance à table, le tourisme. Elle est donc subordonnée à d'autres causes qui empêchent son émancipation. Enfin, nous avons apprécié une succession chronologique des thèmes, représentée dans le tableau suivant :

FESTIVITÉS → VIN À TABLE → IVRESSE → PAYSAGES ET TOURISME

Figure 69. Évolution historique des représentations du culturel viti-vinicole dans les manuels FLE.

Même si certaines représentations coïncident pendant une courte période, on estime qu'il s'agit d'une progression conséquente par rapport à l'évolution sociohistorique et méthodologique. Ainsi, si dans les méthodologies traditionnelles dont le public était aimant du folklore, on privilégiait les vendanges, alors que les étudiants désireux de maîtriser les appellations d'origine contrôlée étaient à la recherche du côté pratique et plus quotidien. Finalement, les apprenants de la guerre civile espagnole et la période franquiste, loin de la festivité et le bon goût du vin, étaient prévenus contre la nuisance d'une consommation abusée d'alcool. Tout compte fait, la société a marqué les contenus socioculturels enseignés en FLE à travers la transposition didactique.



Universidad de Valladolid

Par ailleurs, le socioculturel viti-vinicole fait l'objet d'une évocation explicite quel qu'en soit sa représentation. Encore que le sujet ne soit dur ou complexe, comme dans le cas de l'ivresse, les auteurs ont toujours choisi de les affronter avec efficacité. Dans ce cas, les didacticiens ont oublié la pédagogie dans l'intention de forger les mentalités dans des valeurs sûres et préservatrice du régime dictatorial : « No hay más que repasar cualquier texto de LE usado en nuestra postguerra _fundamentalmente de alemán o francés_ para comprobar la fuerte carga cultural, explícita o subliminal, que contenían y cuyo paradigma era el texto literario » (Cordovilla Villena, 1999, p.137).

En outre, les représentations socioculturelles viti-vinicoles peuvent être classées en deux catégories empruntées à Areizaga (Areizaga et al., 2005, p.29). Cette chercheuse faisait référence à deux courants de l'interculturel mais nous considérons qu'ils peuvent s'appliquer tout autant aux représentations ici étudiées. La perspective informative du socioculturel est la seule contemplée dans les représentations viti-vinicoles. Elle la décrit ainsi : « Sus propuestas consisten en ofrecer información pretendidamente objetiva sobre la cultura meta (C2) y enseñar conductas supuestamente apropiadas en la C2 » (Areizaga et al., 2005, p.29). La conception objectivante est prédominante étant donné que, dans toutes les représentations analysées précédemment nous avons déterminé l'existence d'un caractère universel que les étudiants ont dû accepter et intérioriser. Du côté des vendanges, on remarque que, dans tous les cas, le patron se répète : les femmes vendangeuses, les hommes vigneron, l'alégresse, l'ambiance festive ; de même pour le vin à table : besoin de raffiner le choix de la bouteille d'après le repas, mis en relief de l'universalité des règles qui conditionnent la décision. Quant à l'ivresse, on constate un dogmatisme qui implique l'assomption de l'objectivité et justesse du propos : l'état d'ébriété, par-dessus la nuisance à la santé, empêche l'homme de s'épanouir dans sa famille, son travail, sa patrie. Finalement, dans la présentation des paysages viticoles, on imagine sa généralisation car le paysage n'est nullement contemplé dans son changement mais dans sa fixité constante, c'est-à-dire en contournant l'influence des saisons où des conditions climatiques et historiques de chaque région. Définitivement, les représentations viti-vinicoles n'ont pas envisagé la perspective formative de la personnalité ainsi définie par Russell dans Areizaga : « como una parte de la formación integral del aprendiz a través de la construcción de una identidad intercultural » (Areizaga et al., 2005, p.29). En effet, on ne cherche pas à exploiter la multiculturalité en établissant des liens entre les notions socioculturelles des deux nations. Au contraire, on montre/expose le fait socioculturel dans le pays de la langue cible en tant que circonstance d'un bagage exceptionnel de données socioculturelles accumulées au long de l'apprentissage technocrate qui laisse de côté l'éducation à la pluralité culturelle.

Finalement, il faut mettre en évidence l'influence des références linguistiques sur les références culturelles. Plus le niveau de français est élevé, dans les cours supérieurs par exemple, plus le vocabulaire devient précis et plus on creusait dans la représentation choisie en vue d'un savoir plus approfondi. Dans ce sens, plus on insiste sur la technicité du sujet, plus il est important de doter l'étudiant d'un lexique suffisamment concret pour



Universidad de Valladolid

s'exprimer convenablement. Dans le premier cas, nous avons remarqué que dans les cours supérieurs, les vendanges et l'élaboration du vin était décrits avec plus de précision permettant de pousser plus loin la description de ses étapes, de ses instruments, des arômes, etc. Dans le deuxième cas, on a constaté que l'ébriété a été considéré clé dans l'endoctrinement franquiste au point d'utiliser un vocabulaire d'autant plus choquant afin de sensibiliser un plus grand nombre d'apprenants et les dissuader de s'approprier de mauvaises coutumes. Bref, il existe un lien étroit entre les représentations du socioculturel en FLE et les activités lexicales qui permettent de les développer.

1.3. Exercisation

Dans le schéma de la communication de Jakobson détaillé précédemment, nous avons expliqué que le code intègre la communication et il devient indispensable pour le bon déroulement de deux processus : *encodage* et *décodage*. L'importance du code s'apprécie notamment à travers ces deux processus. Pour se remettre en situation, la fonction du professeur est de transmettre un message, dans ce cas la langue et la culture française, à ses étudiants. Le professeur effectue l'action que l'on désigne par le verbe *enseigner*, qui n'est autre que l'action d'encoder le message pour le faciliter à l'étudiant. Pourtant, l'action d'enseigner seule ne permet pas à l'apprenant de comprendre le message, car il lui parvient codé. Par conséquent, l'apprenant est contraint de réaliser le processus contraire de décodage, que l'on appelle *apprentissage* en didactique. Ces deux processus peuvent paraître un simple changement de perspective et pourtant, il s'agit de deux mécanismes différents qui dépendent de deux sujets individuels à la fois que dépendants car unis par le même objectif : la transmission du savoir. La volonté d'enseigner et le désir d'apprendre sont tout aussi indispensables que la qualité du code. En didactique des langues, le code acquiert une apparence concrète sous forme d'activités, d'exercices. Celles-ci constituent à la fois le guide pour enseigner utiliser par le professeur et les pratiques nécessaires pour apprendre. Selon certains critères qui définissent les exercices tels que leurs objectifs, leurs contenus ou leur forme, on peut parler d'une méthodologie concrète. Nous ne prétendons pas revenir sur les définitions que nous avançons au début de ce chapitre mais ce rappel sert à contextualiser les différents éléments au sein de la communication didactique. De plus, l'efficacité de ce code conditionne pleinement l'apprentissage de l'étudiant. Ainsi, différentes méthodologies ont été testées au fur des courants pédagogiques dans le but de structurer au mieux le code. Certaines prenaient plus en compte la tâche du professeur, comme c'est le cas de la méthodologie traditionnelle ; d'autres se concentraient sur l'étudiant comme la méthodologie directe. Certaines visaient la facilitation de la tâche enseignante du professeur, dont le métier se réduisait à suivre des livres et instaurer la discipline en cours, alors que d'autres prenaient au sérieux les intérêts des élèves, des activités orientées à la pratique contextualisée de la langue, etc.

Dans ce sens, le manuel se procure un rôle fondamental. Cuadrado et Fernández affirmaient :



Universidad de Valladolid

De ce point de vue, la métacognition des comportements communicatifs que les enseignants utilisent dans leurs interactions avec les élèves, représente une condition pour les utiliser stratégiquement de façon à augmenter l'efficacité des processus d'enseignement et d'apprentissage. Le processus sera facilité dans la mesure où les professeurs seront conscients des formules communicatives qu'ils emploient pour négocier leurs représentations et significations subjectives en relation avec celles des élèves ainsi que des répercussions que causent ces formules sur le comportement des élèves. Cela permettra en outre de promouvoir la construction de niveaux d'intersubjectivité de plus en plus élevés qui garantiront la progression et le succès du processus d'enseignement et d'apprentissage. (Cuadrado et Fernández, 2007, p. 84)

Les deux auteurs soulignent l'importance de la métacognition dans les interactions des étudiants. Le livre est une sorte de prise de conscience des capacités linguistiques et culturelles des étudiants, des compétences visées ainsi que des fonctionnements cognitifs des enseignants et des étudiants dans le but d'organiser l'exercitation et de rendre plus performants les deux processus : enseignement (encodage) et apprentissage (décodage). Pourtant, Good et Brophy, Cuadrado et She et Fischer (Cuadrado et Fernández, 2007, p.84) constatent que les enseignants ne sont pas tout à fait conscients des activités qu'ils réalisent. Cette affirmation se confirme d'autant plus chez que la formation pédagogique des enseignants est parfois précaire. D'ailleurs, la position des enseignants de langues vivantes en Espagne s'est avérée fragile du fait qu'ils n'ont pas obtenu le même statut que leurs collègues jusqu'au premier tiers du XXe siècle. Fernández Fraile reprenait à Castro pour prouver que le professorat possédait une formation insuffisante voire nulle dès lors qu'ils étaient embauchés au grès des professeurs titulaires de la chaire correspondante. Le programme gouvernementale de l'année 1900 dictait : « los profesores de lenguas vivas no necesitan estar adornados de título oficial alguno, bastando que su competencia sea notoria » (Fernández Fraile, 2005, p.23). Plus tard, le gouvernement de Franco ne mettra pas un point à cette situation, aggravant sa précarité en y introduisant des militants sans aucune formation pédagogique mais plus aptes idéologiquement. Toutefois, ce manque de compétences enseignantes sera renversé à la fin de ce siècle pour garantir un minimum de pédagogie dans les cours FLE. Dans ce contexte, le livre a joué un rôle fondamental pour garantir l'unité pédagogique ainsi que la cohérence dans les contenus et les activités :

Más aún, si bien los diversos géneros didácticos pueden sugerir una cierta ausencia de cohesión en las producciones escolares, también es posible encontrar, como sustrato de todas ellas, una pragmática textual que les confiere unidad y coherencia. Esta pragmática se sustentaría en una misma lógica comunicativa, en la semiología que la refuerza y en la invención de un sujeto lector que se prefigura desde la textualidad como destinatario de este tipo de publicaciones. (Escolano Benito, 1998 : 19)

Cette description d'Agustín Escolano Benito nous suggère que tous les ouvrages employés dans l'univers scolaire, au-delà de la matière enseignée, ont une base commune qui les différencie des autres livres. Cela prouve qu'il existe donc bien un code propre aux méthodes destinées à enseigner et que celui-ci possède une fonction précise dans la



Universidad de Valladolid

communication didactique. Escolano citait Chris Stray qui considérait les livres en tant que mondes à part et il ajoute : «es decir un conjunto de mensajes codificados, o como una representación del conocimiento que vehicula conforme a modos de comunicación inspirados en una pedagogía» (Escolano Benito, 1998, p.20). La spécificité du livre scolaire a motivé la création d'une science moderne, la science du livre⁹⁵ de la part du même chercheur. Cette science doit s'encadrer dans une analyse rétrospective du secteur éditorial scolaire, des particularités qui l'ont caractérisé à travers son format. Nous partageons le même objet d'étude, le livre scolaire, avec cette jeune discipline bien que sous un angle différent. Tandis que cette science se veut généralisante et cherche les fondements universels, nous nous sommes penchés sur une matière concrète, l'enseignement du français langue étrangère, et avons concentré nos efforts sur l'étude des contenus. Malgré ces différences, les deux sciences partagent les mêmes facteurs déterminants qui portent leur influence sur les résultats obtenus. En effet, toutes deux ressentent les changements occasionnés par des facteurs extérieurs tels que : les programmes gouvernementaux, les politiques éditoriales, les facteurs sociaux, etc. Miguel Beas Mirando et Soledad Montes Moreno insistait sur ce sujet :

La realización de los libros de texto no depende de una sola figura, el autor; es el producto de una programación educativa parte del poder político; implica el cumplimiento de unas normas administrativas; es el resultado de un trabajo en equipo que tiene como núcleo las editoriales; debe someterse a las normas del mercado como otro producto de consumo y, cómo no, es un material fundamental en el ámbito escolar. Así pues, su diseño, producción, edición, distribución y consumo están condicionados por múltiples factores relacionados con los ámbitos políticos y educativos, pero también con el mundo empresarial y con las leyes del mercado (Escolano Benito, 1998, p.73).

Cet instrument, le livre scolaire est essentiel du fait qu'il permet d'adapter et fixer le processus d'enseignement et d'apprentissage des réalités communicatives qui ont souffert la transposition didactique. Il s'agit du véhicule du code, du message, à savoir la langue-culture française. Il est donc compréhensif qu'un tel instrument ne soit pas livré aux aléas d'une seule entité tel que l'enseignant, mais au soin de plusieurs organismes qui collaborent. Pourtant, certains enseignants se sont tellement impliqués dans le processus d'encodage qu'ils se sont transformés en auteurs et éditeurs à la fois que professeurs. Alphonse Perrier en est un exemple célèbre. On ne connaît pas sa date de naissance ni même pourquoi il émigre en Espagne mais le Dictionnaire édité sous la direction de García Bascañana recueillait toute une liste de postes et médailles qu'il accumule en tant que dirigeant d'établissements d'enseignement :

« Officier de l'Instruction Publique » de la Universidad de Francia, « Directeur honoraire des Écoles Françaises » de Barcelona, directeur fondateur de la « Escuela de la Colonia francesa » de Barcelona, profesor de los Cursos públicos de Francés de la *Alliance*

⁹⁵ *Manualística* en espagnol.



Universidad de Valladolid

Française en Barcelona; Distinguido con la medalla de plata de la *Alliance Française* de París, en 1904. (García Bascuñana, 2016)

À cette énumération il faut ajouter qu'il a édité un des plus célèbres ouvrages utilisés en Espagne pour l'enseignement du français, imprimés par Ediciones Perrier. Par ailleurs, l'évolution des pédagogies, des innovations technologiques et du marché éditorial, feront de ces auteurs de célèbres prodiges, des références dans le monde didactique FLE.

Bruillard résumait ainsi le lien tissé entre professeur et manuel :

Ce rôle de prescription joué par les enseignants est sans doute essentiel dans la situation actuelle. Les manuels sont écrits pour eux et sont devenus plus un outil pour organiser les activités en classe et en dehors de la classe, qu'un livre à lire pour les élèves. (Bruillard, 2005, p.2)

De plus, il contemple dans son article la relation entre la classe et l'entourage familial qui se reflète dans les livres scolaires prouvant que celui-ci incarne les valeurs de la société et ne peut s'éloigner de la réalité sociétale. En outre, les représentations énumérées précédemment dépendent d'un autre facteur fondamental pour s'assurer leur présence dans le programme scolaire : ils doivent s'adapter au format du manuel scolaire, le meilleur écho de la pédagogie suivie. Il affirme : « Ainsi, il ne s'agirait pas uniquement de transformer des savoirs pour les rendre enseignables, seuls pouvant survivre ceux qui sont suffisamment compatibles avec les pratiques de classe installées » (Bruillard, 2005, p.12).

Bref, le livre scolaire est un code qui permet deux processus : l'encodage et le décodage de contenus résultants de la transposition didactique du contexte réel au contexte didactique. Comme nous avons déjà constaté précédemment, le socioculturel viti-vinicole a souffert ce processus afin de devenir une des représentations enseignées dans les établissements du secondaire espagnol. À présent, nous nous proposons d'étudier les différents exercices et activités, c'est-à-dire le code, par lequel ce contenu socioculturel est inculqué aux apprenants dans les processus d'enseignement et d'apprentissage. Nous avons réalisé une sélection des types d'exercices didactiques qui ont contribué au procédé d'instruction des étudiants au sein du système éducatif secondaire espagnol du XX^e siècle jusqu'à l'actualité.

Compréhension écrite

Cet exercice a toujours été omniprésent quel que soit le livre étudié ou l'époque à laquelle il appartient. Présenter des textes afin que les apprenants réalisent des pratiques de compréhension ou de composition, est un des moyens récurrents que ce soit au début du siècle dernier ou de nos jours. Nous avons consciemment éludé l'autre variante de la compréhension, orale, car elle n'a pu se refléter dans les manuels qu'à partir de



Universidad de Valladolid

l'évolution des technologies, assez récente quant à elle. La catégorie écrite est assez considérable pour contenir plusieurs genres textuels⁹⁶.

- Textes littéraires

Pedro Nicolás Chantereau était le précurseur espagnol d'une longue tradition dans le milieu scolaire avec la parution de *Arte de hablar bien francés* en 1781 (García Bascuñana, 2016). En effet, son succès a encouragé l'édition des anthologies et l'inclusion du texte littéraire dans l'enseignement FLE. Par la suite, de nombreux auteurs ont adopté cette tradition à travers le texte littéraire en tant que reflet de la langue culte, du raffiné, du bon français. Ces textes choisis ont un double objectif : enseigner la civilisation française mais aussi la grammaire et le lexique présents dans le texte. Pour aborder ces textes, les professeurs demandaient, le plus souvent, de réaliser une lecture à voix haute en cours. La lecture, menée par un ou plusieurs étudiants permettait à l'enseignant de maintenir l'attention des étudiants ainsi que de corriger leur prononciation. Par la suite, l'exercice le plus fréquemment employé pour maîtriser la compréhension du texte consistait à la traduction ou récitation⁹⁷ du passage littéraire. Les textes étaient choisis au préalable avec beaucoup de précaution d'après le canon littéraire imposé : auteurs préférablement du XIX ou XXe siècle. Considérés de renommée nationale ou internationale, ils ont tous en commun la qualité d'avoir marqué l'Histoire de la littérature française. Le système éducatif est l'un des grands contributeurs à la création des canons littéraires : « Por su parte, los lectores, en general, son conscientes de que existe un triple filtro⁹⁸: el de la crítica literaria, el de la enseñanza y finalmente el que propone la esfera mediática. » (Fernández Díaz, 2008). Ce lien établi entre la littérature et l'éducation sert aussi à remarquer l'importance de la société dans la constitution d'un canon littéraire spécifique. En FLE, les textes sont adaptés didactiquement dans la mesure où ils servent à enseigner non seulement la littérature mais, plus au-delà, tout le socioculturel français :

La literatura francesa es el conjunto de las obras en las que Francia se reconoce en su esencia: Su alma, su espíritu, la que traduce un arte propiamente francés. Dado que ese trabajo ha sido hecho por otros, el autor de la Historia de la Literatura⁹⁹ tiene que buscar

⁹⁶ Dans le chapitre consacré aux perspectives du socioculturel viti-vinicole en FLE, nous revenons sur cette notion afin de définir son utilité au sein du cours FLE. Le lecteur y trouvera une définition détaillée et adaptée à la didactique des langues étrangères ainsi que ses perspectives.

⁹⁷ Cela dépendait de la longueur du passage littéraire, parfois de sa place dans la leçon. En effet, les textes en début de leçon sont plus longs et préférablement utilisés pour leur traduction alors que les textes en fin de leçon sont plus courts, voir même des extraits de chanson, et donc destinés à la récitation.

⁹⁸ Pour la mise en place du canon littéraire.

⁹⁹ Nous sous-entendons que, lorsque le didacticien adapte la littérature au service de l'apprentissage de la langue étrangère, il agit comme un historien de la littérature qui trie les œuvres littéraires les plus marquantes du point de vue historique, mais aussi les plus pertinentes pour l'apprentissage du FLE.



Universidad de Valladolid

las causas que han hecho pervivir unas obras y han provocado la desaparición de otras. (Fernández Díaz, 2008)

Le canon littéraire, outre sa fonction didactique, poursuit des objectifs concrets défini chez Sullà :

- 1) Proveer de modelos, ideas e inspiración
- 2) Transmitir una herencia intelectual
- 3) Crear marcos de referencia comunes
- 4) Intercambiar favores (en el sentido de que los escritores suelen ser decisivos en la formación de un canon literario prestándose atención entre sí)
- 5) Legitimar la teoría
- 6) Ofrecer una perspectiva histórica
- 7) Pluralizar (no limitándose a una tradición, es decir, practicando la política del reconocimiento). (Sullà et al., 1998, p.22)

Certains facteurs pour l'instauration d'un canon littéraire justifient son application à la didactique des langues. Par exemple, l'étroite relation avec l'autorité (Sullà et al., 1998, p.12) à travers les politiques éducatives changeantes, a toujours eu un impact sur le choix de la littérature enseignée, dans le but de réglementer les pratiques enseignantes. La littérature a même été considérée dangereuse à certains moments de l'Histoire étant donné qu'elle « serve de espejo cultural e ideológico de la identidad nacional » (Sullà et al., 1998, p.11).

Le résultat de l'inclusion du texte littéraire dans l'enseignement FLE est un enseignement de caractère philologique où les étudiants suivent une formation de haut niveau, technocrate. On cherche l'apprentissage du contenu socioculturel, à la fois que linguistique. À cela s'ajoute un savoir-faire traducteur et une prononciation impeccable dans le cas des ouvrages suivant la méthodologie traditionnelle.

Le livre *Trozos de literatura francesa* (Catalán et Reyes, 1913) est un exemple de ce courant d'anthologies littéraires destinées à l'enseignement FLE. Comme son nom l'indique, il s'agit d'un recueil de textes littéraires. Au centre de notre intérêt pour le culturel viti-vinicole, se présente un texte intitulé « Les vendanges » extrait de *La Nouvelle Héloïse* de Jean Jacques Rousseau. Ce fragment littéraire est spécialement complexe vues les difficultés lexicales que l'étudiant devra surmonter. Le vocabulaire employé fait partie du langage de spécialité du secteur viti-vinicole comme et est composé de technicisme de la langue de spécialité¹⁰⁰, par exemple : le pampre¹⁰¹, cuves, tonneaux, pressoir, flétrir¹⁰², égrapper, apprêt. A cette complexité lexicale s'ajoute la difficulté de

¹⁰⁰ Dans son livre *La traducción vitivinícola: un caso de traducción especializada*, (Ibáñez Rodríguez, 2017), Ibáñez Rodríguez révisé les définition de la langue de spécialité pour prouver que la langue viti-vinicole en représente une et qu'elle donne lieu à la traduction spécialisée.

¹⁰¹ Branche de vigne garnie de feuilles et de grappes.

¹⁰² Action de faire perdre sa fraîcheur à un végétal.



Universidad de Valladolid

l'emploi de certaines expressions telles que : être sans airs, les hommes badins, folâtres querelles. Grammaticalement, le texte se veut tout aussi délicatement composé avec l'emploi de pronoms relatifs, des longues phrases parsemées d'énumération et de structures complexes dont l'emploi du *ne* explétif ou d'expressions telles que : « c'est à qui trouvera, [...] fera, [...] dira [...] » (Catalán et Reyes, 1913, p.72). Bref, l'intérêt littéraire sert de prétexte pour le choix d'un texte qui demande un long travail et un niveau avancé afin d'en assurer sa compréhension.

Cet enseignement est constatable dans la méthodologie traditionnelle où l'on retrouve grammaire et traduction en alternance dans différentes combinaisons d'après l'ordre ou la valeur accordée à ces éléments. Cet enseignement calqué du latin doit sa longévité la loi d'isomorphisme : « cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (Puren, 1988, p.24). En Espagne, une fois surmontée l'époque de discrédit de l'enseignement du français¹⁰³, les professeurs suivaient une formation plutôt philologique proposée dans peu d'universités. Petit à petit, la formation des enseignants évolue et, au début du XXe siècle, le diplôme Certificado de Aptitudes Pedagógicas est requis. Plus tard, on exigera aux enseignants de réaliser des études universitaires de licence en Philologie bien que les seules offertes dans les universités négligent totalement les langues étrangères. Ce n'est qu'en 1954 que les départements de Philologie moderne sont créés à Madrid et à Salamanque, comprenant des langues étrangères comme le français ou l'allemand (Fernández Fraile, 2005, p.29). Ces professeurs doivent réussir un concours dont les épreuves en français et en espagnol, consistent à préparer une traduction¹⁰⁴ et répondre à une question de littérature¹⁰⁵. En vue des exigences formatives du corps enseignant, il n'est donc pas surprenant que cette méthodologie sempiternelle soit basée sur ces deux fondements : traduction et littérature.

Dans la leçon FLE, le texte littéraire sert d'introduction, de prétexte pour aborder des contenus grammaticaux et lexicaux ou même amener un exercice de thème ou version. Josefina Ribelles a créé des méthodes de français, avant la guerre civile, qui illustraient à la perfection cette méthodologie. Au sein du socioculturel viti-vinicole, *Segundo curso de lengua francesa* (Ribelles, 1934) se montre spécialement attaché à cette représentation de la réalité culturelle. Toutes les leçons, dont la seizième est consacrée à la vitiviniculture, suivent une structure répétitive : vocabulaire, lecture, exercices de traduction, grammaticaux¹⁰⁶ et de conversation, explication grammaticale et exercices qui

¹⁰³ Pour devenir professeur de français il suffisait de justifier que l'on parlait français à une époque où cette matière est mis au même rang que les arts, des matières considérées improductives. Le professeur adjuvant était, le plus souvent, embauché par un professeur titulaire de la chaire, faute de formation universitaire spécifiquement conçue à cet effet (Escolano Benito, 1998, p.131).

¹⁰⁴ Thème et version.

¹⁰⁵ Française et espagnole.

¹⁰⁶ Par exemple trouver des mots de la même famille.



Universidad de Valladolid

s'ensuivent, et une récitation pour terminer la leçon. D'ailleurs, l'emploi de textes littéraires est fréquent dans les ouvrages du même auteur. Dans le cas de la leçon étudiée, un extrait de Lamartine intitulé « Les vendanges à Milly » (Ribelles, 1934, p.101-102). On devine la pertinence du choix du thème en même temps qu'une relative simplicité lexicale. En effet, il est évident que le choix du texte a été réalisé conséquemment au niveau linguistique des étudiants. Josefina Ribelles met en avant le lexique viti-vinicole en employant les lettres en gras qui mettent en évidence la volonté didactique de l'auteur. D'ailleurs, ces mots en gras ont été, la plupart des fois, déjà expliqués dans la première partie de la séquence, consacrée à lister le vocabulaire visé. Toutes les caractéristiques propres au texte littéraire¹⁰⁷, telles que les variantes diachroniques ou la difficulté syntaxique ont été épargnées aux étudiants, voire, dans les cas où l'on n'a pu empêcher la manifestation d'attributs littéraires du texte d'origine, Ribelles a eu la délicatesse d'ajouter une note en bas de page « poco empleado en nuestros días » ou « No se usa hoy » (Ribelles, 1934, p.101). Finalement, le goût littéraire se fait remarquer en fin de leçon au moyen d'une dictée à préparer au préalable. Ce texte a pour objectif de reprendre les contenus de la leçon et de les fixer à travers cinq lignes relevées de *L'énergie française* de Gabriel Hanotau¹⁰⁸ (Ribelles, 1934, p.101). Ce fragment possède trois propriétés importantes : il est court, on y reprend le vocabulaire appris auparavant, la syntaxe est fortement simple¹⁰⁹. En définitive, le contenu littéraire au sein du cours FLE, lui servant de parcours à travers le socioculturel cultivé, prône pour Josefina Ribelles.

Sur le modèle de Josefina Ribelles, *La France sa langue (cours supérieur)* de Juan del Álamo (1960) nous offre une autre preuve de l'emploi des textes littéraires à travers la méthodologie traditionnelle. Tout un paragraphe de la préface est consacré à la justification du choix des textes :

Nous avons réuni, ainsi qu'on pourra s'en rendre compte à travers le texte, d'intéressants articles de divulgation scientifique, ainsi que d'autres tirés des journaux, tels que des nouvelles, des chroniques sportives et d'information, etc. des écrivains contemporains. (del Álamo, 1960, p.7)

Il regroupe les textes de par une classification proche à la conception de genre littéraire, créant une catégorie « textes littéraires et scientifique », ayant pour objectif général de donner « une vue d'ensemble de la vie culturelle, politique, sociale, économique et scientifique de la France actuelle » (del Álamo, 1960, p.7). Les premiers textes présentent les vendanges. Puis, l'auteur explique les contenus grammaticaux¹¹⁰ aux

¹⁰⁷ D'autant plus s'il appartient à un canon littéraire classique.

¹⁰⁸ Né en 1953 et décédé en 1944, homme politique et historien français.

¹⁰⁹ Phrase courtes et simples : sujet, verbe et complément. Pas de phrases subordonnées.

¹¹⁰ Dans ce livre, on confond grammaire et conjugaison (souvent regroupés dans la même catégorie dans la méthodologie traditionnelle) mais aussi la phonétique comme c'est le cas de la leçon analysée où la partie grammaire explique les voyelles puis les voyelles composées.



Universidad de Valladolid

étudiants et leur propose différentes activités afin de mettre en pratique les acquis. Dans ces activités promouvant la récupération des contenus assimilés, on remarque la présence de textes destinés à la lecture et à la traduction, l'un d'eux signé par L. Lyonnet¹¹¹. Pour conclure la leçon, l'étudiant doit réciter la chanson d'automne¹¹² de Théophile Gautier¹¹³. La syntaxe, dans les deux cas, n'est pas facilement accessible pour les étudiants, en vue de leur niveau. D'autre part, le premier texte enchaîne des phrases juxtaposées, entravant la lecture en continu et obligeant les étudiant à chercher constamment le retour à la phrase principale. D'autre part, on suppose que cette complexité aurait pu être mise en valeur lors du choix du texte car elle favorise le réemploi lexical. Il ne faut pas oublier que les apprenants auxquels se dirige cet ouvrage ont déjà suivi quelques années d'apprentissage du français au long de leur scolarisation. Quant à *Chanson d'automne*, elle incarne les difficultés propres à la poésie, notamment les rimes, les injonctions et les figures littéraires. Néanmoins, ce texte n'est pas voué à la traduction mais à la récitation et c'est peut-être la mélodie poétique l'attrait principale, en vue de travailler la prononciation et la prosodie de la phrase française qui aurait motivé ce choix. Bref, la sélection des textes est d'autant plus complexe même si on perçoit ici aussi une réflexion minutieuse de manière à incliner les étudiants envers les vertus du texte littéraire et la mélodie de la langue française.

Dans une conception plus actualisée, nous avons analysé *Francés 3º año* de la maison d'édition S.M. (Santamaría et Igartua, 1963). Le texte littéraire de Lamartine, extrait de *Mémoires inédits* (Santamaría et Igartua, 1963, p. 25), prouve à quel point la littérature a été appréciée dans l'enseignement du français langue étrangère en Espagne. Cinq courtes années séparent cet ouvrage de celui précédemment analysé et pourtant, les changements sont considérables. Typographiquement, la couleur ocre, pour marquer les tableaux par exemple, égaye le traditionnel noir sur blanc de ces prédécesseurs. Dans sa structure, on remarque que les leçons, plus courtes, suivent toujours un patron commun : textes, vocabulaire, conversation, traduction ;¹¹⁴ texte, vocabulaire, expressions usuelles, dictée. Les exercices de conversation viennent à moderniser une structure pérenne jusque-là. La septième leçon, intitulée « La vigne », a suivi les deux mêmes séquences présentées ci-dessus et le document littéraire se trouve en deuxième position, après un texte créé exclusivement à des fins didactiques. Le texte littéraire ici aussi a fait preuve d'un choix consciencieux que l'on remarque à son morcellement qui met en évidence que tout le fragment d'origine n'était pas profitable pédagogiquement parlant. La complexité des passages choisis est adéquate pour le niveau des étudiants¹¹⁵. De ce fait, on emploie que

¹¹¹ Nous n'avons su récupérer l'information au sujet d'un certain Lyonnet qui reste inconnu pour nous

¹¹² Dans le recueil *Émaux et camées* (1852).

¹¹³ Né en 1811 et décédé en 1872, c'est un poète, romancier et critique d'art français.

¹¹⁴ Ce point-virgule sert à emphatiser qu'il existe deux séquences dans une même leçon.

¹¹⁵ Troisième année de français.



Universidad de Valladolid

des subordonnées à leur portée¹¹⁶. Quant au lexique, les mots relevant une certaine complexité pour les étudiants ont été traduits dans un tableau à la suite. On s'aperçoit aussi que le travail textuel de l'apprenant requière moins de manipulation de sa part : il ne doit pas être traduit et il n'y a pas de questions qui s'y rapportent. La seule proposition didactique par rapport à ce texte consiste en une dictée des six premières lignes.

Pour conclure cette analyse sur l'emploi du texte littéraire et sa didactisation dans le but d'enseigner le socioculturel viti-vinicole, nous pouvons affirmer que leur choix n'est, dans aucun cas, aléatoire. Il est assujéti à deux conditions : le canon littéraire et son exploitation didactique. Les auteurs retenus dans les livres FLE sont, la plupart du temps, de renommée et considérés des classiques. Ils appartiennent donc au canon qui définit la littérature française culte. Quant à l'époque où ils s'inscrivent, on ne peut déduire ni siècle ni courant littéraire si ce n'est que la réitération du choix des textes de Lamartine. Du côté de la didactisation des textes, on constate que les activités proposées sont restreintes, se limitant la plupart du temps à la lecture et explication de l'extrait. Cette pratique n'encourage ni la créativité ni les activités visant, en général, la production (orale ou écrite) à quelques exceptions près, très restreintes comme dans le cas des exercices de conversation appréciées dans l'ouvrage précédent. La durée du travail en rapport avec le texte littéraire est assez longue étant donné ses caractéristiques particulières. En somme, la communication didactique n'est pas favorisée et ne tient pas compte des étudiants, souvent résignés à laisser de côté leur intérêts au profit d'un enseignement qui prétend leur inculquer des passions qui leur sont parfois étrangères. La conception de l'étudiant en tant que page vierge à « remplir » est prédominante dans ces pratiques FLE.

- Documents authentiques

Par document authentique, nous faisons référence à tous les textes directement extraits de la réalité quotidienne, ou très peu modifiés en vue de leur emploi en cours. Ces textes ont été plus souvent introduits dans des livres suivant la méthodologie directe. Aussi appelée méthode intuitive ou méthode phonologique, cette méthodologie évite le recours à la langue maternelle et privilège la forme orale avant l'écrite (Puren, 1988 : 95). Du point de vue des représentations prédominantes, elle met en avant les thèmes les plus proches aux intérêts des étudiants et surtout, appartenant à la réalité immédiate, quotidienne. Elle favorise la « leçon de choses » (Puren, 1988 : 140), c'est-à-dire la désignation directe des objets en les montrant, ou bien en les dessinant au tableau. Les concepts sont donc précis et immédiatement appréciables, évitant la pensée abstraite. Ce rapport avec la réalité immédiate a favorisé l'inclusion de documents authentiques, extraits de celle-ci.

¹¹⁶ Les relatives figurent d'entre les premières phrases subordonnées enseignées.



Universidad de Valladolid

Plus tard, les documents authentiques seront de plus en plus considérés pour l'enseignement-apprentissage FLE au cœur de la méthodologie communicative. Bérard citait les avantages du document authentique : « un apprenant au niveau débutant peut-être motivé positivement s'il peut comprendre des échanges réels : l'utilisation de documents authentiques se justifierait donc au niveau de la motivation" (Bérard, 1991, p. 50). Par la suite, elle insiste sur le lien entre la classe et la vie quotidienne dans le pays étranger où l'apprenant est censé mettre en pratique ses connaissances de la langue : « si on développe dans la classe des stratégies de travail par rapport aux documents authentiques, l'apprenant pourra réinvestir ces stratégies en dehors de la classe, ceci veut dire que l'objectif 'apprendre à apprendre' est aussi important que le contenu des documents" (Bérard, 1991, p.51). Par conséquent, l'objectif du document authentique est d'introduire une dose du réel afin de préparer au mieux l'apprenant lorsqu'il rencontrera des documents similaires dans des situations de la vie quotidienne dans le pays étranger. Finalement, elle souligne cet apprentissage pragmatique de l'étudiant : « le document authentique (écrit, sonore, vidéo) permet de travailler sur une mise en relation des énoncés produits avec les conditions de production ; on effectue dès lors un travail non seulement sur les aspects linguistiques mais sur la dimension pragmatique du langage et sur les usages sociaux » (Bérard, 1991, p.51).

Dans le domaine viti-vinicole, nous avons dégagé quatre types de documents authentiques : une lettre commerciale, le menu d'un restaurant, une recette de cuisine et la liste des courses. Chacun d'entre eux se présentant dans des livres s'adressant au même public à quelques différences près.

D'une part, le *livre Francés técnico y comercial* (Cantera Ortiz de Urbina, 1960) de la S.A.E.T.A. (Sociedad Anónima Española de Traductores y Autores) avançait dès le prologue que cet ouvrage visait un public spécifique : « los que, por su profesión o estudios, están en relación con el mundo técnico y del comercio» (Cantera Ortiz de Urbina, 1960, p.6). Pour adapter l'enseignement traditionnel dispensé dans les salles de cours des établissements du secondaire espagnol à des étudiants dont l'intérêt principale est exclusivement commercial, Jesús Cantera Ortiz de Urbina a misé sur : « cartas comerciales y circulares, debidamente seleccionadas y dispuestas siempre según el sistema internacional de normalización » (Cantera Ortiz de Urbina, 1960, p.6). Ce recueil est complété par 25 autres documents commerciaux. Après une longue explication sur les aspects les plus techniques au sujet de vins et eaux de vie, où l'on détaille les dimensions économiques ainsi que les facteurs qui agissent sur ce secteur, et l'exploitation grammaticale correspondante ; la leçon offre à l'étudiant un modèle de lettre de renseignements favorables. Cette lettre s'adresse à une Maison : « MM PAUL MARTIN et cie » et par conséquent, le rapport de cette lettre avec le monde viti-vinicole est douteux. Bref, on ne peut pas établir tout à fait un lien explicite avec le secteur viti-vinicole bien que le document ne soit inclus dans la leçon qui y est consacrée.



Universidad de Valladolid

D'autre part, étant donné que l'une des représentations du vin les plus fréquente souligne sa présence à table, il en découle un modèle de texte authentique qui renvoie directement aux établissements hôteliers : la carte d'un restaurant. Pourtant, la citation du vin est limitée, presque inexistante, s'en tenant à faire mention d'un vin rouge ou vin rosé dans l'ouvrage que nous avons étudié (Girardet et Cridlig, 1996, p. 75). Ce classement, rouge ou rosé, est très pauvre par rapport à la richesse de la culture œnologique ¹¹⁷française sans compter que le vin blanc y est complètement omis.



Figure 70. Menu d'un restaurant (Girardet et Cridlig, 1996, p. 75).

Dans le livre *Le Nouveau Sans Frontières* (Dominique et al., 1989b), on apprécie un troisième type de document authentique : la recette de cuisine. Ce livre suit la méthodologie communicative, basée sur l'apprentissage de la communication. C'est pourquoi l'emploi de documents authentiques ainsi que la représentation de situations communicatives authentiques (les scènes sont photographiées) est complètement justifié. Cette recette instruit sur l'élaboration de « La marmite de bœuf aux légumes » (Dominique et al., 1989b, p. 137) et est supposé se trouver dans un livre intitulé « Viandes et sauces » par Charles Legourmet. Les auteurs du manuel scolaire ont opté pour l'inclusion d'une photo même du livre culinaire en question où l'un des ingrédients est « 3 verres de vin rouge » (Dominique et al., 1989b).

¹¹⁷ Les vins français sont aussi classés en fonction de leur région de provenance, par rapport aux prix remportés (grand cru, par exemple) ou encore par rapport à leur qualité (vins du pays, vins de table, vins à dénomination régionale, vins à dénomination de zone, vins à dénomination départementale, appellation d'origine vins de qualité supérieure, appellation d'origine contrôlée)

Universidad de Valladolid

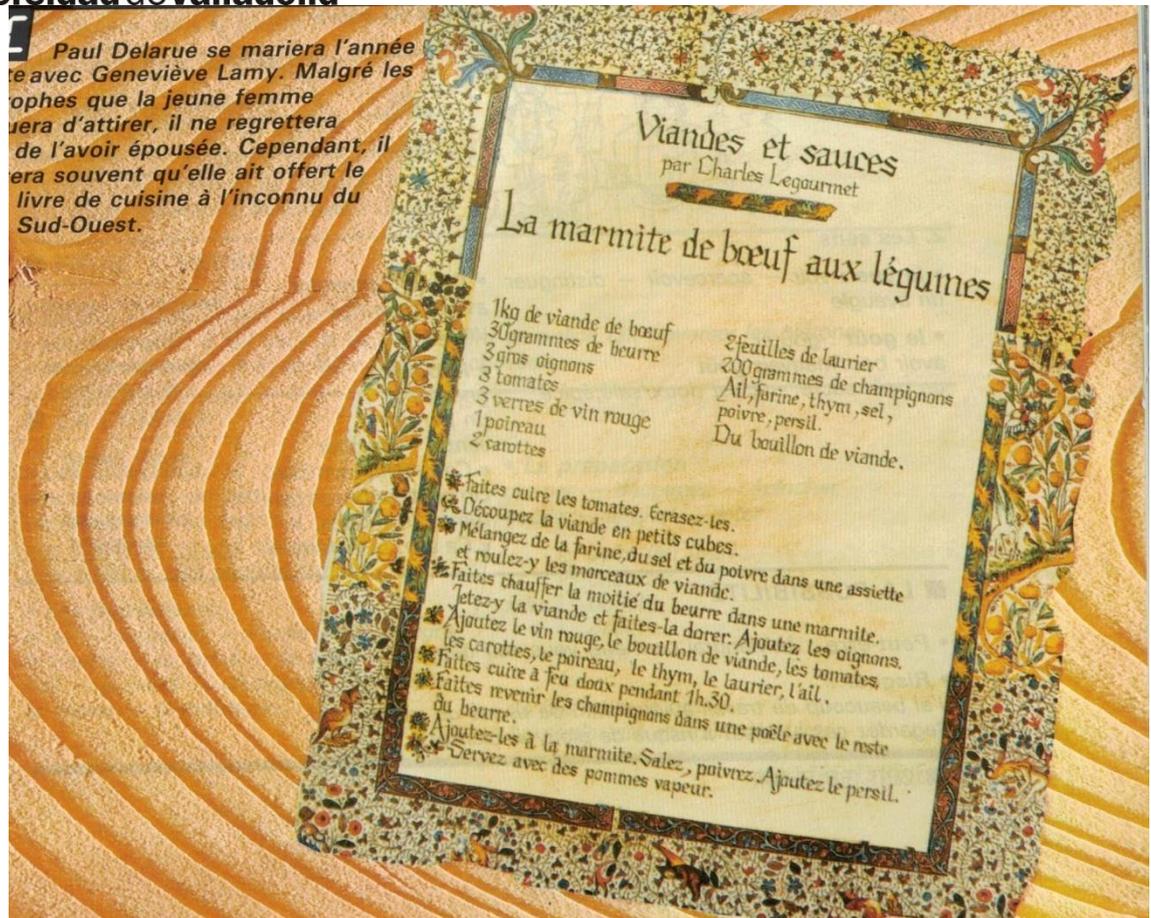


Figure 71. Recette La marmite de bœuf aux légumes (Dominique et al., 1989b, p. 137).

Avec l'approche actionnelle, les documents authentiques se révèlent indispensables afin de promouvoir l'aspect social de l'apprentissage qui se produit « dans des circonstances et un environnement donnés » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 15). Les documents authentiques apportent cette contextualisation aux savoirs présentés. Le manuel *Version Originale* (Denyer et al., 2011), issu du manuel Rond-point¹¹⁸ est un exemple de la métamorphose des manuels après la publication du CECRL et suite à un temps de réflexion. Les documents authentiques y sont souvent intégrés. Dans la visée des mœurs viti-vinicoles, on propose une liste des courses à faire où figure « 2 bouteilles de vin blanc » (Denyer et al., 2011, p. 102). Ce document est présenté en tant qu'authentique et renforcé par une photographie. Il fait partie d'une

¹¹⁸ On dit dans l'avant-propos : « Version Originale se situe résolument dans la lignée de Rond-Point, premier cours de FLE à suivre cette nouvelle perspective [actionnelle] » (Éditions Maison des Langues, 2004).

Universidad de Valladolid

première étape de l'apprentissage consacrée à l'observation et assimilation du document et ses contenus.



Figure 72. Extrait du livre Version Original 1 (Denyer et al., 2011, p. 102).

Au moyen de ces quatre exemples, on constate que les documents authentiques favorisent une variante plus utilitaire et quotidienne du contenu socioculturel. Par rapport à la leçon de choses citée quelques lignes plus haut, les documents authentiques constituent un support idyllique à la fois que réel et manipulable didactiquement. Si on y ajoute le potentiel visuel qui les caractérise, on en déduit qu'il s'agit d'activités de courte durée qui visent la production, orale ou écrite. Les documents qui y sont exploités suivent, la plupart du temps, des règles socioculturelles fixées au préalable : aussi bien la lettre de renseignements favorables que les menus des restaurants possèdent une structure commune facilement identifiable : c'est-à-dire qu'ils appartiennent à un genre textuel. Dans ce cas nous sommes face à quatre genres textuels différents : la recette culinaire, le menu du jour, la lettre de renseignements favorables, la liste. Ces documents mettent en valeur le socioculturel français tout en stimulant la communication didactique et renforçant le lien entre la réalité et la fiction créée dans un cours FLE. Toutefois, le socioculturel viti-vinicole n'y a pas trouvé son bonheur. On constate qu'aucun de ces genres textuels n'appartient exclusivement au domaine viti-vinicole proprement dit bien qu'ils ne mettent en valeur certains de ses aspects et qualités à travers des genres textuels autres (secteur commercial et secteur gastronomique). D'une part, le document authentique a expérimenté une intrusion tardive dans les manuels FLE (à partir de la méthodologie directe) et encore sensible¹¹⁹ En outre, les méthodologies novatrices ont peiné à atteindre le système éducatif espagnol enraciné dans le traditionalisme de l'époque

¹¹⁹ Le document authentique ne trouvera définitivement sa place qu'à partir de la méthodologie communicative et on n'établira une progression pour son correcte usage au profit de l'apprenant qu'à partir de l'approche actionnelle.



Universidad de Valladolid

du dictateur Franco. À l'heure où les documents authentiques ont percé tous ces obstacles, la consommation de vin était déjà devenue sujet interdit pour la jeunesse espagnole.

- Textes sur objectif didactique

Nous avons nommé cette catégorie sur le modèle des types de français langue étrangère enseignés : français général, français sur objectif spécifique, français sur objectif académique. Il nous semble que cette terminologie laisse entrevoir les caractéristiques propres à ce genre mieux que d'autres expressions plus vagues telles que *texte pédagogique*. Ces textes, les plus employés dans les manuels scolaires, ne cherchent pas à reproduire le plus cultivé des textes littéraires et ne sont pas extraits de la réalité. Ils ont été conçus par les auteurs dans le but de s'adapter pleinement au niveau des étudiants. La plupart servent de levier pour introduire des nouveautés lexicales et grammaticales, ainsi contextualisées dans une situation communicative, que l'étudiant n'ait étudiées auparavant et qui seront expliquées dans la suite de la leçon. De ce fait, on peut affirmer qu'il s'agit de textes introducteurs présents dans beaucoup d'ouvrages car ils concèdent une grande liberté d'adaptation grammaticale, lexicale et thématique. Dans le livre cité précédemment, *Francés 3º año* (Santamaría et Igartua, 1963), l'auteur ouvrait la première des deux séquences de la leçon au moyen d'un texte sur objectif didactique. Ce document possède l'avantage d'être divisé en fragments numérotés, supposant deux bénéfices : le texte n'est pas contraint de suivre le fil d'une histoire, une progression narrative et ; les étudiants peuvent se reporter facilement aux fragments de textes en utilisant la numération. Dans ces fragments, la syntaxe est toujours simplifiée et le vocabulaire répétitif : « Les fruits de la vigne¹²⁰ sont réunis en grappes¹²¹ ; chaque fruit est un grain de raisin¹²². La grappe se divise en grappillons » (Santamaría et Igartua, 1963, p. 24). Finalement, Dans le cas où l'étudiant n'aurait pas encore compris quels étaient les mots à apprendre, l'auteur a joint un tableau¹²³ où il présente une liste lexicale thématique. Si l'on regroupe toutes les listes de mots rassemblées par thèmes témoignant des sujets enseignés, on obtient une nomenclature. Celle-ci vient à faciliter l'apprentissage des mots

¹²⁰ Vigne : trois fois citée au long de la page

¹²¹ Grappe : répétée quatre fois au long de la page

¹²² Grain de raisin : répété deux fois au long de la page

¹²³ On le remarque à sa couleur ocre



Universidad de Valladolid

par sujets et elle est consolidée par les textes qui la précèdent et qui justifient son rôle éclaircisseur.

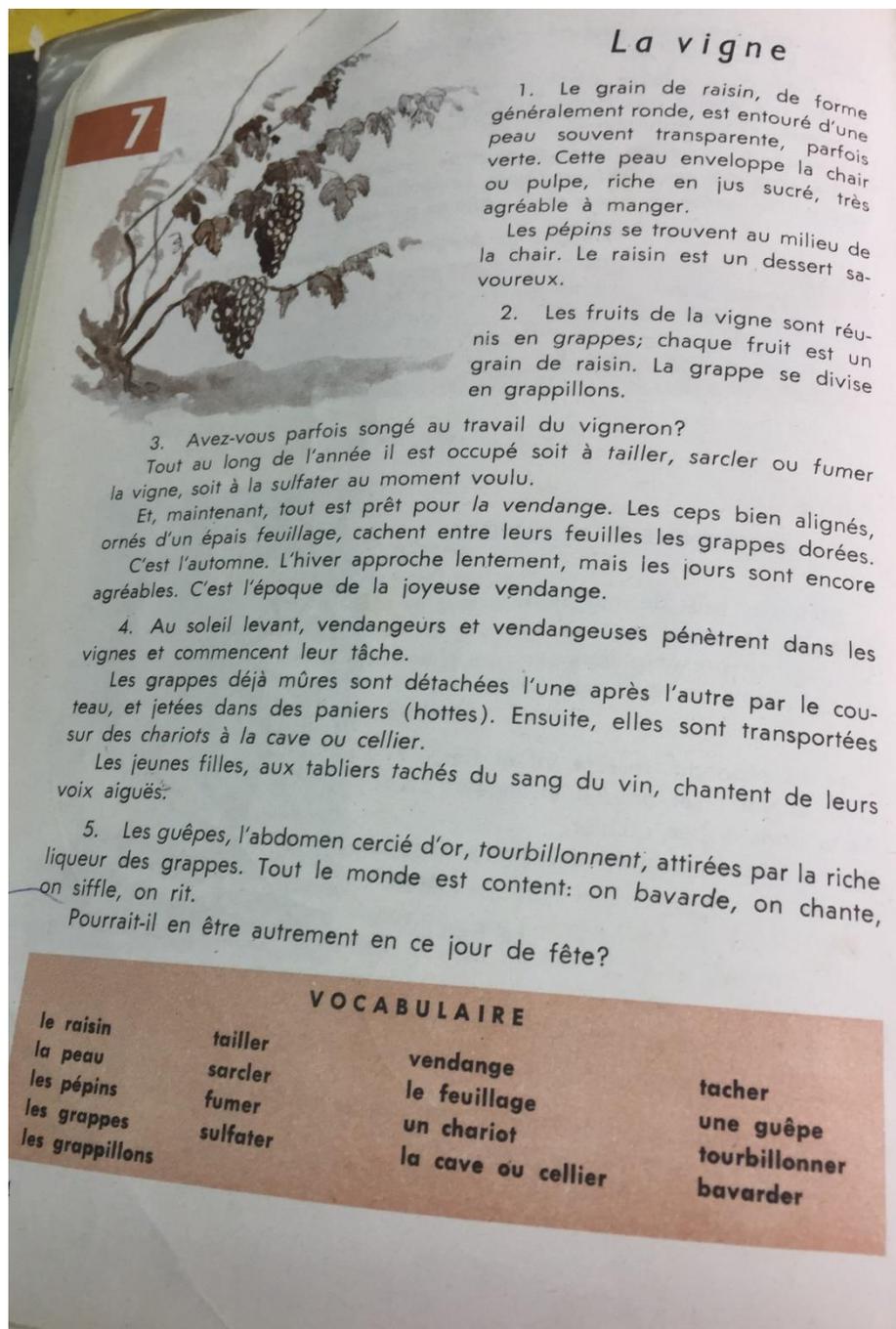


Figure 73. Leçon *La vigne* (Santamaría et Igartua, 1963, p. 24).

Dans le livre précédemment abordé de Josefina Ribelles (1934), le texte possède une évidente vocation lexicale. L'auteure n'a pas divisé son texte en fragments numérotés mais elle a intercalé les phrases avec des mots isolés accompagnés de leur traduction. L'auteur fait preuve d'un intérêt spécial pour la mémorisation de certaines dénominations



Universidad de Valladolid

qu'elle met en exergue en gras. Ici, à nouveau les phrases sont simplifiées syntaxiquement : « j'aime beaucoup le raisin. Je n'aime pas le vin » (Ribelles, 1934, p.100). L'objectif s'éloigne des compétences grammaticales visant exclusivement l'objectif lexicale ainsi que les explications du socioculturel au moyen de la lecture et les explications monologuées de l'enseignant.

Sommaires toutes, les textes sur objectif didactique encouragent des activités de courte durée, pouvant être exploités à l'oral auparavant. Ils visent directement des objectifs lexicaux et grammaticaux et s'adaptent aux compétences acquises par les apprenants. Ils explicitent directement leurs objectifs, leur conférant une première place dans la leçon. Les concepts qui y sont évoqués servent de préambule à des explications plus techniques et ils ont la qualité de promouvoir la mémorisation, parfois même visuellement à l'aide de gravures et images. Les étudiants peuvent se reporter à cette première partie à tout moment de la leçon, encourageant l'apprentissage accumulatif et les retours en arrière dans le but de consolider certains concepts. Par rapport à la communication didactique, ce sont des textes qui entretiennent un lien avec le monde extérieur au cours FLE dans la mesure où ils s'y réfèrent ou l'expliquent. Ils ne constituent pas un échantillon fiable de la communication sociale étant donné que tout y est adapté et simplifié, sur mesure. Pour conclure, il s'agit d'un type de texte que l'on ne peut rencontrer que dans l'entourage didactique car ils facilitent l'apprentissage de la langue et sont dépourvus d'autre motivation. Finalement, il faut constater que certaines fois, surtout dans la méthodologie directe, ils ont pour vocation de reprendre et fixer à l'écrit des contenus (lexicaux et grammaticaux) abordés préalablement à l'oral. Par exemple, après la leçon des choses, le texte sur objectif didactique sert à résumer les explications orales.

- Textes dialogués

Seulement présents dans certaines méthodologies enclines à la production orale, les textes dialogués encouragent l'apprentissage à partir de l'usage de la langue en situation de communication. Ces méthodes, directes et actives, conscientes du fait que l'étudiant ne peut produire ce qu'il ne connaît pas ou ne maîtrise pas, offrent des modèles d'échanges communicatifs aux étudiants avant de leur exiger de les reproduire. Ces méthodologies, directe et audiovisuelle principalement, partent du travail de la situation communicative afin de guider l'étudiant sur le chemin de la reproduction et de l'adaptation créant des structures communicatives typées.

Mi primer libro de francés illustre l'emploi réitéré de ces dialogues pour promouvoir l'apprentissage communicatif. La présentation du livre se montre révélatrice dans ses intentions :

Todo el libro está dirigido a la adquisición del lenguaje hablado. No queremos, en ningún modo, dar una enseñanza sistemática y normativa de gramática y vocabulario, sino una asimilación intuitiva de los mismos a través de textos y conversaciones que intentamos



Universidad de Valladolid

sean sumamente agradables para el alumno y adecuadas a su mentalidad y vida afectiva.
(Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972, p. 2)

Cet extrait de la présentation montre à quel point les dialogues didactiques respectent les conditions liées à l'étudiant : son âge et ses intérêts. On ne considère plus l'apprenant en tant qu'une page vide à remplir de connaissances comme dans la méthodologie traditionnelle qui, pour ce faire, se penche plutôt sur les textes littéraires dans le but de créer un bon goût chez l'élève. À partir de la méthodologie active, les courants didactiques contemplent l'étudiant dans toute sa complexité, sous-entendant qu'il s'agit d'une entité à part entière avec ses propres loisirs, désirs et curiosités. On ne veut plus lui imposer des intérêts mais plutôt lui apprendre à gérer les situations réelles et quotidiennes qui se déroulent dans la langue étrangère.

Dans cet ouvrage, le dialogue et l'image forment un duo soumis à la progression linguistique de l'apprenant. Dans la présentation, les auteurs expliquent que les premières leçons mettent en valeur l'image afin de déclencher l'apprentissage du vocabulaire et des phrases assez simples et adaptables selon les progrès des étudiants. À partir de la neuvième leçon, le dialogue fait son entrée aux côtés des images pour induire les étudiants dans une dynamique plus communicative. Finalement, les dernières leçons pratiquent les dialogues tout en les accompagnant d'images : « los diálogos van siendo más bien que sobre la imagen, con ocasión de ella, alejándonos un tanto de la misma para entrar de lleno en la vida real del alumno » (Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972, p. 1). L'image est un langage universel, indépendamment du niveau de langue de l'apprenant, qui promeut son immersion dans le contexte communicatif. C'est ainsi que le livre se veut meneur dans le sens où il apporte à l'étudiant les moyens linguistiques ainsi que les codes socioculturels pour se démener dans les situations les plus courantes de la vie quotidienne. De ce fait, le dialogue est la forme textuelle la plus proche de la réalité dans la mesure où elle essaye de la représenter tout en l'adaptant linguistiquement par rapport au du niveau des étudiants. D'ailleurs, ce livre rappelait à ces lecteurs le but ultime de l'ouvrage :

No olvidamos que la clase de idioma es un acto de convivencia dialogada entre profesor y alumnos, o alumnos entre sí. No intentamos, de ningún modo, suministrar un formulario para el diálogo. Este debe ser libre, espontáneo y lleno de vida: su fin es preparar para el entendimiento real y convivencia con personas y pueblos extranjeros. (Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972, p. 1)

Le rapport entre la classe et la société devient évident : la classe dote de moyens les étudiants afin qu'ils puissent agir habilement dans les actes communicatifs de la vie quotidienne tout en respectant des codes sociaux et moraux qui stipulent les comportements bien amenés dans les critères sociétaux. Sans pour autant le transformer en modèle de comportement moral selon la société que l'étudiant cherche à intégrer, le dialogue offre une évocation assez fidèle des comportements sociaux. En le lisant et en l'analysant, pour ensuite le mettre en scène, le dialogue forge une manière d'agir chez l'apprenant.



Universidad de Valladolid

Quant au culturel viti-vinicole, il y trouve sa place car il fait partie lui-même de la réalité quotidienne et il se soumet à des codes sociaux de comportement. Dans *Mi primer libro de francés*, Le scénario d'un repas quotidien a attiré notre attention. À table, la mère de famille, Mme Dupont, surveille attentivement que ces deux enfants, un garçon et une fille, terminent convenablement le contenu de leurs plats. Quand elle surprend Michel à manger le pain et la viande de sa sœur, elle demande des explications. Les enfants demandent à boire du vin et la mère finit par répondre résignée : « Oui, buvez du vin. Mais... finissez votre viande » (Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972, p. 208). Claudine refuse de boire du vin et la mère lui concède : « Bon ! bois de l'eau » (Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972, p. 208). Il est tout aussi curieux que les auteurs aient choisi de résumer les contenus des dialogues en quelques phrases où, à nouveau, on remarque que Claudine ne veut pas boire de vin mais que, comme ils veulent aller au cinéma, les deux enfants finissent par tout manger. Puis, pour la compréhension du dialogue et pour amener les étudiants à souligner les comportements des personnages qui intéressent le professeur, on propose quelques questions. Certaines fois, les questions ne sont pas tout à fait en rapport avec l'information donnée dans le texte mais permettent d'aborder d'autres sujets. Dans ce cas, on questionne les étudiants à propos du vin, voulant savoir si c'était du vin blanc ou du vin rouge. Cependant, cette information ne figure pas dans le texte même si, dans les quatre images qui l'accompagnent, on apprécie un verre dont le contenu est très clair et un verre dont le contenu est plus foncé. Alors, on peut imaginer que, si le verre clair est rempli d'eau ; le verre foncé doit être rempli de vin rouge. L'intérêt de cette question n'est pas de savoir ce que les enfants buvaient mais d'expliquer aux apprenants l'existence de plusieurs types de vin et de l'importance de boire de l'eau pour ne pas tomber dans l'ébriété. D'ailleurs le questionnaire insiste sur ce point car une des phrases de l'exercice demande : « Buvez-vous du vin ? » (Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972, p. 209) puis, quelques lignes plus loin : « est-ce que tu bois beaucoup de vin ? » (Quesada Miranda et Los Arcos Bujanda, 1972, p. 209).

Dans l'ensemble, les dialogues et conversations représentés dans les livres, bien que fictionnels, tentent de se rapprocher de la vie réelle. Par conséquent, l'apprenant se sent plus tenté par ces exercices qui touchent ses centres d'intérêt. Même si les dialogues favorisent d'abord la compréhension écrite, ils sont dotés d'une légèreté linguistique et communicative qui raccourcit la durée de l'exercice de lecture et compréhension au profit d'une deuxième partie, plus encline à la production. La mise en scène du dialogue est le premier requis, dont découle une sorte de mémorisation des structures et des codes, suivie d'un processus d'émancipation de l'apprenant qui essaye de reconstituer les éléments afin de recréer une scène tout aussi proche de la réalité. Auparavant, on aura induit les outils lexicaux, grammaticaux et sociaux à l'étudiant au moyen d'exercices de récapitulation et de questions-réponses. Ces exercices de question-réponse encouragent la participation de l'étudiant en cours grâce à des modèles conçus pour leur reproduction. Néanmoins, il faut remarquer que les dialogues ne suscitent pas la curiosité socioculturelle, étant donné que les thèmes sont introduits indirectement, à moins que, sur initiative du professeur, ou en



Universidad de Valladolid

profitant d'un exercice, on attire l'attention de l'apprenant sur le sujet. Dans l'exemple que nous avons précédemment analysé, le professeur pourrait décider d'expliquer en plus petite ou plus grande mesure les différents vins. S'il ne souhaite pas aborder ce sujet, il pourrait tout simplement se limiter à répondre à la question en signalant la couleur des verres. Bref, la part du culturel français en cours est laissé au soin de l'enseignant sans pour autant être encouragés ou déclinés par le texte dialogué.

Que ce soit au moyen de textes littéraires, de documents authentiques, de dialogues ou de textes conçus spécifiquement en vue d'un objectif concrètement didactique ; la compréhension textuelle a toujours été présente dans l'enseignement FLE. Aussi loin que l'on puisse remonter dans la période étudiée, les textes ont toujours été indispensables jusqu'à constituer, dans certains cas, la base de la leçon proposée à l'apprenant. De plus, ils donnent lieu à des exercices distincts selon les méthodologies, les objectifs ou les intérêts des étudiants. Leur versatilité leur confère des qualités différentes : activités plus longues ou plus courtes, favorisant la communication ou au contraire, favorisant la mémorisation de contenus, plus proches ou plus éloignés de la communication quotidienne.

Traduction

Tout d'abord, ce chapitre ne vise, en aucun cas, une étude approfondie de la traduction pédagogique étant donné que les études à ce sujet sont déjà nombreuses. Notre intention est de contextualiser le socioculturel viti-vinicole dans ces activités et d'en dégager les profits tirés de cette pratique. Cependant, il est impossible de mener à bien ce travail sans se reporter à certains concepts primordiaux.

Dans son dictionnaire, Galisson et Coste mettent en jeu trois types de traduction : interlinguistique, intralinguistique et intersémiotique (Galisson et Coste, 1976, p. 566-567). Nous partons du principe que, si Galisson et Coste font allusion à cette classification, c'est parce qu'ils leur attribuent une fonction didactique bien qu'elle ne soit explicitée dans l'entrée *traduction* du dictionnaire. Pour notre part, nous avons retenu la tradition interlinguistique, à savoir celle où l'on passe d'une langue maternelle à une langue étrangère et vice-versa car c'est la plus évidente dans les livres scolaires. De plus, ce sont les seuls exercices où il est explicitement demandé aux apprenant de réaliser le processus de traduction. Dans ce sens, la traduction interlinguistique possède une longue tradition dans l'enseignement de la langue étrangère dans la mesure où son émergence date de l'époque où les plus cultes imposaient l'apprentissage de la langue latine de par la traduction de la Bible, par exemple. Pour ce qui en est de l'enseignement du français en tant que langue étrangère, il faut savoir que, dans les premiers temps de cette pratique, la méthodologie était calquée à celle de l'apprentissage des langues classiques. Les premiers procédés pour enseigner le français portaient de l'emploi d'anthologies dont les textes devaient être traduits par les étudiants. Par la suite, la méthodologie dite traditionnelle a repris le relais se consolidant au cours du XIXe siècle grâce aux politiques qui promouvaient leur enseignement dans les établissements scolaires publics. La



Universidad de Valladolid

nouveauté résidait dans la production d'un ouvrage qui réunissait textes, explications grammaticales et exercices (surtout de traduction). Pendant la première moitié du XXe siècle, la pratique enseignante poursuivait la tradition du siècle précédent, accordant une place primordiale à la traduction au sein de la méthodologie traditionnelle. Cette méthodologie avait pour objectif un enseignement « formatif » (Puren, 1988, p.53-54) qui demandait de grands efforts de travail individuel de la part de l'apprenant étant donné que l'apprentissage d'une langue était considéré que sous l'angle du désintéressement. L'emploi de la traduction à des fins didactiques a été justifié de par la conception de l'apprentissage de la langue qui régnait dans les premiers instants du FLE, avant la création de la didactique :

La operación de expresión (que no es sino una traducción de un pensamiento enunciado internamente o mentalmente antes en una lengua materna), como de comprensión de enunciados en lengua extranjera (orales o escritos), cuyo acceso se concibe por su transposición a la lengua materna. Una vez comprendidas las reglas por las que una lengua se organiza, la memorización de las mismas, junto con la memorización del vocabulario, permiten a través de ejercicios de traducción continuos (versión y tema) adquirir el manejo de una lengua. Saber una lengua extranjera se logra cuando se es capaz de convertir el paso de una lengua (materna) a otra (extranjera), o a la inversa, en instantáneo y con corrección (sustituyendo los términos y aplicando las reglas adecuadamente). (García Bascuñana, 2016)

Aux aurores de l'analyse psychique de la maîtrise d'une langue, la traduction semble en constituer une preuve irréfutable de l'adresse langagière de l'individu. Quand les chercheurs en didactique (encore peu nombreux) ne s'étaient pas encore penchés sur la question de l'efficacité de certains procédés d'enseignement, la souplesse en traduction corroborait le bon emploi de la langue étrangère, toujours subordonnée à la langue maternelle. La prépondérance de la traduction était telle qu'à partir de la réorganisation du Bachillerato espagnol en 1934, les étudiants devaient certifier leur apprentissage au moyen du passage d'un examen dont l'une des épreuves était un exercice de traduction. D'ailleurs, la méthodologie traditionnelle a eu tellement de succès que des variantes en sont nées : la méthode dite grammaire-traduction ou les méthodes CTOP (Cours traditionnels à objectif pratique) (Puren, 1988, p.65-68). Dans le premier cas, la valeur de la traduction ou de la grammaire augmentait sous différentes combinaisons. Dans le deuxième cas, on insistait plus sur la pratique que sur l'enseignement de la grammaire. De ce long héritage, on peut déduire que la traduction a été utilisée dans le but de consolider, tour à tour, grammaire et vocabulaire. De par la considération de la langue en tant que système composé de règles, l'enseignement de ces années a nui à la communication, complètement annulée et délaissée.

Des manuels qui forment notre corpus, il en ressort que la traduction a été présentée aux étudiants sous deux formes différentes dans le contexte du socioculturel viti-vinicole : la traduction de textes entiers ou la traduction de phrases isolées et décontextualisées. L'activité de plus longue durée, la traduction de texte, est représentée



Universidad de Valladolid

dans le livre de Josefina Ribelles (1934), *Segundo curso de lengua francesa*, déjà cité plus haut. La leçon qui débutait par un texte didactique dont le lexique, assez spécialisé dans le domaine des vendanges, suivi de la lecture d'un texte littéraire et des exercices consistant à conjuguer des verbes ou travailler des familles de mots ; se présente enfin une traduction. Ce texte, de quelques six lignes, en espagnol, avaient pour but de consolider les contenus lexicaux et grammaticaux appris précédemment. Les mots qui le composent étaient déjà apparus dans les activités précédentes, à exception près de « podadera » (Ribelles, 1934, p.102), dont la traduction est facilitée aux étudiants : « serpette » (Ribelles, 1934, p.102). Syntactiquement, les phrases sont simples et reprennent les verbes étudiés au préalable. Par conséquent, la traduction a deux fonctions complémentaires dans cet ouvrage : évaluation des acquis des étudiants et l'apprentissage en solitaire de l'étudiant le forçant à réutiliser les contenus appris. Bref, l'exercice traducteur fait partie de la progression de l'apprentissage étudiant.

Plus curieux encore, le manuel de Juan del Álamo, proposait trois textes d'affilée pour un travail de lecture et traduction, une quantité surprenante étant donné que le but des trois activités est le même. Le premier est un texte, en espagnol, qui heurte la logique du reste de la méthode dès lors qu'il introduit un texte spécialisé dans une conception plutôt généralisatrice du français enseigné. Le texte donné est de caractère historique, présentant le marché financier espagnol, dont le marché viti-vinicole. On y réalise un classement qui revient de très loin dans le temps : « vinos generosos, secos o abocados » ; « vinos de pasto o finos de mesa » ; « vinos dulces, de postre o licorosos » (del Álamo, 1960, p. 25-26). Le deuxième texte, plus long et en français, se propose de présenter « le panorama œnologique du sol français » (del Álamo, 1960, p.26). Si les premières lignes de ce texte employaient un vocabulaire assez complexe pour un étudiant de français langue étrangère, les dernières lignes consistent à une énumération des appellations d'origine contrôlée françaises. À la complexité de traduire le verbe *jouir*, ou des noms tels que « fiefs », « clos » ou « terroir », s'oppose l'impossibilité de traduction des appellations d'origine contrôlée. Ces constatations laissent entrevoir que l'intérêt de ce texte n'est nullement linguistique mais plutôt culturel. L'auteur s'assure de la connaissance des vins français en obligeant l'étudiant à lire et à traduire un texte qui en parle. Le troisième texte, de Lyonnet, déjà analysé quelques lignes plus haut, nous renvoie aussi ce sentiment de complexité au moyen d'un lexique de spécialité, sûrement ressentie aussi par les étudiants.

Le dernier ayant attiré notre attention appartient à la collection Perrier (Perrier, s. d.). Curieusement, il est demandé à l'étudiant de traduire le dialogue introducteur de la leçon (Perrier, n.d., p.212) où un médecin conseille à un de ses patients déjà guéri de ne pas trop manger ce jour-là et de prendre un verre de vin. L'apprenant de langue française doit, par conséquent, faire face aux tracas comportés par le style direct. Ce serait compréhensible de penser que l'étudiant pourrait se sentir dépassé par la traduction qui dénature la spontanéité du dialogue, même si transcrit.



Universidad de Valladolid

A partir de la guerre civile, l'enseignement du français a changé notablement dans le but de s'adapter aux préceptes idéologiques du régime politique. La structure, la composition et la commercialisation des manuels de français se sont vues profondément transformées, si tant est que cette métamorphose ne pouvait affecter que les représentations thématiques du culturel viti-vinicole. Pour que les sujets, les dogmes franquistes, pénètrent les jeunes esprits espagnols, la réforme idéologique devait s'accompagner d'une réforme de la méthodologie et de l'exercisation. À l'opposé des derniers courants didactiques, adeptes à la méthodologie directe, on cherche à revenir vers des méthodes plus traditionnelles. Les enseignants, appartenant surtout à l'Église, trouvent leur joie à la méthodologie éclectique, dite aussi mixte. Elle assure un assouplissement de la méthodologie traditionnelle, trop lourde pour les étudiants, sans pour autant assumer pleinement la méthodologie directe (Puren, 1988, p.221). Motivée par le retour vers certaines pratiques longuement critiquées, la traduction réapparaît dans les livres scolaires. Cet exercice permettait au gouvernement et à l'Église de réintroduire une conception formative de l'apprentissage inculquant aux élèves le devoir d'étudier individuellement, de réussir dans tous les cas et de limiter l'interaction avec les enseignants. La traduction semble convenir à la perfection pour un devoir en autonomie de l'étudiant du fait qu'elle promeut l'emploi du dictionnaire, voire des encyclopédies¹²⁴.

Dans le livre de Mirman Contastín que nous avons précédemment cité, l'auteur défend ouvertement la traduction dans son prologue :

Con las VERSIONES y TEMAS sacados de estas mismas lecturas, el vocabulario del alumno se irá enriqueciendo cada vez más, y el ejercicio de las traducciones directa e inversa le iniciará a la vez en el conocimiento de la ortografía francesa» (Mirman Contastín, 1944, prólogo).

Une fois de plus, l'enrichissement lexical et orthographique est l'objectif principal de la traduction mais elle aura, à partir de ce moment, la fonction de réitérer et consolider les concepts fondamentaux inculqués par le courant politique dictatorial. À ce titre, le texte destiné à la traduction (version 28) reprend des phrases, fortement conditionnées, présentes dans le texte ci-dessus pour leur traduction. Les étudiants réitèrent inlassablement des dogmes fondamentaux tels que : « l'eau est la boisson la plus naturelle et la plus saine » (Mirman Contastín, 1944, p.126). De la même manière, le texte 28 (thème), sur la page suivante, reprend des phrases riches en contenu idéologique du texte précédent. Les sentences de ce texte ont pour objectif d'amplifier les affirmations du premier document :

El abuso de las bebidas alcohólicas lleva al alcoholismo – Este vicio repugnante produce funestos efectos en el hombre – Es la causa de muchísimas enfermedades y casi siempre

¹²⁴ La vente des encyclopédies a décollé pendant ces années (Escolano Benito, 1998, p.131).



Universidad de Valladolid

de la locura – el alcoholismo llena las calles de mendigos y los hospitales de enfermedades incurables. (Mirman Contastín, 1944, p.127-128)

Cette citation pourrait être continuée par un long etcétéra de phrases plus tranchantes les unes que les autres. Les jeunes mentalités ont donc été formée à travers la rudesse des manifestations linguistiques qui traduisent la moralité instaurée dans la société espagnole des années de la dictature. Pendant les années de la guerre civile, et surtout pendant les premiers temps de la dictature, on n'épargnait de nulle manière la cruauté de la vie, croyant y préparer les étudiants. Bref, la traduction joue le rôle de la répétition et la consolidation des maximes imposées à la population.

Pour compléter ces échantillons de dogmatisme phalangiste, nous avons relevé des extraits du livre *Lengua francesa, tercer curso*. Publié dans les premiers temps du régime franquiste, on peut y apprécier ces changements idéologiques. Dans la leçon où apparaît le culturel viti-vinicole, le choix même du texte à traduire est révélateur. Il s'agit d'un fragment d'un ouvrage, on ne sait lequel, d'Henri Lacordaire. Cet homme était un religieux, prédicateur et homme politique français considéré comme un des prédécesseurs du catholicisme libérale. Son étroite liaison avec l'Église le convertissait en modèle pour la pratique enseignante dans une société profondément marquée par la morale chrétienne. Pourtant, il n'y a aucun lien entre le texte religieux où l'on ordonne aux étudiants « SOYEZ BON » (*Lengua Francesa (Tercer Curso)*, 1946, p.60) et les activités précédentes, introductrices du culturel viti-vinicole. Plus encore, le texte suivant, n'a, lui non plus, aucun lien avec le précédent dans la mesure où il s'agit d'une exaltation de la patrie : « [la patrie] c'est tout ce qui t'entoure, tout ce qui t'a élevé et nourri, tout ce que tu as aimé » (*Lengua Francesa (Tercer Curso)*, 1946, p. 60). Il est évident que la cohérence thématique a été mise à part et que tous les sujets sont bons pour réintroduire des textes éloquents de la doctrine utopique de ces années.

Pour conclure le rapport entre traduction et socioculturel viti-vinicole, il faut souligner que les activités, plus courtes ou plus longues, poursuivent toujours le même objectif : lexicale et orthographique. De ce fait, il est difficile pour les auteurs de trouver des fragments adéquats au niveau des étudiants qui mettent en valeur les représentations viti-vinicoles. Le thème est donc passé par-dessus les difficultés linguistiques des étudiants. Les pédagogies de cette époque considèrent les étudiants en tant que réceptifs vides, ce qui les poussera à choisir consciencieusement les auteurs cités pour inciter le goût pour la littérature culture, celle qui suit les normes du canon littéraire, chez les apprenants. La traduction est justifiée dans la mesure où elle stimule l'apprentissage individuel avec des dictionnaires, un apprentissage considéré plus apte à la condition de bon étudiant très appliqué. Avec l'avènement du franquisme, s'ajoute une fonction d'endoctrinement par-dessus toute cohérence didactique ou progression qu'elle soit lexicale, grammaticale ou thématique. D'ailleurs, la persistance de l'exercice traducteur est déconcertante si l'on tient compte que Chantereau, aux premiers temps de l'enseignement du français langue étrangère, remarquait l'impossibilité de celle-ci à



Universidad de Valladolid

s'adapter à la didactique des langues (García Bascuñana, 2016, p.28). Le problème de l'équivalence, ou non, des langues a souvent été déplacé à l'enseignement des langues étrangères donnant lieu à des polémiques sur l'emploi de la traduction dans ce contexte précis. Ces débats n'ont pourtant été pris en compte que dans le sens où l'exercice traducteur a été précieux pour les professeurs FLE pendant des siècles, jusqu'à sa disparition à la fin du siècle dernier. Pourtant, la réhabilitation de l'exercice traducteur, pendant les dernières années révèle un nouvel intérêt pour les modes et applications de l'exercice traducteur ancestral.

Exercices de conversation.

Une fois dépassées les premières méthodologies qui employaient exclusivement des textes littéraires pour leur traduction, les enseignants ont pris conscience de l'importance de suivre une méthodologie qui assure la progression de l'apprentissage en contrôlant les contenus linguistiques enseignés. À cela s'ajoute la considération d'enseigner la communication et de recentrer les activités sur les intérêts de l'apprenant. Acteur principal du cours, il construit son savoir et sa multiculturalité au moyen du débat, en s'exprimant sur les sujets les plus envoûtants. Dès lors, les exercices de conversation ont été présents dans les livres scolaires et ils ont permis aux enseignants de devenir meneur de la classe, un rôle qui avait été relégué à une passivité qui déjouait leur autorité vers le dictionnaire, fidèle compagnon des traductions. Grâce à l'implantation du manuel scolaire, les professeurs reprennent leur mission de diriger l'apprentissage, cela étant possible grâce à la maîtrise des méthodologies. À partir de ce moment, l'exercice de conversation ajoute une dimension pratique aux cours, jusque-là théoriques. Dans ce sens, la méthodologie traditionnelle à objectif pratique anticipait certaines caractéristiques de la méthodologie directe. Par exemple, elle essayait d'introduire l'interaction dans le cours même si la grammaire et la traduction restent les axes centraux. Avec la méthodologie directe, les enseignants se convainquent de l'amélioration de la qualité d'enseignement en retournant tous les principes didactiques précédents. La traduction et la grammaire disparaissent au bénéfice des chapitres de prononciation, de l'organisation en leçons¹²⁵, de l'enseignement directement en langue étrangère (Puren, 1988, p.69-74), mais surtout, sont promus les exercices de « questions/réponses » (Puren, 1988, p.70) et aussi les « conversation sur la vie quotidienne » (Puren, 1988, p.74). Une prise de conscience intuitive ce serait produite chez les auteurs et enseignants qui s'aperçoivent de l'écart entre les connaissances dispensées dans leurs cours et les besoins des étudiants une fois dans le pays étranger. Ils réalisent que la traduction est devenue un fardeau pour la communication étant donné qu'elle ralentit la production orale. Afin d'instaurer la communication au sein du cours à l'image et ressemblance de la communication réelle, apparaissent les exercices de conversation. On y recherche le perfectionnement de la

¹²⁵ Un format plus court, possédant une structure fixe et répétitive et plus dynamique.



Universidad de Valladolid

langue, mais aussi la vérification de la compréhension des contenus et l'interaction avec les apprenants.

Dans le livre de Juan del Álamo déjà cité précédemment, *La France. Sa langue* (cours supérieur) (del Álamo, 1960), un questionnaire vient à illustrer nos propos. Cet exercice représente la structure type question/réponse qui a pour objectif de vérifier la compréhension des explications du texte précédent. On imagine le professeur interpeller un étudiant, choisi au hasard ou d'après un ordre établi par l'enseignant : « Pourquoi le viticulteur coupe-t-il le vin et que signifie ce mot ? » (del Álamo, 1960, p.24). La réponse que doit donner l'élève interpellé doit être récitée telle que dans le texte : « Pour améliorer la qualité des vins, le viticulteur les coupe, c'est-à-dire qu'il les mélange suivant un dosage dont il a le secret » (del Álamo, 1960, p.23). Les courtes questions déjà prédisposées dans le livre et précisant d'une réponse concrète font de cet exercice l'un des plus simples d'entre les versions du jeu de conversation. Le professeur se trouve libéré de toute réflexion ou adaptation, son rôle étant de poser cette question à voix haute. Le travail de l'étudiant, pour sa part, consiste à chercher la phrase complète qui répond à la question et la répéter en soignant sa prononciation.

Dans le manuel scolaire des éditions Daimon, Manuel Tamayo (de Sás-Múria et Azara Reverter, 1967b), l'auteur revisite cet exercice pour lui décerner un rôle plus profond. Au fil de l'unité (lecture, liste de vocabulaire, grammaire), l'étudiant prend connaissance des contenus, d'un côté culturels, et d'un autre côté linguistiques. Finalement, les exercices d'application, réduits à une part de la dernière page de la leçon, consistent en trois types d'activités : « répondre à des questions », « exercices d'application », « thème » (de Sás-Muría et Azara Reverter, 1967a, p.131). Brièvement, l'apprenant y revoit les contenus socioculturels, à travers le premier, et les contenus linguistiques, à travers les deux suivants. Cette leçon qui tournait autour des saisons à la campagne, plus précisément l'automne et l'hiver aborde : « la vendange et la chasse ; la forêt ; la montagne » (de Sás-Muría et Azara Reverter, 1967a, p.131). Les questions, portant sur l'ensemble de la leçon, cherchent à provoquer des questions plus générales, moins précises. Par exemple, quand le professeur demandait : Que faisaient les vendangeurs et les vendangeuses » (de Sás-Muría et Azara Reverter, 1967a, p.131), la réponse implique plusieurs actions : couper les grappes de raisins, les déposer dans un panier, vider les paniers dans une cuve en bois. Ces questions requièrent d'une collaboration plus active de l'étudiant qui doit chercher l'information et la manipuler afin de former des phrases cohérentes et correctes. C'est-à-dire qu'il y a deux processus : compréhension écrite (recherche de l'information pertinente), puis production orale (répétition et non création linguistique). En outre, le caractère généraliste de l'exercice laisse place à une participation plus diligente en leur offrant une explication plus ample du processus des vendanges. En somme, la communication n'est pas encore assurée dans cet exercice à cause des questions encorsetées posées par l'enseignant et des réponses déjà formulées dans le texte du côté des élèves. Pourtant, cette communication réclame



Universidad de Valladolid

une plus grande participation que la méthodologie traditionnelle, au-delà de la simple récitation.

Finalement, le dernier modèle, celui de Perrier, nous semble le plus enclin à provoquer la conversation en cours de français. Dans ses manuels, Perrier a tendance à inclure des gravures dont certaines étaient consacrées à la conversation, ce qu'il appelait des *tableaux pour conversation* ou encore *conversation sur image*.

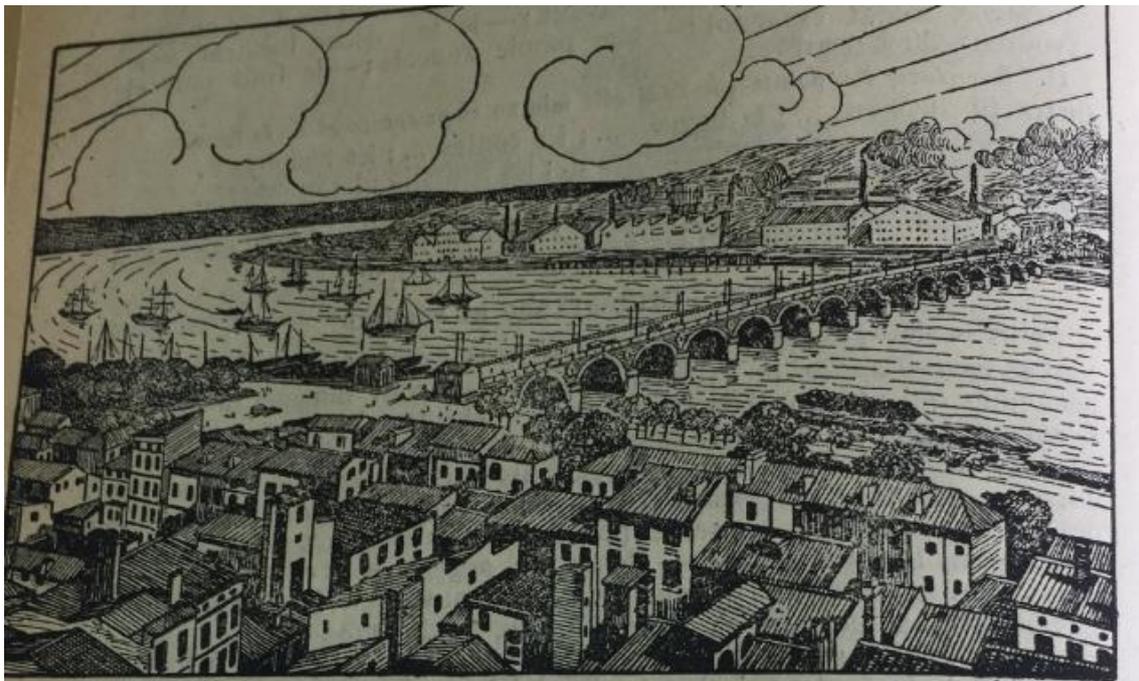


Figure 74. Gravure pour encourager la conversation (Perrier, s.d., p.92)

Ces gravures représentaient des scènes de la vie quotidienne en rapport avec le sujet de la leçon. Ils étaient accompagnés d'« idées à développer » censées dénouer les langues des étudiants à cours de connaissances. L'image ci-dessus était intitulée « Bordeaux, port français important sur l'Atlantique » (Perrier, s.d., p. 92). L'une des lignes à exploiter par les étudiants touche le commerce d'exportation dont les « Vins de Bordeaux » (Perrier, s.d., p.92) . Afin de faciliter la tâche des enseignants qui ne sont pas censés posséder toutes les réponses, étant donné leur spécificité, Perrier avait créé un supplément où ils retrouveraient toutes les explications concernant chaque tableau. Pourtant, on constate que le lien entre l'image que découvre l'apprenant et les thèmes de conversations ne sont pas explicites. D'ailleurs, il serait difficilement abordable pour l'apprenant de parler du commerce d'importation ou d'exportation si ce n'est en réalisant un travail de documentation au préalable. Dès lors, on se demande si l'exercice cherche à promouvoir la conversation (et de quel type) ou un travail de documentation en dehors des heures de cours. Serait-ce donc un exercice linguistique ou un exercice pour promouvoir l'apprentissage du socioculturel. Dans ce cas, ne devrait-il pas s'intituler



Universidad de Valladolid

exposé à partir d'image ? Dans tous les scénarios possibles, et qui restent au choix de l'enseignant, les gravures n'ont pas pour objectif de recréer des situations communicatives.

Dans l'ouvrage du Segundo Grado, il remarquait plus clairement l'importance de ces gravures :

En cada lección un grabado, diseñado ex profeso, sirve de base a esos ejercicios. Trátase de voces a aprender, de conversaciones usuales para utilizar dichas voces, trátase de textos de Lectura o de trozos de poesía, todos gravitan alrededor de un mismo centro de interés representado por el grabado adecuado a la Lección. Además, dicho grabado podrá servir, con la ayuda de vocabularios, a alimentar cuantos ejercicios de conversación práctica quisiera el Profesor agregar a los que ya figuran en el texto. (Perrier, 1969, p. 7)

Ce prologue nous révèle plusieurs éléments intéressants dans l'analyse des manuels. Premièrement, il convient de situer Perrier dans une visée entre traditionnelle et éclectique. D'une part, on le considère traditionnel du fait qu'il insiste sur la grammaire et les listes de vocabulaire qu'il juge indispensables pour l'étudiant, d'autre part, il est éclectique parce qu'il y inclut des gravures et des exercices de conversation. Perrier est sans doute difficilement analysable car lui-même avait cette conception de lui en tant que créateur d'une nouvelle méthode qui, en plus de suivre les programmes gouvernementaux, s'efforçait de ne suivre aucune méthodologie au profit de livres plus adaptés à des publics concrets, dans ce cas : « alumnos que, no cursando el Bachillerato oficial, han estudiado el francés durante un curso y poseen ya las nociones principales de fonología y de gramática así como un vocabulario de las voces más usuales » (Perrier, 1969, p.7).



Universidad de Valladolid

La seizième leçon tourne autour des vendanges et une fois réalisée l'explication grammaticale pertinente, on y inclut une gravure représentant les vendanges :

Figure 75. Gravure Les vendanges pour conversation (Perrier, 1969, p. 186).

Pour exploiter cette image, Perrier a numéroté certains de ses composants pour ensuite établir une liste où chaque numéro correspond au nom d'un objet. Pour approfondir lexicalement sur la thématique, il présente ensuite « les mots groupés d'après un sujet » (Perrier, 1969, p.187). Ceux-ci sont organisés par catégories grammaticales, laquelle a pour but de faciliter la recherche du mot juste d'après sa fonction syntaxique. D'ailleurs, tous les mots sont aussi accompagnés de leur traduction entre parenthèses, en italique. Enfin, l'« exercice d'application du Vocabulaire » (Perrier, 1969, p.187), sous-titré « CONVERSATION PRATIQUE D'APRES IMAGE¹²⁶ : Comment on fait le vin » (Perrier, 1969, p. 187), pourrait inciter à penser que le professeur devait poser des questions aux étudiants afin de les encourager à décrire l'image. Cette affirmation serait douteuse car toute l'explication de la gravure est détaillée par la suite. On ne peut que remarquer le



¹²⁶ Lettres en petites capitales d'après la version originale



Universidad de Valladolid

manque de spontanéité de l'exercice qui fait réagir l'étudiant qui, dans le meilleur des cas, lit et mémorise le texte descriptif, et dans le pire des cas, les lit tout de même. Sommes toutes, Perrier possédait les meilleures intentions d'intégration, en partie, de la méthodologie directe. Pourtant, le manque de cohérence et de progression de ses exercices et leur inclusion au cœur de la leçon lui ont porté préjudice. On ne peut confirmer que l'exercice soit enclin au déclenchement de la conversation en cours.

Si l'on reprend les trois exemplaires analysés ici, on en conclut que le terme *conversation* a été employé dans une acception assez éloignée de notre conception de la communication didactique. Nous concevons la conversation en tant qu'exercice intégrateur, éveilleur de la production orale en cours FLE, impliquant professeurs et étudiants dans le processus. Cependant, nous avons constaté que le rôle de l'enseignant se limite à lire des questions et valider les réponses, soulignant ainsi son manque de spontanéité ou de permissivité envers les contenus déversés aux élèves. Par ailleurs, il semble que l'exercice ne puisse contribuer à la créativité qui caractérise l'étudiant devenu maître de la langue étrangère qui se sent assez en confiance pour se lancer dans la construction spontanée de ses propos. Dans notre optique de la communication didactique, la conversation devrait être possible dans tous les sens, que ce soit entre les étudiants ou avec le professeur. D'ailleurs, elle ne devrait pas se limiter au schéma question- réponse mais au contraire, s'ouvrir à des constructions plus spontanées, productives et profitantes à l'assimilation de la langue étrangère et du socioculturel lié à celle-ci.

Maldonado approchait dans sa thèse les formes de la communication en FLE. Elle exprimait au sujet du triangle didactique :

À partir de una relación entre dos de los tres vértices, podemos establecer tres grandes modelos pedagógicos: la relación profesores-saber configura una perspectiva que pone el énfasis en la transmisión de conocimientos; la relación profesores-alumnos valoriza los procesos relacionales y formativos; la vinculación alumnos-saber favorece una lógica de (auto) aprendizaje. (Maldonado, 2011, p.46)

D'après notre analyse, nous pouvons affirmer que, les cas exposés, constituent des exemples clairs d'une relation basée sur la transmission des connaissances. L'objectif étant de transférer la langue française, conçue en tant que structure formée par la grammaire et le vocabulaire, la communication didactique ne va que dans un sens et semble limitée. Dans cette communication échouée, chaque sujet prend part à une situation. Les sujets deviennent actifs, l'enseignant en tant que stimulateur, l'étudiant dans son rôle passif et soumis. Les facteurs qui ont promus cette situation dans les salles de cours sont nombreux. D'ailleurs, Maldonado (2011, p.251) citait l'emplacement des tables dans la salle, remarquant que si les étudiants regardaient tous dans la même direction, le professeur et le tableau, et elles étaient séparées entre elles ; il serait fortement difficile de susciter la communication entre les étudiants. Dans la perspective



Universidad de Valladolid

de l'avenir de la didactique FLE, il conviendrait de se pencher sur un modèle plus porté sur la confiance, l'empathie et la collaboration entre le professeur et ses apprenants.

Quant à la stimulation du culturel viti-vinicole, bien que les méthodologies analysées soient adeptes de la grammaire et du vocabulaire, elles sembleraient conscientes de la primauté de faire tourner les leçon autours de sujets extraits de la vie réelle. Dans ce sens, les exercices de conversation contribuent à une remise en question des connaissances préalables des apprenants. Ils s'interrogent sur des questions culturelles d'actualité afin de cibler les contenus méconnus et de les découvrir. Le questionnement ouvre, en quelque sorte, une porte à la curiosité de l'apprenant qui, d'après le type d'exercice, serait poussé à réaliser des recherches culturelles. Sommes toutes, le nom de ces activités, le but conversationnel échu, est erroné. Enfin, les exercices de conversation impliquent, comme nous l'avons remarqué chez Perrier, un support visuel. Par conséquent, l'iconographie est, elle aussi, représentative du culturel viti-vinicole.

Iconographie autours du culturel viti-vinicole

Dans le paragraphe précédent, nous avons prouvé l'importance de l'image en tant que support visuel pour certaines activités. D'ailleurs, l'iconographie est présente dans les manuels scolaires depuis que Comenius publiait un livre didactique les contenant en 1658, jusqu'à devenir un élément clé représentatif des livres didactiques (Escolano Benito, 1998). L'intrusion iconographique est justifiée pour plusieurs raisons : les effets psychologiques prédisposant l'étudiant à un apprentissage plus profitable, les images attirent l'attention de l'étudiant l'aidant à maintenir la concentration, etc. De surcroît, les illustrations jouent un rôle social non négligeable. À ce propos, Escolano Benito remarquait que l'illustration participe de la communication tout en agissant d'après et pour la société :

Los textos escolares son un espejo de la sociedad que los produce, es decir un espacio en el que se representan los valores, las actitudes, los estereotipos e incluso las ideologías que caracterizan lo que los historiadores han denominado el imaginario de una época, que viene a ser al mismo tiempo la mentalidad colectiva dominante. las imágenes de los manuales escolares son, a este respecto, simulacros de la sociedad que transmiten de forma intuitiva el curriculum explícito y oculto que el sistema promueve, acepta o tolera. [...] Mas el poder pregnante de lo icónico asegura, de forma aún más acrítica y subliminal, la inculcación capilar de las sensibilidades en las que el lenguaje de la imagen se apoya. (Rodríguez Diéguez chez Escolano Benito, 1998, p.142)

En définitive, l'iconographie est candidate pour refléter le socioculturel viti-vinicole qui, lui aussi, intègre la société. Qui plus est, les formes de représentation de cette manifestation culturelle de la vigne et du vin ont suivi une progression qui s'adapte à celle de l'iconographie didactique en générale. Dans les lignes qui suivent, nous avons retracé l'histoire de l'iconographie didactique viti-vinicole au XXe siècle, tout en y analysant les fonctions dominantes. Nous estimerons si les images ont pour vocation



Universidad de Valladolid

d'expliquer, de compléter ou de décorer le texte qui les entourent (Rodríguez Diéguez chez Escolano Benito, 1998, p.134). Par ailleurs, pour comprendre l'ampleur de leurs fonctions, nous les étudierons à la lueur des six fonctions proposées par Rodríguez Diéguez, cité chez Escolano Benito : « motivadora, vicarial (la imagen sustituye a los contenidos verbales), catalizadora (yuxtaposición de imágenes sobre fenómenos que no se dan de forma simultánea: por ejemplo, día/noche), explicativa, facilitadora redundante y estética» (Rodríguez Diéguez chez Escolano Benito, 1998, p.135). Ces six critères définitoires servent de repères dans l'analyse des images à travers une tradition iconographique changeante au grès des politiques gouvernementales, des revenus moyens de la population et des convictions des créateurs.

En effet, au début du XXe siècle, l'édition scolaire avait développé des nouveautés iconographiques telles que l'inclusion des couleurs, d'abord bichromatique, dans des manuels jusque-là en noir et blanc. Le pouvoir d'achat des familles espagnoles permettait la création de livres de qualité où l'on retrouve les dernières avancées technologiques et didactiques en matière d'édition et d'illustration. Cependant, cette tendance évolutive a été reversée par la guerre civile qui a appauvri les familles espagnoles au point de reléguer les besoins scolaires à un second plan. Dans un pays où la misère est palpable, les familles décident d'investir moins d'argent dans la formation des plus petits et, les éditions scolaires conscientes de ce fait, décident de revenir à des éditions plus simples et moins coûteuses en éliminant les progrès précédemment cités (Escolano Benito, 1998, p.128).

Universidad de Valladolid



Figure 76. Illustrations de boissons et branche et grain de café (Mirman Contastín, 1944, p. 126).

Chez Mirman Contastin (1944), auteur qui illustre les années d'après-guerre, on apprécie le retour au noir et blanc, avec des dessins sobres qui jouent sur les ombres et la position des objets pour imprimer plus de mouvement et vivacité à l'illustration. Les traits font preuve de simplicité. Dans ce livre, les images (Mirman Contastín, 1944, p.126) sont signées, immédiatement en dessous, par les auteurs, Manuel Rodríguez et Perur¹²⁷. Sur cette page, leur place par rapport au texte et à gauche et en haut. Cependant, on remarque que le texte débutait sur la page précédente et que les éditeurs ont préféré laisser une ligne de texte en haut des dessins. Dans le cas du dessin sous-titré « les boissons », sa fonction est d'expliquer le contenu du texte, il s'agit d'un support visuel pour y identifier les différentes boissons nommées par le texte. Côte à côte avec celui-ci, l'illustration se met au même niveau que le texte quant à sa primauté. Pour la deuxième illustration, sous-titrée « branche et grain de café », son attribution est de compléter les explications du texte qui ne parle aucunement de la physionomie de la plante, se référant plutôt à la

¹²⁷ Étant donné que la signature est mécanographiée, on ne peut confirmer absolument le nom de cet illustrateur.

Universidad de Valladolid

boisson qui en résulte. On en conclut que les deux images motivent les étudiants les sortant du cadre du texte à lire. De plus, elles ont plutôt une fonction esthétique car au-delà d'être citées dans le texte en tant que complément, l'étudiant peut les apprécier avant la lecture, et en déduire le sujet à travers l'image, ou après la lecture, en tant que support visuel qui soutient le contenu. Pourtant, elles ne s'intègrent pas tout à fait dans la narrativité de la leçon car elle respecte le sujet culturel sans pour autant reprendre le contenu du texte. Finalement, la deuxième image comporte aussi une détermination explicative puisque sa présence encouragerait une explication du processus de fabrication du café (boisson). Mirman Contastin, a créé un livre sobre qui comporte l'essentiel au niveau de l'édition afin de créer un outil apte aux portemonnaies des Espagnols affligés par la pauvreté de l'après-guerre.

Dans les années cinquante, un nouveau genre d'image fait son entrée dans les livres scolaires, en accord avec une nouvelle sobriété plus élaborée : le dessin schématisé¹²⁸. Composé de traits simples, il est facilement reproduisible au tableau et dans les cahiers. À partir de sa parution, le dessin fera partie d'une nouvelle stratégie éducative qui : « empieza a ser considerado como material escolar que 'enseña a mirar', 'disciplina la mano', introduce valores de 'belleza, emoción y orden' e inicia al niño en el



arte del 'lenguaje gráfico'» (Escolano Benito, 1998, p.131). Un exemple de ce dessin schématisé est l'image présente chez Perrier, que nous avons signalé précédemment pour parler des exercices de conversation.

Figure 77. Gravure *Les vendanges* (Perrier, 1964, p. 186).

¹²⁸ *Dibujo esquemático* (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p.25)



Universidad de Valladolid

Tous les éléments de ce dessin sont susceptibles d'être prélevés et reproduits au tableau ou dans le cahier afin de calquer la liste de vocabulaire ci-dessous. Les enseignants se sont servis de cette ressource pour la réorganisation de ce cours. Pendant que certains étudiants se consacraient à la reproduction des dessins dans leur cahier, l'enseignant portait son attention sur d'autres étudiants en difficulté ou occupés à d'autres tâches. Ce dédoublement de la classe serait notamment avantageux dans le cas des classes où se mélangent des étudiants de plusieurs âges/niveaux. Dans ce cas, le dessin est intégré dans la leçon, et il a deux tâches : faciliter l'apprentissage du lexique et favoriser la conversation en cours. Les dessins de ce genre encouragent la *leçon de choses* (Puren, 1988, p.176-177), désignant directement l'objet associé à l'image dans la langue maternelle. Par conséquent, le dessin schématisé complète l'enseignement de la leçon et il se caractérise par une tendance vicariale, car il remplace le mot en langue maternelle, explicative, facilitante, car il aide à la communication, et esthétique, car il embellit la leçon et transmet un enseignement de valorisation du travail esthétique.

Avec le ressourcement économique des Espagnols, les progrès d'édition reprennent leur course technologique. Les programmes gouvernementaux de 1965 et 1970 ont profondément transformé l'édition des livres scolaires jusqu'à configurer les livres modernes (Escolano Benito, 1998, p.141). L'élancement de l'édition scolaire, avec la hausse des prix correspondante, a permis aux livres de français d'incorporer une riche imagerie. C'est le cas du livre *De vive voix* (Moget et Neveu, 1975) où les leçons sont conçues avec des séries de vignettes racontant des histoires. Les personnages y sont représentés dans des scènes quotidiennes en couleurs. Cette méthode est particulière dans la mesure où les vignettes ne sont nullement accompagnées de texte. Des numéros inscrits en dessous permettent à l'étudiant de localiser les actions et l'on suppose que le professeur travaillait le vocabulaire et des phrases simples que l'étudiant note en guise de sous-titre. Ces fragments textuels écrits par l'étudiant représentent des phrases simples socialement typées du genre : « mademoiselle vous avez la carte s'il vous plaît »¹²⁹, exemple qui correspond à la deuxième vignette (Moget et Neveu, 1975, p. 168) où l'on apprécie une serveuse approcher les clients avec une carte à la main.

¹²⁹ Notes de l'étudiant

Universidad de Valladolid

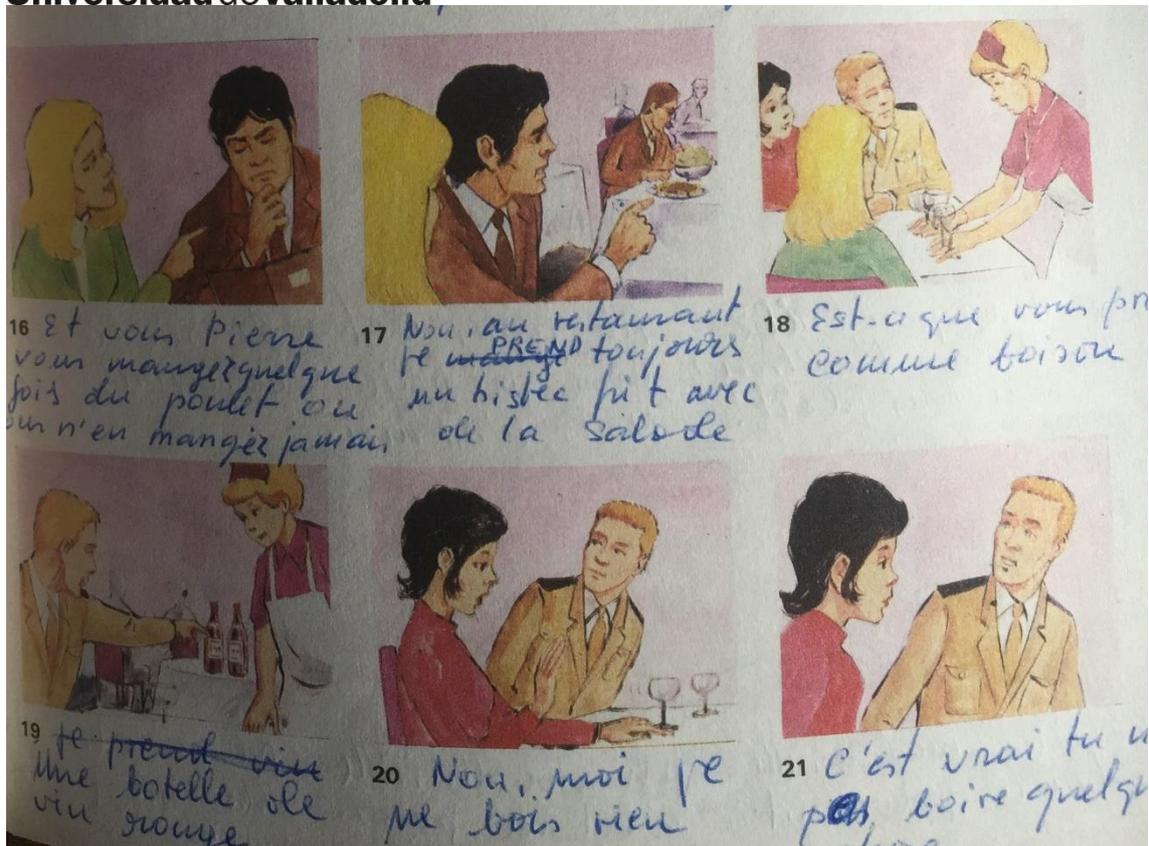


Figure 78. Vignettes, qui racontent une histoire, sous-titrées par un étudiant (Moget et Neveu, 1975, p. 168).

De fait, la onzième leçon, intitulée « un dîner au restaurant » reprend le socioculturel viti-vinicole au restaurant. Dans cette scène socialement stéréotypée, la serveuse demande à la dix-huitième leçon ce que les clients veulent prendre comme boisson (Moget et Neveu, 1975, p.169). Le client répond dans l'image suivante qu'il souhaiterait une bouteille de vin rouge. Sur l'image, il pointe du doigt un coin de la pièce où se trouve des bouteilles remplies d'un liquide rouge, on devine que c'est du vin. Quant à la femme qui l'accompagne, elle ne souhaite rien prendre. Ces phrases typiques d'une interaction dans un restaurant reflètent à la perfection la fonction communicative de la série imagée souhaitant plonger l'apprenant au cœur des contextes quotidiens les plus fréquents afin de leur apprendre des codes de conduite passable socialement dans toutes les contextualisations similaires. L'iconographie, dominante dans ce livre n'est ni explicative ni esthétique. Dans ce cas, elle est pleinement vicariale, remplaçante de la parole. Cette dernière est apportée par le professeur, construite avec les étudiants lors des échanges en cours au moyen d'enregistrements de voix (de là provient le nom du livre).



Figure 79. Carte de France avec ses vins, ses liqueurs et ses bières (Moget et Neveu, 1975, p. 177).

Par ailleurs, le vin et la vigne se sont immiscés dans les livres scolaires grâce à un autre type iconographique : les cartes géographiques, preuve que le cours de français est à la confluence des courants socioculturels. Au-delà de l'enseignement de la langue¹³⁰, les enseignants du cours de français langue étrangère ont toujours été sensibles à l'enseignement de toute une mentalité socioculturelle appartenant à la France. Notamment, il est indispensable pour le professeur de montrer à ses apprenants le territoire où l'on parle la langue française. Plus que l'observation d'une étendue géographique, le territoire est étudié sous le prisme des caractéristiques qui ont promu certaines pratiques, festivités et autres particularités propres à l'ethnographie. Certaines mœurs des citoyens sont plus populaires à des endroits déterminés, ce qui en fait des spécialités que le professeur de français met en relief au sein de ses cours. Les objectifs visés sont nombreux : en partant de l'initiation et acceptation de l'étranger culturel, donner à connaître des spécialités, attirer et maintenir l'attention des apprenants, etc. Par conséquent, il n'est pas étonnant que les cartes géographiques aient été décorées avec des motifs ethnographiques qui inspirent enseignants et étudiants à se pencher sur ces spécificités. Le culturel viti-vinicole, prépondérant dans certaines régions où il est profondément enraciné dans les habitudes sociales de ses habitants, a mérité sa parution dans la cartographie française. Dans l'esprit de renouvellement didactique des années 65

¹³⁰ Quelle que soit la méthodologie employée (dans sa conception grammairale/traduction ou, plus récente, en tant qu'outil de la communication culturelle).



Universidad de Valladolid

et 70, et grâce aux progrès technologiques dans le monde de l'édition, les cartes ont fait intrusion dans les manuels scolaires. Dans le livre précédent, *De vive voix* (Moget et Neveu, 1975), on retrouve une carte de l'hexagone intitulée : « La France, ses vins, ses liqueurs et ses bières » (Moget et Neveu, 1975, p. 177). Ornée d'une illustration en couleur dans l'angle inférieur à gauche où deux hommes à table semblent porter un toast avec du vin ; la carte semble assez simplifiée. Ses gros traits noirs dotés d'une ombre bleuâtre aux endroits où elle est bornée par des mers et océans ; la France montre des dessins de bouteilles de vins identiques à plusieurs endroits différents pour mettre en valeur les quelques mots inscrits dessous qui représentent les dénominations d'origine contrôlée. Du fait que la carte occupe tout une page, on suppose que son rôle, au-delà de l'iconographie, consistait à lancer les étudiants dans une conversation autour des boissons alcooliques consommées en France ainsi que leur élaboration.

Universidad de Valladolid



Figure 80. Carte de France en noir et blanc (Paoletti et Steele, 1986, p. 57).



Universidad de Valladolid

Plus sobre dans la gamme chromatique, la carte présente dans *Civilisation Française Quotidienne* (Paoletti et Steele, 1986), est tout entière en noir et blanc¹³¹ bien que la mise en page soit assez spectaculaire avec un double rebord orné. Intitulée « Vignobles de France », la carte est plus complète que la précédente car elle détaille les zones viti-vinicoles avec leurs fleuves, et nomme plus d'appellations d'origine contrôlée. Au moyen de cette carte, il serait envisageable de détailler les circonstances géographiques qui concèdent ses spécificités à chaque appellation.

Puis, les nouvelles tendances éducatives ont commencé à batailler avec les vices les plus populaires, dont l'alcoolisme. Les boissons alcooliques sont devenues sujet tabou car, ne voulant sous aucun prétexte encourager la jeunesse à sa consommation, les livres scolaires actuels préfèrent ne s'y référer que si nécessaire et à condition de souligner sa nuisance à la santé. Ces précautions éducatives vont de pair avec les nouvelles lois interdisant la vente d'alcool aux mineurs. Tout ce qui entoure le vin, depuis la culture des vignobles, les vendanges, les festivités et jusqu'à la littérature et sa présence à la table des Français a été effacé des livres de français, qui ne servent plus à conscientiser mais plutôt à éveiller la curiosité vers autrui et la différence culturelle. La diversité culturelle dans le contexte viti-vinicole, comme le plurilinguisme, ne sont plus aussi profitables aux étudiants du fait qu'ils peuvent plausiblement encourager de mauvaises conduites. Cette involution du socioculturel viti-vinicole s'est fait remarquer dans les cartes qui, auparavant étaient entièrement consacrées aux appellations d'origine contrôlée, et qui maintenant n'osent à peine représenter les vins. Nous avons analysé les progrès technologiques de l'édition à travers le culturel viti-vinicole dans les deux échantillons suivants : un extrait du livre *Action ! XXI (2)* (Saracibar Zaldívar et al., 2000, p. 46) et de *Francés 2* (Mouton et al., 2002, p. 46). Ces deux livres appartiennent aux courants pédagogiques les plus modernes. Conçus dans les années 2000, la base de ces manuels repose sur le document édité par le Conseil de l'Europe : le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. La création de cet ouvrage d'orientation didactique provient de l'intégration d'un nouveau courant didactique dans l'enseignement des langues étrangères : la méthodologie communicative. Le CECRL identifie les besoins d'une communauté de nombreux pays alliés sur plusieurs plans (financier, politique, etc.). Les citoyens européens sont amenés à voyager fréquemment et font face aux difficultés linguistiques ainsi qu'aux différences culturelles. Alors, dans le « souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 4), le cadre européen cherche l'uniformisation des pratiques enseignantes dans le but d'obtenir un utilisateur plurilingue compétent et attentif aux diversités culturelles. À partir de la parution du CECRL, les programmes

¹³¹ Les couleurs ne sont présentes que sur la couverture du livre.



Universidad de Valladolid

gouvernementaux, les maisons d'édition et toutes les institutions où l'on enseigne les langues étrangères ont été tenues de revoir leurs objectifs, leurs approches de la langue et du socioculturel dans leurs cours.

Dans le cas du livre *Action ! XXI* (Saracibar Zaldívar et al., 2000), l'organisation des dossiers¹³² vise très clairement une progression autour d'une unité, la situation communicative, dans l'objectif d'atteindre la maîtrise de l'échange, aussi bien au niveau linguistique que socioculturel. Dans le quatrième dossier, l'étudiant est confronté à l'organisation et à la participation à une fête. Pour ce, on lui confère la tâche de faire des achats. Les différentes situations communicatives partagent toutes un objectif identique, que ce soit au restaurant ou chez un ami : encourager l'apprenant vers l'usage actif de la langue en contexte d'interaction sociale. Finalement, les dossiers se terminent tous sur une page « infos » qui introduit des données socioculturelles afin de créer une ouverture d'esprit chez les étudiants. Dans le dossier qui nous concerne, il y a une carte de la France. Gorgée de couleurs, cette carte illustre trois types d'informations : les régions de France, les villes les plus importantes et des desseins sous-titrés qui incarnent les produits gastronomiques typiques de chaque zone. Cinq bouteilles presque identiques y sont placées : une bouteille de champagne en Champagne-Ardenne ; une Bouteille de vin à Bordeaux, une bouteille de Cognac en Poitou-Charentes, une bouteille de vin blanc entre la Franche-Comté et la Lorraine et, finalement, une bouteille de Beaujolais en Bourgogne. On pourrait considérer que les boissons y sont suffisamment représentées. En outre, les activités autour de cette carte ne reprennent pas l'analyse de la tradition œnologique française. Les quatre questions portant sur des éléments de la carte ne concernent pas les boissons alcooliques. Conséquemment, il revient au professeur de décider s'il est convenable d'approfondir dans le travail de cette page et il décide de la manière la plus appropriée de s'y prendre. Fonctionnellement, cette carte est vicariale puisqu'elle remplace entièrement la parole. Les réponses aux questions ainsi que la mise en place de l'exercice ne sont pas évidentes à déchiffrer d'après les consignes sur la page, laissant entièrement place aux savoir-faire de l'enseignant¹³³.

¹³² Ici synonyme de *leçon*.

¹³³ Le guide pédagogique donne aussi des pistes d'exploitation.

Universidad de Valladolid

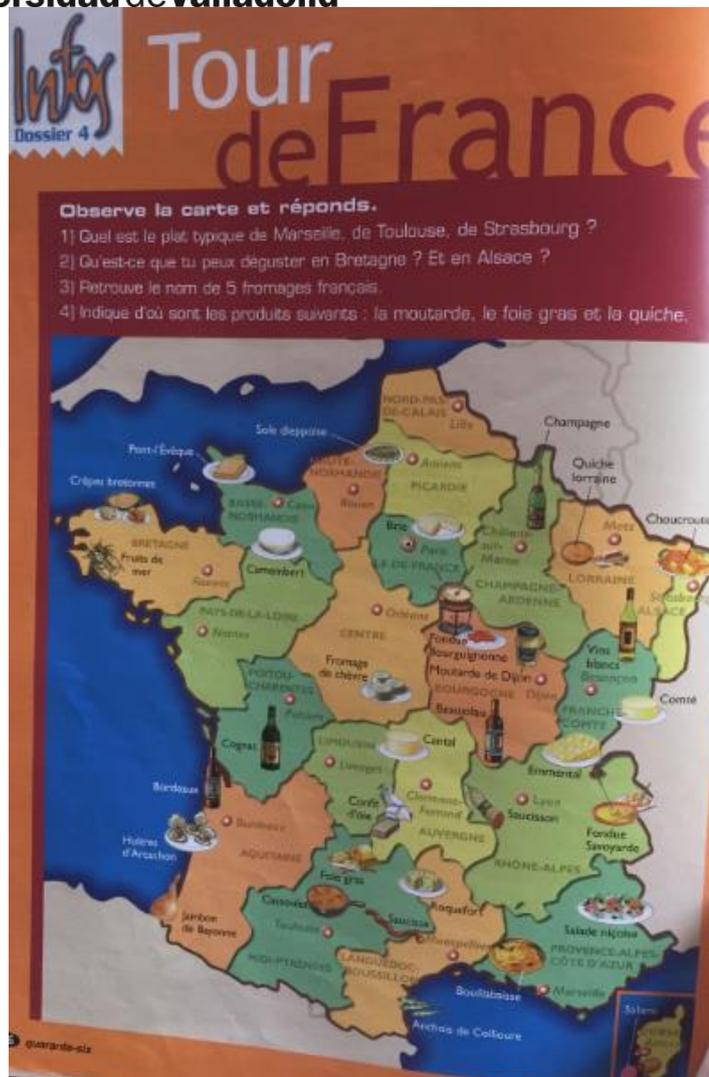


Figure 81. Carte de France en couleurs (Saracibar Zaldívar et al., 2000, p.46).

Dans le deuxième livre, *Francés 2*, la carte est plus simplifiée car plus petite. Si la précédente occupait toute la page (format A4), celle-ci se fait toute petite et accompagne d'autres documents. Cette page qui aborde des sujets variés et inconnexes en apparence (l'éducation physique dans les établissements scolaires français et la gastronomie) approche le thème de la santé. Ainsi, sport et alimentation sont au cœur de la leçon. Les objectifs sont nombreux, donner des conseils, faire des appréciations positives et négatives, comparer, argumenter et suggérer, entre autres. La carte se veut représentative des traditions gastronomiques françaises. En vue de sa taille, il est compréhensible que les dessins représentés soient, à leur tour, simplifiés. D'ailleurs, la culture viti-vinicole y est à peine illustrée avec une grappe de raisin et une bouteille de vin rouge, un Bordeaux si on s'en tient à sa place géographique. L'inscription « vin » conclut cette parution fugace qui, par ailleurs, n'est pas citée dans le texte ci-contre. L'exercitation de cette leçon socioculturelle est assez restreinte : un seul exercice invite

Universidad de Valladolid

les étudiants à comparer la gastronomie française avec la leur. Cet exercice renforce l'objectif de cette page qui n'est autre que de cultiver la diversité culturelle. Fonctionnellement, cette carte complète, dans l'ensemble, le contenu du texte qu'elle accompagne même si, au niveau spécifiquement viti-vinicole, elle a une fonction vicariale car elle remplace la parole textuelle.



Figure 82. Carte de France (Mouton et al., 2002, p.46).

Au fur des années, la qualité des photographies s'est améliorée, les logiciels pour la mise en page offrent plus de possibilités avec moins d'effort pour leur incorporation, et l'impression a réduit ses coûts. Toutes ces circonstances ont favorisé l'intrusion de la photographie et de l'iconographie en générale. On verra que l'iconographie adoptera une place de plus en plus prépondérante. Même si le texte reste toujours au centre de l'apprentissage, il est complété, illustré et parfois même remplacé par la photographie.

La place du socioculturelle dans le livre *Francés 3* (Mouton et al., 2003) de la maison d'édition Anaya est fixe dans la structure du livre. Celui-ci est organisé d'après le critère géographique car chaque leçon présente une région française. D'ailleurs, l'avant-propos déclare que cette place est toujours réservée à la fin de l'unité, plus



Universidad de Valladolid

concrètement à la dixième page. En outre, on dit de cette page qu'elle est « illustrée par des photos » (Mouton et al., 2003, p. 2). À la huitième unité, consacrée aux voyages, la Bourgogne est la région choisie et on y représente ses caractéristiques distinctives en les illustrant avec des images. Pour suivre le critère géographique qui a motivé cette section présente dans toutes les leçons, les auteurs commencent par décrire « Dans cette région sans unité géographique définie, on trouve aussi bien de belles vallées couvertes de prairies et de cultures maraîchères que des forêts ou des collines comme la Côte d'Or, aux pentes couvertes de vignobles » (Mouton et al., 2003, p. 88). Pour accompagner cette description, les éditeurs ont jugé convenable d'y ajouter, à droite du texte et à la même hauteur, une photo d'un vignoble. Plus loin, on détaille les spécialités de la région : « le coq au vin, le bœuf bourguignon et les escargots » (Mouton et al., 2003, p. 88). Bien que le vin soit présenté au sein d'un plat et non comme boisson, on pourrait pousser la conversation du cours vers la vitiviniculture en France. Cette possibilité est renforcée par la photo ci-dessous où l'on apprécie un vieil homme dans sa cave, auprès de ses tonneaux de vin, une bougie éclairant la dégustation qu'il s'apprête à réaliser. La bougie et l'âge de l'homme aussi bien que ses vêtements, viennent renforcer l'idée de la traduction.



Universidad de Valladolid

Ces deux photos au sein de la même page, reflètent des valeurs différentes : la première, colorée et pleine de vie invite à voyager et à visiter ; alors que la deuxième, dans des couleurs ocres et de pénombre, vient à renforcer l'idée du voyage dans le passé, et donc la tradition culturelle. Si la première fait penser au présent et à l'actualité, avec les formes proportionnelles des rangées de vignes, la deuxième évoque le transfert du patrimoine à travers les générations. Quant à leurs fonctions, la première photographie est complémentaire au texte, son utilité est explicative. Pour la deuxième photo, sa fonction est de faciliter la conversation autour d'un sujet qui est sous-entendu dans le texte mais qui n'est pas pleinement abordé : le culturel viti-vinicole



Figure 83 et 84. Photographies d'un vignoble et d'un homme dans une cave (Mouton et al., 2003, p. 88).

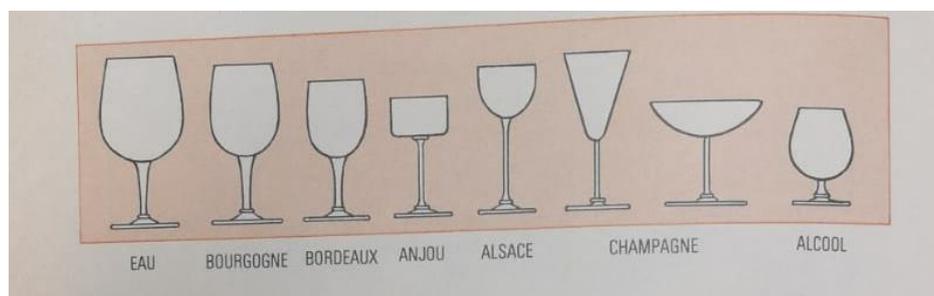
Enfin, nous avons retenu le livre *Francés* de la maison d'édition Editorial Luis Vives, pour sa valeur iconographique. Ce livre publié en 1980 est représentatif de l'ouverture à l'iconographie qui se produit grâce aux progrès techniques cités précédemment. Il est d'autant plus intéressant qu'il consacre toute une leçon au socioculturel viti-vinicole. Dès la deuxième page¹³⁴, on retrouve une alternative au noir et blanc traditionnel : les tableaux bicolores. Les dessins exposent les différents verres en fonction de la boisson servie : eau, bourgogne, bordeaux, champagne, alcool, etc. Ce

¹³⁴ La leçon débute en bas de la page précédente



Universidad de Valladolid

dessin, en apparence simple, a attiré notre attention du fait que les verres sont placés sur un fond ocre au milieu de la page. Ces cadres bicolor sont assez fréquents dans ce manuel quand il s'agit de mettre en valeur une information. Puis, une fois les précisions terminologiques sur le texte précédent éclaircies, les auteurs ont introduit une reproduction en noir et blanc d'une œuvre de Gustave Doré : Un repas de Gargantua (Gutiérrez Arnaiz et Tomás Estremera, 1980, p. 176). Cette œuvre n'est pas mise en rapport avec le texte précédent ni avec le texte suivant extrait de Baudelaire. Sur la page suivante, les auteurs ont à nouveau misé sur une reproduction d'art : *l'absynthe* de Degas. Elle est en noir et blanc mais elle aussi, reproduit l'original avec grand détail. Une fois de plus, le tableau n'est pas en lien avec le texte et il ne sert de prétexte à aucune activité décrite dans le livre. Pour conclure la leçon, le socioculturel viti-vinicole apparaît sous une dernière forme surprenante : la bande dessinée. Ce genre littéraire, consolidé en France, ne l'a pas tout à fait en Espagne même si l'on ne peut pas affirmer qu'il n'y existe aucune tradition. Ici, il s'agit d'une page consacrée à la bande dessinée qui raconte un épisode de « la vie des maîtres » (Gutiérrez Arnaiz et Tomás Estremera, 1980, p. 179). Le personnage, gros nez et béret sur la tête, écoute une émission de radio qui énumère aux auditeurs des aliments contaminés ou pollués, malsains. À chaque fois, que le personnage prend un nouvel aliment, la radio le décourage de le consommer. Finalement, le présentateur affirme que son émission est propre et honnête et le personnage, découragé, tente de manger son poste de radio. En effet, l'humour est flagrant, d'autant plus qu'il a toujours été associé à la bande dessinée. Malgré tout, cette iconographie n'est pas travaillée au moyen d'activités. Dans la dynamique de la leçon, nous n'avons retrouvé aucune forme d'exercitation alors qu'il existe une forte présence iconographique, variée aussi bien dans la forme que dans la représentation du culturel viti-vinicole qu'elle enseigne. On doit supposer que, le professeur ayant choisi cet ouvrage pour l'enseignement du français langue étrangère dans sa classe, misait sur l'enseignement du socioculturel plus que sur l'enseignement de la langue ou de la communication. En outre, il se verrait dans l'obligation constante de préparer des activités supplémentaires afin d'exploiter les documents proposés. On apprécie une progression dans l'iconographie des années 80 au dépit de la cohérence de l'enseignement transmis.





Universidad de Valladolid

Figure 85. Différents verres (Gutiérrez Arnaiz et Tomás Estremera, 1980, p. 176).

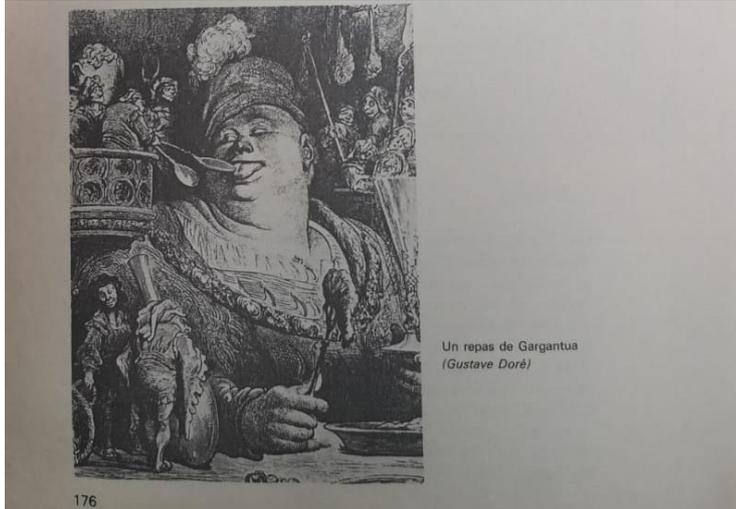


Figure 86. Illustration du *Repas de Gargantua* de Gustave Doré (Gutiérrez Arnaiz et Tomás Estremera, 1980, p. 176).

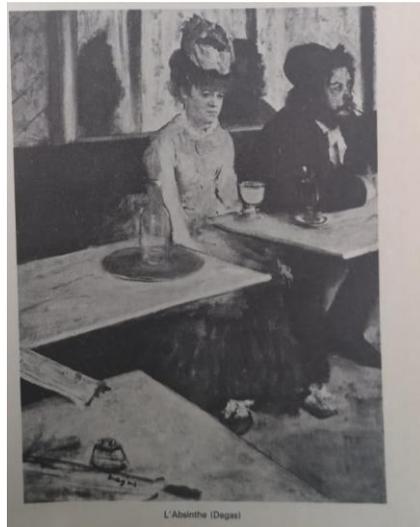


Figure 87. Illustration de *l'Absynthe* de Degas (Gutiérrez Arnaiz et Tomás Estremera, 1980, p. 177).

Universidad de Valladolid

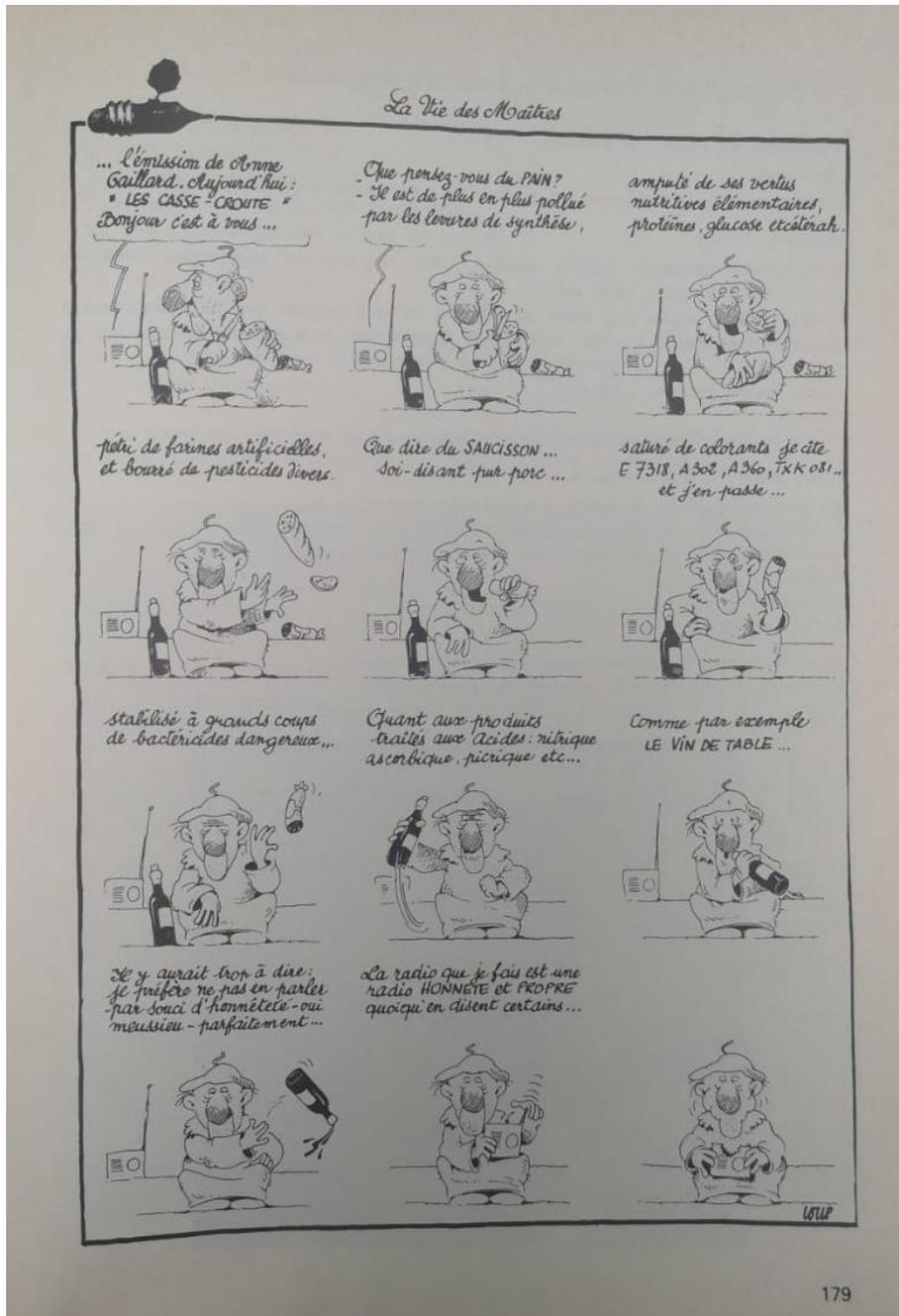


Figure 88. Bande dessinée (Gutiérrez Arnaiz et Tomás Estremera, 1980, p. 179).

Différents Bref, l'iconographie nous permet de retracer trois des quatre représentations du culturel viti-vinicole dans les manuels FLE utilisés en Espagne : les vendanges, le vin à table, et le tourisme. La viticulture est représentée dans un dessin de la plante ou dans une photographie d'un vignoble. Le vin fait acte de présence sur toutes les vignettes de la bande dessinée ou à travers la gastronomie. Finalement, le tourisme est



Universidad de Valladolid

reflété dans ce courant d'exploitation géographique, sur des cartes plus ou moins complexes, en couleurs ou en noir et blanc. Quant à l'œnotourisme, même si le sujet n'est pas évoqué à priori, il est indirectement présent car les cartes de France où le vin est situé, invitent à voyager à travers les diverses régions viti-vinicoles françaises. Pourtant, on ne peut nier que, si la présence du vin se fait de plus en plus rare et limitée, et rappelons que le vin n'était dessiné que très sommairement sur les cartes les plus récentes, elle reste constante. D'ailleurs, cette préoccupation, à en déduire de l'extirpation presque totale de toute mention à la boisson alcoolisée, révèle aussi une certaine présence de la représentation thématique de l'ivresse.

Du côté de son exploitation, on ne peut pas encore affirmer l'existence d'un ensemble d'activités destinées à mettre à profit les contenus culturels représentés par l'iconographie. Dans le meilleur des cas quant à exercisation autours de l'illustration, on retrouve une série de questions dont le but est de mettre les étudiants sur la voie de la découverte du fait socioculturel. Cependant, on laisse le choix et l'habilité d'exploiter cette iconographie à l'expertise enseignante. Étant donné le manque d'activités autours de l'iconographie, on ne peut en déterminer la durée de temps au cours duquel l'iconographie est mise en valeur. Quant à la fonction de l'image, la photographie ou autre forme, elle consiste le plus souvent à compléter l'information textuelle de la page. Dans d'autres cas, sa présence relève de l'anecdotique car le fait culturel n'est pas expliqué dans le texte de la leçon. Justement, dans ces parutions exclues de la progression narrative de la leçon, la fonction de l'iconographie est vicariale, c'est-à-dire qu'elle remplace le texte, et parfois même esthétique, dans la mesure où elle embellie la leçon grâce à une thématique qui n'est pas forcément explicitée mais pertinente tout de même.

Appréciations sur l'exercisation assujettie à la transmission du savoir viti-vinicole.

Les exercices principaux autours du culturel viti-vinicole passés en revue, la progression de la culture viti-vinicole au fur des méthodologies se fait plus évidente. À propos de cette évolution, Cordovilla Villena classe les méthodologies dans trois grands courants : grammatical, conductiviste et communicatif (Cordovilla Villena, 1999, p.139). Dans la première étape, grammatical, on retrouvera des activités autours de compréhensions écrites à base de textes littéraires et conçus à des fins didactiques. La traduction se fait aussi remarquer car elle permet, elle aussi, l'intrusion du littéraire et oblige la lecture et compréhension de textes fortement idéologisés. Dans cette lignée d'activités, la méthodologie traditionnelle a été la plus récidives au XIXe siècle, son influence se prolongeant jusqu'au début du siècle dernier. Pourtant, les années précédant la guerre civile étaient plus enclines à un renouvellement méthodologique allant vers la modernisation à travers la méthodologie directe. Plus active, mettant un veto à l'emploi de la langue maternelle en cours de langue étrangère, la méthodologie active était plus réceptive à des documents authentiques et aux exercices de conversation qui encourageaient la participation des étudiants. Se sentant plus concernés par les contenus proposés et constamment interpellés par le professeur les poussant à la spontanéité



Universidad de Valladolid

linguistique, les étudiants de la méthodologie active apprenaient à se débrouiller dans des situations quotidiennes. Cette étape est désignée conductiviste par Cordovilla Villena (1999, p.139) et, bien que sa parution débute avant le franquisme, l'idéologie dictatoriale à raviver le courant traditionnel. Néanmoins, les enseignants à formation pédagogique ne pouvaient se résigner à oublier les courants didactiques prédominants en Europe. C'est pourquoi, ce rétablissement de la méthodologie la plus ancienne ne pouvait se réaliser à part entière. La nouvelle méthodologie, nommée éclectique, reprend les anciennes méthodes tout en y ajoutant une dimension pratique qui se veut proche de la méthodologie directe. En sommes, les barrières entre méthodologies sont assez fragiles et dépendent d'un ensemble de circonstances politiques, pédagogiques et culturelles difficilement définissables. C'est pourquoi cette méthodologie dite éclectique serait à cheval entre le courant grammatical et le courant conductiviste. Finalement, le courant communicationnel se laisse entrevoir à partir de l'instauration de la méthodologie audiovisuelle qui mêlait l'écoute de dialogues dans la langue étrangère à la lecture et l'exploitation de contenus écrits grâce aux progrès technologiques de l'édition scolaire. Iconographiquement, un bouleversement des habitudes illustratives se produit. Si, précédemment, on retrouvait des images et des reproductions d'art dans le courant grammatical, et des images à couleurs et des cartes de France dans le courant conductiviste ; l'image et la photographie se sont alliés pour dominer les livres de la méthodologie audiovisuelle. Cette méthodologie et les suivantes, ayant pour but de mettre les étudiants dans des contextes communicatifs, recherchent la fidélité à la réalité dans l'iconographie pour se rapprocher de la communication réelle, de la vie quotidienne. Pourtant, ce rapprochement à la réalité quotidienne nuit considérablement au socioculturel viti-vinicole étant donné la tendance protectrice de l'enfance qui ne veut sous aucun prétexte encourager la consommation d'alcool. Cette idéologie sociale a impulsé une tendance régressive des représentations viti-vinicoles qui se font plus rares dans les livres scolaires, par exemple au moyen de symboles plus ou moins ressortissants sur les cartes du culturel français.

Des conclusions au sujet des valeurs d'apprentissage sont ressorties de cette étude de l'exercitation autour des représentations viti-vinicoles. D'une part, il faut souligner positivement que les exercices proposés cherchent, plus ou moins implicitement à éveiller l'intérêt des étudiants envers des faits culturels. Conscients ou pas de l'importance des représentations socioculturels en cours de FLE, les auteurs des manuels scolaires les plus étudiés, ont toujours chercher l'insertion de la culture viti-vinicole sous ses diverses représentations. Cette approche plus implicite qu'explicitée au moyen d'exercices, pousse à la conclusion que la définition du socioculturel au sein des manuels FLE n'a pas été évidente. C'est pourquoi cette construction de l'identité culturelle relève dans de nombreuses situations de la stimulation de la curiosité de l'apprenant. Dans tous les cas, le socioculturel implicite invite les élèves à une réflexion sur leurs mœurs et la différence culturelle et cette implication nécessaire promeut leur participation active dans l'apprentissage. D'autre part, les exercices analysés n'encouragent pas, à première vue,



Universidad de Valladolid

la créativité de l'étudiant qui est souvent réduite à la traduction vers l'idée en langue maternelle ou la répétition de structures apprises et considérées aptes dans des contextes communicatifs déterminés. D'ailleurs, les exercices cités, notamment ceux des courants conductiviste et communicatifs pourraient laisser croire à l'existence de règles sociales préétablies que l'étudiant n'aurait qu'à mémoriser pour évoluer dans l'interaction sociale.

Au sein de la communication didactique, l'exercisation permet les processus d'encodage et de décodage, c'est-à-dire d'enseignement et d'apprentissage. L'exercisation met en scène les deux sujets de la communication didactique : le professeur et les étudiants. En même temps qu'il vise l'emploi adéquat de langue-culture cible, et qu'il permet l'accomplissement du triangle didactique, ce code utilise cette même langue-culture dans des proportions qui varient selon les méthodologies. Par ailleurs, ce code linguistique aussi bien que culturel autorise la transposition de l'environnement linguistique et culturel visé dans la communication didactique fictive recrée dans le cours de langue étrangère. La fixation éditoriale d'un procédé pour parvenir à la verbalisation de la langue-culture visé, est d'autant plus surprenante qu'elle mute en fonction des objectifs de ceux qui l'emploient. Ce socioculturel se recrée constamment variant ces moyens d'interprétation et, d'ailleurs, l'exercisation donne lieu à la mise en place de la communication didactique car, sans les activités pertinentes, il serait difficile d'apprendre une langue-culture étrangère. Certes, il est concevable que l'apprentissage se réalise au moyen de la confrontation même aux situations linguistiques quotidiennes sans intermédiaires facilitant l'apprentissage, mais le code est l'élément révélateur de la communication didactique sans lequel les établissements scolaires ne pourraient pas fonctionner. Finalement, l'exercisation assigne et consolide les deux rôles correspondant au sujet : l'enseignant étant destiné à l'encodage, c'est-à-dire l'enseignement, et l'apprenant consacré au décodage, c'est-à-dire à l'apprentissage. Ces deux positions marquent la communication didactique et existent grâce à l'exercisation qui établit ces deux fonctions¹³⁵.

Sous la méthodologie communicative, l'illustration a servi à refléter les situations communicatives, voire à les provoquer. C'est le cas de la carte de France présentée dans le livre *Le Nouveau Sans Frontières 1* (Dominique et al., 1989a). La carte, en noir et blanc, identifie les spécificités des régions françaises (pas seulement culinaires), dont la vitiviniculture. Les régions viti-vinicoles sont désignées par une bouteille de couleur gris foncé. D'ailleurs, cette carte est censée reprendre tous les contenus socioculturels acquis au fur du livre et qu'elle remet en action à travers des activités : « Quelles informations pouvez-vous donner sur ces lieux : caractéristiques physiques, production agricole, industrielle ; intérêt touristique » (Dominique et al., 1989a, p. 197) et « Racontez et rejouez les scènes qui se passent dans ces lieux » (Dominique et al., 1989a, p. 197). Bref,

¹³⁵ La collaboration et volonté d'apprentissage-enseignement sont tout aussi importants que le code.



Universidad de Valladolid

l'image est le déclencheur de l'activité en cours dans le but de réviser les savoirs acquis et remettre en pratique les situations communicatives dominées.



Universidad de Valladolid

■ Quelles informations pouvez-vous donner sur ces lieux :

- caractéristiques physiques;
- production agricole, industrielle...
- intérêt touristique.

■ Racontez et rejouez les scènes qui se passent dans ces lieux.





Universidad de Valladolid

Figure 89. Carte de France (Dominique et al., 1989a, p. 197).

Au XXI^e siècle, l'illustration, iconographique ou photographique, s'est largement développée grâce aux progrès technologiques. Dans cette visée, la carte de France reste toujours présente, comme dans le livre *Version Originale 1* (Denyer et al., 2011) où l'on aborde les « curiosité touristiques » (Denyer et al., 2011, p. 16) de Bordeaux à Beaucaire. Un icône, représentant un verre de vin, identifie sur la carte les domaines, « caves ou vignoble » (Denyer et al., 2011, p. 16) d'après la légende. Cette carte est originale dans la mesure où elle n'évoque pas tout l'hexagone mais seulement une région (découpage non politique) et que, curieusement, il s'agit d'une région viti-vinicole. La mise en page est donc déterminante dans ce manuel, combinant ainsi texte et illustrations. D'ailleurs, une des activités cherche à construire des stratégies permettant à l'étudiant de mieux comprendre les documents, leur sens général, en s'aidant des images¹³⁶. En définitive, les illustrations ne sont plus un complément et deviennent déterminante dans l'interprétation du socioculturel, dont le viti-vinicole.

¹³⁶ L'activité demande : « quels aspects vous ont aidé à mieux comprendre le texte ? » (Denyer et al., 2011, p. 16). Les réponses proposées sont : « reconnaître le type de texte ; les images ; le sujet ; la transparence de certains mots » (Denyer et al., 2011, p. 16).

Universidad de Valladolid

10. VOUS COMPRENEZ DÉJÀ BIEN

A. Observez ce document. Quel est son sujet ? Comprenez-vous certains mots ? Entourez-les. Comparez vos résultats avec ceux d'un camarade.



B. Quels aspects vous ont aidé à mieux comprendre le texte ?

- Reconnaître le type de texte
- Les images
- Le sujet
- La transparence de certains mots

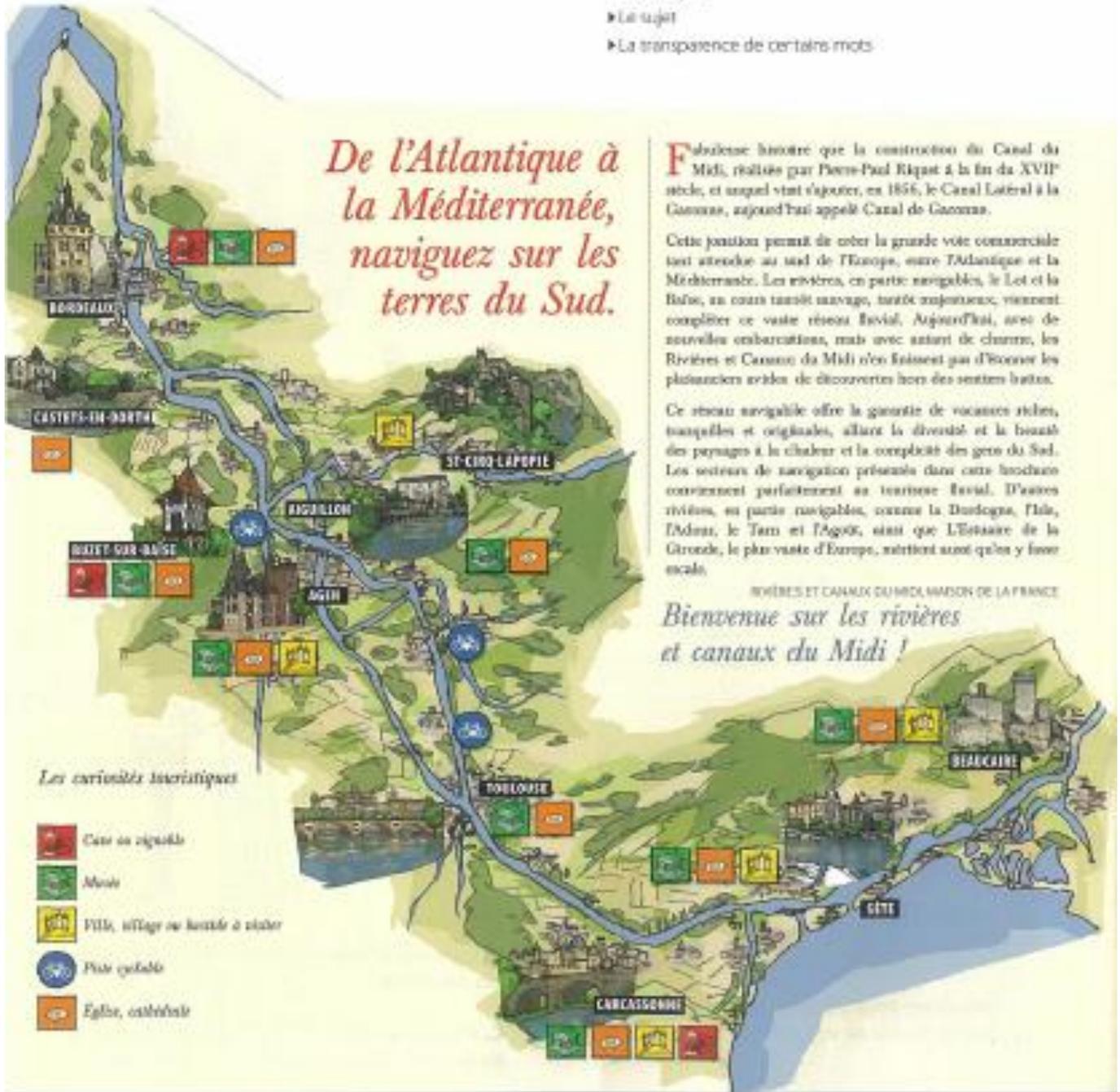


Figure 90. Carte de France en couleurs (Denyer et al., 2011, p. 16).



Universidad de Valladolid

1.4. Civilisation, culture et interculturel au fur des méthodologies

Actuellement, les didacticiens se penchent sur une nouvelle terminologie qui reflète le progrès de cette science née il n'y a que très peu d'années : la didactique des langues. En effet, on rencontre de plus en plus de chercheurs faisant référence aux *langues-cultures*. Ce néologisme dévoile une conception naissante plus consciente du socioculturel que jamais. Cela ne veut, en aucun cas, transmettre l'idée que le culturel n'aurait gagné sa place en didactique des langues étrangères que trop récemment. Au contraire, il marque une prise de conscience d'un élément qui, toujours présent, n'avait pas été suffisamment mis en valeur.

Nous l'avons prouvé : les contenus socioculturels ont toujours marqué, en quelque sorte, la progression didactique en FLE. Les manuels analysés ont démontré que le culturel n'a pas toujours adopté les mêmes apparences, voire employer les mêmes moyens pour se manifester. Nous ne reviendrons pas, ici, sur la définition des concepts de civilisation, culture ou interculturel. Au contraire, ce chapitre est consacré au rassemblement des manifestations socioculturelles viti-vinicoles, les manières dont elles ont été travaillées avec les étudiants mais aussi à l'influence sur les méthodologies. Cela nous a poussé à regrouper tous les chapitres précédents de ce deuxième bloque sous trois courants socioculturels qui ont déterminé l'enseignement-apprentissage des contenus viti-vinicoles *en dehors* de la linguistique proprement dit. Ces trois courants naissent de la reconnaissance de tendances privilégiées, de fréquences associatives récurrentes entre les représentations du socioculturel viti-vinicole, leur exercisation et les méthodologies qui les ont exploités.

Civilisation

Dans l'ordre chronologique, par souci de cohérence, la civilisation est le premier courant de la didactique du socioculturel qui s'est manifesté dans l'enseignement (et apprentissage) du FLE. Cette première époque, encore peu mature, ne développe pas, en apparence, une réflexion autour des contenus socioculturels en FLE. Les enseignants laissent le soin du choix méthodologique aux didacticiens et surtout, aux maisons d'édition. Il en résulte une conformité aux manuels proposés par les éditeurs et une uniformisation des pratiques enseignantes. Les étudiants, qui à leur tour deviendront professeurs, entrent dans cette continuité didactique loin de tout renouvellement. Puren fait référence à ce phénomène lorsqu'il se réfère à la loi d'isomorphisme : « cette loi, bien connue des pédagogues, veut que le formateur tende spontanément à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation » (Puren, 1988, p.52).

Quant à l'enseignement proprement dit, il est, dans un premier temps, calqué sur l'enseignement des langues classiques, à savoir du latin et du grec. La langue est enseignée à l'écrit comme s'il s'agissait d'une langue sans oralité, sur le modèle des langues mortes. Par ailleurs, les enseignants ne suivent pas forcément une méthodologie concrète. Toutes ces circonstances proviennent du manque de formation des professeurs



Universidad de Valladolid

qui, jusqu'au début du XXe siècle, ne bénéficiaient pas d'une formation universitaire. Dans les premiers temps de l'enseignement FLE en Espagne, les langues n'ont pas le même statut que d'autres matières réputées plus sérieuses ou importantes telles que les mathématiques ou les sciences. Dans ce contexte, beaucoup de professeurs sont embauchés de par leur connaissance de la langue prouvée, par un séjour en France dans la plupart des cas. Plus tard, on accèdera à la place d'enseignant de langue française par un concours, appelé *oposición* en espagnol. Pourtant, ce concours est réalisé en espagnol jusqu'en 1926, année où l'on décrète que le français devienne la langue de cette épreuve. À ce moment, la formation en didactique reste faible mais en 1932, deux filières universitaires s'ouvrent, l'une à Madrid et l'autre à Barcelone, et on assiste à la naissance de la *Licenciatura de Filología Moderna*. Ces deux licences universitaires ont pour base la philologie espagnole et les étudiants ne prennent des cours de français que pendant les dernières années, lors de leur spécialisation. Cette branche de spécialisation leur offre une formation en langue française, à savoir grammaire française, et en littérature française en dépit de toute instruction pédagogique ou en didactique des langues. La formation universitaire qui autorise les candidats à se présenter aux concours, semble ne viser qu'à assurer les connaissances théoriques de la langue de la part du professeur mais oublie la vocation enseignante à développer chez eux. Les cours FLE se caractérisent par une succession de textes, surtout littéraires, voués à la traduction. Au cours du processus traducteur, l'apprenant est tenu de mémoriser le vocabulaire et les règles grammaticales fournis par le professeur. Dans ces premiers temps, persistant jusqu'au XXe siècle, les anthologies littéraires deviennent célèbres car elles constituent une source de textes littéraires pour les enseignants. En effet, le texte littéraire attire l'attention des didacticiens car, considérés un référent stylistique, il permet aux apprenants d'assimiler une langue correcte, stylée et libre de tout barbarisme ou vulgarisme linguistique. Il incarne la perfection à atteindre dans la langue cible. C'est l'exemple de *Trozos de literatura francesa*, un livre édité par Agustín Catalán y Rafael Reyes¹³⁷(1913). Dans cette anthologie où les textes sont regroupés par époque ; on retrouve un extrait de la *Nouvelle Héloïse* de Jean Jacques Rousseau dans la partie du livre consacrée au XVII^e siècle. D'ailleurs le prologue présente ainsi cette étape littéraire :

Le XVII^e siècle est l'époque la plus glorieuse de la littérature française ; c'est le siècle de la raison, de l'ordre, de la mesure et, en un mot, du classicisme. On délaisse tout ce que l'homme a d'individuel pour s'attacher seulement en général, et ceci explique le manque de poètes lyriques (Catalán et Reyes, 1913, p.1)

¹³⁷ Les maisons d'édition scolaires ne sont pas encore nombreuses et leurs bénéfices ne sont pas souvent élevés étant donné que la pauvreté de la population ne permet pas l'achat de manuels. L'enseignant possède souvent, surtout en ce début de siècle, un exemplaire unique que les étudiants lisent, chacun son tour, et recopient dans leurs cahiers les passages les plus instructifs. C'est pourquoi, certains enseignants soucieux de créer leur propre manuel, adapté à leur manière d'enseigner, se lancent dans l'autoédition.



Universidad de Valladolid

Au-delà de l'importance d'enseigner un courant littéraire ou un auteur en concret, la littérature se met au service de deux enseignements : l'enseignement linguistique et l'enseignement socioculturel, sans que ceux-ci puissent être dissociés l'un de l'autre. Les anthologies sont ainsi devenues des ressources pour les enseignants et donc la base de l'apprentissage des étudiants.

Dans ces premiers temps de l'enseignement du FLE, les enseignants avaient aussi recours à des manuels de civilisation. Appelés ainsi parce qu'ils offraient une vision de la France, de la société française et de ses mœurs sous plusieurs prismes : géographique, économique, littéraire, etc. Les enseignants, souvent des Français résidants en Espagne, retrouvaient l'occasion et les textes nécessaires pour enseigner leurs racines, leur vie précédente. Ces livres permettent de transmettre leur goût pour une autre culture et ont la vertu d'éveiller la curiosité des apprenants envers un entourage socioculturel différent. Ces contenus, plus axés sur les pratiques socioculturelles permettent d'aborder la réalité française, les apprenants ne se retrouvant pas perdus dans un pays étranger si l'occasion se présentait de voyager. À une époque où l'on met plus en valeur le savoir technocrate que le savoir pratique, les ouvrages de civilisation deviennent l'approche la plus fidèle et utilitaire pour le bon déroulement d'une possible interaction réelle avec des franco-parlants dans la mesure où les étudiants sont plus conscients de la situation, de leur entourage, voir des codes socioculturels. Dans cette visée, l'avant-propos du livre *La civilisation française* est révélateur quant à la fonction de ces manuels :

Notre ambition, ici, est limitée mais grande : être utile aux étrangers, professeurs et étudiants, qui veulent connaître la civilisation française. Ce volume est un manuel ; c'est dire qu'il se situe à mi-chemin du guide et du traité et suppose un certain nombre de partis pris... (Blancpain et Couchoud, 1972, p.1)

Dans cet ouvrage, on fait aussi référence aux enseignants qui, n'étant pas français et par défaut de formation socioculturelle, ne possèdent pas les éléments clés de la société française à portée de main. Par conséquent, ce type d'outil pour la classe FLE a un double objectif : combler les manques socioculturels des enseignants et leur procurer une ressource pour mener la tâche enseignante. Par ailleurs, bien que ce manuel possède aussi une vocation complémentaire dans la classe de langue française, il cherche à se démarquer des anthologies littéraires : « Peu d'histoire littéraire : les manuels spécialisés sont assez nombreux pour nous dispenser 'd'ajouter de l'ombre à l'abîme'. La littérature n'apparaît que dans la mesure où elle éclaire l'histoire des idées » (Blancpain et Couchoud, 1972, p.1). Plus encore, les auteurs sont conscients de l'importance accordée à la littérature et ressentent le besoin de se justifier à nouveau quelques lignes plus tard : « Notre littérature, si riche et si diverse qu'elle soit, n'est qu'un des aspects de notre culture et qu'une des expressions de notre civilisation ; on le sait, aujourd'hui, et de plus en plus clairement, aussi bien dans les Universités étrangères que dans nos propres établissements culturels hors de France » (Blancpain et Couchoud, 1972, p.1). Le lecteur se rendra compte de l'allusion assez directe à la différenciation entre les établissements siégeant à l'étranger et ceux qui se trouvent en Espagne, au détriment de ces derniers car ils manqueraient de la



Universidad de Valladolid

modernité qui caractérise les premiers. Le but de cet ouvrage n'est aucunement de collectionner les figures littéraires qui ont situé la France sur le panorama international, mais plutôt de montrer quel est le contexte culturel au sein duquel elles se sont développées. C'est pourquoi ce prologue fait aussi allusion à la vie quotidienne qui, ici, montre le viti-vinicole dans la partie du livre consacrée à la production agricole. La culture de la vigne a pour mérite de placer « la France en tête de la production mondiale de vin » (Blancpain et Couchoud, 1972, p.22). La vision purement économique de la vitiviniculture rend ce livre singulier étant donné que dénué de tout sentiment culturel. Le succès des livres de civilisation a garanti leur continuité jusqu'à nos jours.

En somme, les livres dépourvus de méthodologie¹³⁸ anticipent les contenus des premières méthodologies dans le sens où ils ont pour but d'apporter des ressources aux enseignants et de favoriser l'apprentissage des étudiants. On remarque qu'il s'agit de deux courants opposés dans les contenus qu'ils offrent et leur conception de la langue française et son utilité pour ses étudiants. On y retrouve deux représentations du culturel viti-vinicole qui font référence à la viticulture sous deux perspectives différenciées. La première, littéraire, fait allusion à la pratique des vendanges de manière à faire appel aux sentiments qu'incarnent la beauté des paysages ou l'allégresse des pratiques agricoles. Sous le prisme du deuxième courant pré-méthodologies, la culture de la vigne et l'élaboration du vin contribuent à renforcer la vision économique du pays. Ces ouvrages ressortent de par leur utilisation complémentaire au cours prévu par le professeur, ce dernier basé sur l'explication grammaticale. Cette pratique donne lieu à des activités de longues durées avec de nombreuses explications étant donné que les textes choisis comportent un haut degré de complication aussi bien linguistique, car le texte littéraire classique possède des caractéristiques qui le distinguent de la langue courante ; que culturel, vu que les ouvrages de civilisation deviennent souvent une sorte d'accumulation d'informations sur la France et les coutumes de la société française. Bref, l'enseignement de la civilisation est très présent étant donné que l'on enseigne le culturel cultivé, technocrate, plus théorique qu'utilitaire.

Par ailleurs, les livres pré-méthodologie ne possèdent pas l'exclusivité de l'enseignement du socioculturel car certaines méthodologies postérieures se sont certainement emparées de ces activités considérées plus prestigieuses. Au cours du XX^e siècle, l'enseignement des langues vivantes a obtenu le mérite qui lui revient en tant que matière indispensable pour les étudiants. Les enseignants ont aussi acquis le droit à la formation. On assiste à une prise de conscience de l'activité enseignante. Les professeurs deviennent plus soucieux de trouver une pratique qui soit le plus profitable aux étudiants dans l'esprit de leur enseigner à réfléchir et à être critique. À ce moment, la première méthodologie, dite traditionnelle a eu recours aux mêmes documents mais a eu le souci

¹³⁸ En tant qu'ensemble de méthodes et techniques organisées pour favoriser le complet apprentissage de la langue-culture française.



Universidad de Valladolid

de les organiser et de les exploiter dans un ordre logique de progression de la difficulté. D'ailleurs, ces livres offraient aux enseignants tous les exercices et matériaux, de manière à constituer un repère pour eux. Le programme construit, il ne leur restait plus qu'à veiller à leur correcte assimilation par les élèves, aux choix propres aux facteurs qui ne sont pas contempler dans une méthodologie pour tous, à savoir les connaissances préalables de la langue française, les intérêts des étudiants ou encore leur capacité à franchir les niveaux à travers certaines activités ou d'autres, à une vitesse ou une autre. Quant à l'exercitation, on remarque la prépondérance des activités de grammaire et de traduction. À ce sujet, Puren (1988, p.53-54) insistait sur l'aspect formatif des cours de français qui ont pour mission d'encourager le travail individuel étant donné que, pour la société espagnole du début du XXe siècle, une langue ne peut être étudiée que par curiosité et désintéressement. Cette conception se mêle à une vision traductologique du plurilinguisme, on pensait alors que bien parler une langue étrangère consistait à traduire mentalement et avec beaucoup d'agilité de la langue maternelle, l'espagnol, vers la langue étrangère, le français. Ainsi donc, ces deux perspectives ont contribué à un enseignement basé sur l'alternance entre la traduction et l'explication grammaticale, avec de longues nomenclatures à l'appui. Une fois reçue les explications quant au fonctionnement de la langue lors du cours présentiel, l'étudiant devait par la suite passer de longues heures face au dictionnaire qui lui permettait de traduire les textes choisis, sélectionnés par l'enseignant. La méthodologie traditionnelle se veut novatrice par rapport aux livres que nous avons cités ci-dessous dans le sens où elle réunit explications grammaticales et textes littéraires, historiques, etc. à traduire. De plus, le format de ces ouvrages permettait leur facile adaptation aux conditions économiques des familles des écoliers. Ainsi, les apprenants les plus chanceux pouvaient se permettre l'achat de ces ouvrages et de suivre la leçon directement sur le support, facilitant les révisions à la maison mais aussi la possibilité d'anticiper les tâches suivantes. Dans les milieux moins favorisés, le manuel était tout aussi précieux et sa malléabilité rendait possible à l'enseignant de copier au tableau les fragments à travailler par les étudiants. La dictée est une autre pratique fréquente par laquelle l'étudiant s'exerçait à recopier les textes du livres dans leurs cahiers. Cependant, dans ces cas, l'apprenant est plus sujet à commettre des erreurs qu'en ayant le livre, par exemple des erreurs d'inattention à l'heure de recopier. Finalement, il faut remarquer que ces premiers ouvrages qui ont pour vocation de minimiser le travail de préparation du corps enseignant n'envisagent pas encore les idées de cohérence ou de progression didactique. Par conséquent, l'organisation en leçons n'est pas fréquente et quand c'est le cas, on remarque que le point de grammaire n'est pas forcément repris dans la traduction et vice-versa. Thématiquement, on ne peut souligner spécifiquement des unités organisées autour de sujets spécifiques étant donné que les textes littéraires imposent leurs thèmes. Somme toute, la méthodologie est le premier pas vers une nouvelle conception du manuel scolaire en tant que guide de la classe même si ces premiers temps sont marqués par l'apprentissage accumulative de la civilisation plus que sur la progression didactique. Les extraits de documents littéraires ou historiques ont un grand poids dans les contenus des livres, obligeant les étudiants à l'usage d'ouvrages complémentaires tels que les



Universidad de Valladolid

dictionnaires et à la mémorisation du vocabulaire. Quant au socioculturel, il n'est envisagé que sous le prisme de la textualité technique dans l'intention de montrer une France glorieuse littéraire, poétique, dont l'Histoire se démarque du reste des pays. Le but étant d'inspirer l'admiration de l'étudiant, on souligne les valeurs de la société française au moyen des manifestations culturelles qui en font preuve. L'utilité de l'enseignement et la motivation de l'apprenant ne sont pas les priorités de ce courant. Cette méthodologie, considérée plus prestigieuse, a tellement influencé la mentalité enseignante espagnole qu'elle a été perméable aux influences étrangères des progrès en didactique pendant longtemps. Dans cette visée, le thème socioculturel le plus répété, emblématique dans l'enseignement de la traduction, aborde les festivités autour des vendanges. Nous avons déjà cité le cas du livre *Páginas Francesas* (Suarez Gómez, 1956) déjà analysé précédemment.

Culture

L'enseignement de la culture est axé sur une base textuelle qui ne veut pas travailler les documents littéraires ou historiques. Ces textes propres à l'apprentissage de la civilisation sont construits au moyen d'une langue qui devient trop complexe pour les étudiants. Certains prologues ressentent ce besoin de simplifier la langue française apprise par les étudiants étrangers. En effet, avant l'avènement des technologies modernes, le support textuel était fondamental dans les cours de français mais, marquant la différence avec les premiers temps où l'on n'appréciait que les manifestations culturelles littéraires et historiques, le texte employé pour l'enseignement de la culture cherche à représenter la vie quotidienne. Le livre *Lengua Francesa (Primer año)* de Ediciones Daimon, Manuel Tamayo (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967) témoigne de cette tendance dans un prologue qui explique les intentions de l'ouvrage place la lecture en premier lieu dans la distribution de la leçon : « UNA LECTURA sencilla y progresiva con un vocabulario vivo sobre un centro de interés de la vida ordinaria » (de Sás-Múrias et Azara Reverter, 1967b, p.1). Les didacticiens semblent plus sensibilisés aux difficultés des étudiants à apprendre une langue excessivement artificielle, peu utile à l'heure de faire évoluer une situation communicative quotidienne dans le pays dont on apprend la langue. Les textes de ces méthodes naissent de l'inventivité des auteurs et reflètent des contenus organisés et adaptés au niveau des étudiants.

À partir du moment où les auteurs des livres prennent conscience du besoin de préparer les étudiants à vivre dans un pays étranger avec des mœurs différentes, les méthodologies opteront pour un enseignement socioculturel orienté à la vie de chaque jour. De plus, parler une langue étrangère n'est plus conçu en tant qu'un processus de traduction réalisé agilement. La méthodologie directe qui a fait fureur en Europe fait son irruption en Espagne. D'après Puren (1988), cette méthodologie, aussi appelée intuitive ou encore phonologique « évite le recours à la langue maternelle » (Puren, 1988, p.95) mais aussi les explications grammaticales trop étendues. Conscientisé du fait que les étudiants se retrouvent ensuite seuls face aux situations communicatives, Puren explique



Universidad de Valladolid

aussi que cette méthodologie met en avant des activités telles que les exercices de conversation (Puren, 1988, p.72). Cette méthodologie axée sur la vie quotidienne ne pouvait en aucun cas reprendre des activités littéraires, exclues de la réalité de chaque jour. Le célèbre livre *Mauger* représente l'introduction de cette méthodologie en Espagne, qui a recours à la leçon des choses, l'introduction de l'image en tant qu'élément intégré à la leçon, c'est-à-dire la prise de contact à travers l'oral et son association à des éléments visuels avant de présenter le bloque textuel. Et pour reprendre le tout, on y retrouve une cohésion méthodologique résultante de la réflexion didactique autour d'unités appelées leçons. De plus, ces leçons suivent des structures fixes qui établissent des routines d'apprentissage qui ne se différencient que par les divers sujets qui les animent. L'illustration se veut dynamique et attrayante et c'est pourquoi les maisons d'édition introduisent les couleurs pour animer des vignettes, des cartes et des scènes de la vie quotidienne. Dans les cas où la présence de l'image se révèle plus simplifiée, on retrouve des dessins à trait simple, facilement reproduits au tableau par le professeur. En effet, la méthodologie directe découle directement de la méthodologie naturelle, ce qui justifie sa tendance à considérer la langue étrangère ou deuxième langue dans les termes de l'apprentissage de la langue maternelle par des enfants en bas âge. Étant donné que la langue maternelle s'apprend au fur des conversations que les adultes maintiennent avec les enfants, la méthodologie directe aura une préférence marquée pour les textes dialogués qui reflètent au mieux les situations réelles de la vie. Finalement, Rodríguez Seara (2001) affirmait qu'il s'agit de la première méthodologie qui considère l'enseignement de la langue étrangère, ici le français, en tant que langue vivante étant donné que la méthodologie traditionnelle reproduisait l'enseignement des langues classiques.

Quant à l'enseignement socioculturel, on ne perd pas de vue l'intentionnalité, toujours pratique, qui encourage le renouvellement des représentations au sein des manuels. On met en valeur la présence du vin à table, comprendre une carte des vins, en commander un verre et savoir comment associer gastronomie et vin. On s'immisce dans la vie des familles pour comprendre qu'il est fréquent de retrouver le vin à table pour les adultes, pratiques fréquentes dans les mœurs espagnoles aussi. Mauger avait eu recours à une famille étrangère canadienne¹³⁹, en visite en France pour justifier, vis-à-vis de l'étudiant, cette intrusion dans une famille française. La consommation du vin étant fréquente dans les repas où l'on reçoit des invités, le culturel viti-vinicole devient un sujet indispensable à aborder. Pourtant, un grand changement sociétal a bouleversé la conception de la consommation habituelle de vin, devenant ainsi une boisson quelque peu controversée.

¹³⁹ Le choix de la nationalité canadienne pour jouer le rôle principal dans les aventures que Mauger imagine dans son livre, est brillant. Il lui permet de justifier que tous les personnages parlent français à la perfection tout en découvrant des coutumes typiquement françaises.



Universidad de Valladolid

Des années après la montée de Franco au pouvoir, la timide ouverture aux influences étrangères s'est avérée insuffisante pour apprécier une certaine influence en didactique FLE. Ainsi, les didacticiens de l'époque ont préféré un retour vers la méthodologie traditionnelle. À l'époque de Franco, l'apprentissage des langues est complètement discrédité car on met en valeur les valeurs dites espagnoles promues par le régime dictatorial. À ce moment, les langues ne sont plus utiles étant donné que l'on recherche l'endoctrinement des masses. Toutes les matières sont mises au service de la propagande du régime et le cours de langue française n'y échappe pas. Les matières les plus importantes sont celles qui se détournent de l'esprit humaniste, ce qui précipitera le français à sa faillite étant donné qu'il est relégué à un second temps dans les plans de cette époque. Il est bien connu de tous que, pour instaurer, convaincre et permettre la pérennité d'un modèle gouvernementale, il est indispensable de commencer par l'inculquer au moyen de l'éducation. D'autant plus que, pour instaurer la dictature, il a fallu implanter une moralité naissante, stricte et autoritaire. Cela n'aurait pu perdurer dans le temps si ce n'est au moyen des établissements publics d'enseignement qui suggestionnaient les jeunes mentalités. C'est ainsi que l'éducation s'est retrouvée au service de la dictature politique. Cela a comporté des changements radicaux au sein des institutions scolaires. D'une part, il a fallu s'assurer de l'adhérence aux principes du régime provoquant assassinats et destitutions massives dans le corps enseignant. Puis, une profonde réforme des contenus et de leur organisation au sein des matières s'est produite. Urbano Marchi reprenait l'affirmation de Molera Pintado : « La educación sigue siendo un resorte básico para el cambio de las convicciones sociales » (Urbano Marchi, 2003, p.56). Dans sa thèse, Urbano Marchi décrit aussi les failles du régime qui doit reprendre en main une nation anéantie après une guerre civile qui a détruit bien des familles. Sur le plan économique et sociale, la famine est inévitable pour la plupart de la population qui, souvent se retrouve face à leurs maisons démolies par les bombardements. Cette carence de financement pousse le dictateur à accepter un allié : l'Église (Urbano Marchi, 2003, p.60-61). Cette association entre l'État et l'Église poursuit un double objectif : obtenir les fonds manquants pour rebâtir le pays et s'incruster au sein des familles, à travers la peur, pour réprimer les possibles rébellions. En effet, pendant la première étape de la dictature, on assiste à l'assassinat massif des opposants politiques. Il n'en est pas moins dans le milieu éducatif car on demande des rapports pour prouver l'affinité des enseignants aux idéaux politiques instaurés par la guerre civile. Les établissements scolaires ne seront pas indifférents à ces rapports. Nombreux sont les professeurs qui sont destitués de leurs fonctions, voir assassinés car considérés ingrats aux yeux du régime. Urbano Marchi insiste à ce sujet : « Un poco más tarde se crean las Comisiones depuradoras, para el cuerpo de enseñantes, en el Decreto del 8-11-1936 » (2003, p.62). Manuel Bruña Cuevas (Bruña Cuevas, 2000, p.122) explique, notamment le cas de deux lycées à Séville possédant pour chacun d'entre eux, un *catedrático* accompagné d'un autre enseignant qui s'occupait des heures de cours que le *catedrático* ne pouvait assumer. Dans les deux établissements, certains professeurs seront suspendus de leurs fonctions, voir mis en prison et même exécutés à cause de leurs différences politiques. Une fois éliminées toutes



Universidad de Valladolid

ces personnes qui divergent de l'idéologisation du régime, elles ont été remplacées par d'autres enseignants plus enthousiastes par rapport à la nouvelle doctrine. D'après Urbano Marchí :

La falta de estos últimos, apartados de sus funciones o exiliados –tal es el caso de Antonio Machado, que acude a la memoria como ejemplo más comúnmente conocido,– hizo que se ofrecieran estos puestos a aquellos que habían combatido en la guerra, creándose un “ejército” de excombatientes, alféreces provisionales, mutilados, etc. (Urbano Marchi, 2003, p.62).

Enfin, les manuels scolaires ont subi le même processus d'épuration en faveur de la propagande du régime dictatorial. L'exemple décrit dans l'article de Bruña Cuevas (2000) est le plus flagrant en Espagne car Mario Mirman Contastin est le symbole de la réorganisation, reconception et reconversion de l'enseignement en Espagne à une époque où la situation politique, économique et sociale devient très fragile. Mario Mirman Contastin, catedrático de l'École de Commerce à Seville, publie en 1936 le *Método teórico-práctico de lengua francesa*. Ce livre est destiné à ses étudiants universitaires et ne contient aucun élément idéologiquement marqué. Cependant, le nombre élevé de professeurs relevés de leur fonction, notamment à Seville, justifie que l'enseignant universitaire doive s'aventurer dans la conception d'un manuel pour les niveaux secondaires de l'enseignement public. Ainsi, il réédite son livre un an plus tard sous le nom de *Nuevo Método teórico-práctico de lengua francesa*. Pour cette réédition, l'auteur est conscient des convictions politiques qui sont en jeux. Bien que le plan en vigueur date de 1934, les Espagnols ressentent déjà les changements idéologiques à venir. Mario Mirmán Contastín repense son ouvrage en fonction des valeurs que le régime dictatorial promeut, afin de contribuer à sa consolidation. Ce nouveau manuel réorganise les contenus et met en évidence les thèmes fidèles aux nouveaux idéaux. Curieusement, l'auteur justifie en sa faveur cette réédition :

Los resultados tan positivos como concluyentes del plan seguido en nuestro 'MÉTODO TEÓRICO PRÁCTICO DE LENGUA FRANCESA' y los numerosos elogios de nuestros distinguidos compañeros de cátedra, nos imponen la obligación de adoptar este mismo plan en el desarrollo metódico de nuestro 'NUEVO MÉTODO'. (Mirman Contastín, 1944, p.1)

À la fin de son prologue, il atteste de son respect envers la législation éducative de cette époque, ainsi que son adhésion à la nouvelle mentalité imposée en Espagne :

El 'fin educativo' es una de las características de nuestro 'NUEVO MÉTODO', por ello nos ha parecido muy útil aprovechar la oportunidad de la enseñanza del idioma para elegir como trozos de lectura, temas del todo conformes a la moral cristiana, inculcando en todo momento ideas sanas sobre la religión, la familia, el hogar, la patria, etc. (Mirman Contastín, 1944, p.2)

C'est ainsi que naît une nouvelle conception du socioculturel viti-vinicole qui, loin d'encourager la consommation de vin et de refléter les mœurs françaises et espagnols



Universidad de Valladolid

quant à servir du vin à table, elle préférera prévenir contre l'alcoolisme dès la jeunesse. Ce fait découle de l'adhésion entre l'Église et l'État. Ce dernier manquant de ressources économiques pour relancer l'économie nationale, a recours à l'Église pour qu'elle s'occupe de l'enseignement des Espagnols dans une moralité qui convenait tout aussi bien à la dictature. En outre, les enseignants religieux se retrouvent face à une tâche ardue car la population est ravagée par les conséquences de la guerre civile. Il n'est pas insensé que des personnes dont les familles ont été détruites se plongent dans l'ivresse. Ainsi, les concepteurs de manuels de français profiteront de l'enseignement de cette matière pour faire parvenir des indications pour maintenir une bonne santé physique et mentale et obtenir des citoyens impliqués dans la reconstruction du pays. La prévention contre l'alcoolisme est l'un des sujets clés permettant de garantir la santé publique. Nous avons étudié précédemment la représentation de l'ivresse dans le livre de Mario Mirman Contastín. D'ailleurs, la parution du même sujet sanitaire dans d'autres livres utilisés pendant la période franquiste dans les établissements scolaires vient confirmer cette tendance. La santé, du point de vue de l'ivresse, devient fondamentale pendant la période franquiste et se consolide dans les manuels employés pour inculquer les maximes religieuses et politiques. Ainsi, on retrouve des affirmations révélatrices dans le livre de Mario Grande : « Je ne bois jamais de vin, car, à la longue, l'alcool est nuisible à la santé. Toutefois [sic.] les grandes personnes voibent [sic.] du vin aux repas, soit du vin blanc, soit du vin rouge » (Grande, 1961, p.108). Quelques pages plus tard, ces mêmes sentences sont reprises dans un exercice de traduction inverse pour rabâcher ces concepts auprès des étudiants. Dans le même prisme, la maison d'édition Edelvives a édité son propre manuel pour inculquer les préceptes moraux déjà cités comme le précise son prologue :

Concebidos [los libros de la misma editorial] con miras educativas, despiertan en la inteligencia y corazón del alumno hondos sentimientos morales, religiosos y patrióticos, en consonancia con las tendencias del Movimiento Nacional y los postulados fundamentales del nuevo Estado Español (Lengua Francesa (Tercer Curso), 1946, p.0).

Quant au socioculturel viti-vinicole, on profite d'une leçon consacrée aux vendanges pour y introduire des textes qui parle de la bonté sous le prisme de la religion et un texte sur le patriotisme. Une fois de plus, les éléments viti-vinicoles sont mis au profit des préceptes politiques et moraux de ces années.

Dans tous les cas, on reconnaît une tendance à l'emploi de la méthodologie éclectique. Si avant les nouvelles lois éducatives du Régime, la République s'était efforcée de s'ouvrir aux courants didactiques venus de l'étranger, cette période de l'histoire sera marquée par sa sévérité et son retour aux traditions. Il en a été de même pour les lois éducatives. Si le plan de 1934, s'incline pour la méthodologie directe, les suivants préconiseront la méthodologie éclectique. À la base, il s'agit d'un retour à la méthodologie traditionnelle conditionné par l'influence reçue de la méthodologie directe. D'après Puren (1988), cette méthodologie dite aussi mixte, reprend la méthodologie directe en base avec des changements tels que :



Universidad de Valladolid

- l' « assouplissement de la méthode orale » (Puren, 1988, p.221) : bien que la base de l'apprentissage ne sera plus la langue orale avant la langue écrite, on recommande l'emploi des nouvelles technologies (gramophones, etc.) en tant qu'auxiliaires.
- l' « assouplissement de la méthode directe » (Puren, 1988, p.222) : le recours à la langue maternelle est autorisé pour vérifier la compréhension
- répétition plus extensive qu'intensive
- remise en valeur de la méthode active qui encourage la participation de l'étudiant.
- réintégration des compositions, exercices de traduction et de grammaire. (Puren, 1988, p.226-227)

Tout de même, Puren fait référence au cas de la France, légèrement différent à celui de l'Espagne. Ici, par exemple, on donnera beaucoup plus d'importance à la traduction et aux exercices grammaticaux. En outre, la langue maternelle est fréquemment utilisée bien plus que pour une simple vérification de la compréhension. Finalement, la répétition se fera plus intensive qu'extensive, le but étant de fixer les maximes morales, religieuses et politiques dans les esprits des Espagnols. Le traitement du contenu socioculturel se fera de la même manière : ayant recours à la langue maternelle pour assurer la transmission du contenu et rabâchant les mêmes phrases sentencieuses afin que les apprenants les mémorisent et les appliquent dans leur vie quotidienne.

Plus tard, grâce aux progrès technologiques et l'ouverture de l'Espagne à l'Europe notamment, les manuels expérimenteront une nouvelle évolution vers les méthodologies modernes. Une fois explorées les limites de la méthodologie éclectique, on tente de revenir sur la méthodologie directe pour l'améliorer vers la méthodologie audiovisuelle. Cet héritage est optimisé pour combler des failles telles que l'accumulation lexicale. Si la méthodologie directe pêchait par abondance de mots à apprendre, la méthodologie éclectique se caractérise par la limitation et réutilisation de ce vocabulaire et la méthodologie audiovisuelle préfère insérer le vocabulaire dans des situations communicatives. Pour ce, elle utilise des stimulations qui rallient l'oral au visuel. Ainsi, on retrouve des séquences d'images fixes, des vignettes, qui expriment visuellement ce que répètent les enregistrements. Par conséquent, il s'agit d'une adaptation de la leçon de choses au moyen des technologies de l'époque. En outre, cette adaptation de la méthode permet de n'avoir recours à la langue maternelle que dans des cas exceptionnels pour la vérification de la compréhension ou pour mettre à portée de l'étudiant une signification qui ne serait pas facilement exprimable ou représentable par le dessin. Finalement, cette méthodologie revient sur l'apprentissage déductif de la grammaire. Les phrases des enregistrements, décrivant les images du livre, réitèrent des structures fixes afin que les étudiants les intériorisent inconsciemment, puis les analyse à posteriori. On retrouve aussi l'influence du structuroglobalisme linguistique dans ce procédé d'enseignement grammaticale. En somme, Rodríguez Seara (2001) résume la conception didactique de la méthodologie audiovisuelle de la manière suivante :



Universidad de Valladolid

Sur le plan de l'apprentissage, la MAV [Méthodologie AudioVisuelle] suivait la théorie de la Gestalt, qui préconisait la perception globale de la forme, l'intégration par le cerveau, dans un tout, des différents éléments perçus par les sens. Dans le cas des langues, un ensemble acousticovisuel, la grammaire, les clichés, la situation et le contexte linguistique avaient pour but de faciliter l'intégration cérébrale des stimuli extérieurs. (Rodríguez Seara, 2001, p.11)

La méthode *De vive voix* (Moget et Neveu, 1975) symbolise les conceptions didactiques de la MAV. Créée par le CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français)¹⁴⁰, la structure de ses leçons reprend les préceptes énoncés. Premièrement, une série d'images fixes de transcodage qui désignaient visuellement ce que les enregistrements énonçaient, servaient à l'introduction du vocabulaire et des structures grammaticales. Puis, des exercices structuraux assuraient l'assimilation des contenus linguistiques. Par la suite, des images de transposition invitaient l'étudiant à recréer la scène et, par conséquent, à réemployer les informations intériorisées précédemment. Finalement, la fin de la leçon invitait à la libre conversation autour d'images qui renvoyaient à des références socioculturelles propres à la France. Il n'est donc pas étonnant que la onzième leçon, intitulée « un dîner au restaurant » illustrent le socioculturel viti-vinicole à plusieurs reprises. D'abord dans la série de vignettes à transposition où les personnages demandent à boire du vin, puis dans les images de transposition où ces mêmes personnages demandent la carte des vins afin de choisir celui qui accompagnera leur repas. Qui plus est, le manuel renforce la vitiviniculture au moyen d'une carte de France où sont dépeintes les différentes régions viti-vinicoles françaises et indiquées par une bouteille de vin. Toutes les activités proposées autour du culturel viti-vinicole ont deux vertus : celle de tourner autour de la quotidienneté et celle d'inviter au dialogue. Effectivement, une dernière différence s'impose entre méthodologie directe et audiovisuelle : la première préfère les textes narratifs et surtout descriptifs alors que cette dernière incite au dialogue, à la conversation. En définitive, la méthodologie audiovisuelle contextualise l'apprentissage de la langue française en tant que langue vivante dans laquelle se déroule des situations communicatives que l'apprenant doit maîtriser pour affronter la vie de chaque jour.

En somme, la présence de la culture viti-vinicole est étroitement liée avec les méthodologies dans lesquelles elle s'encadre qui, à leur tour sont influencées par les courants didactiques et les événements politiques, espagnols dans ce cas. Ainsi, les méthodologies directe et audiovisuelle, en vue de leurs caractéristiques, ont préféré le traitement du vin à table pour aborder le socioculturel viti-vinicole. Au contraire, la méthodologie éclectique qui, en Espagne correspond à la période dictatoriale, s'est penchée sur la prévenance contre l'alcoolisme, c'est-à-dire un sujet plus accord avec la

¹⁴⁰ Centre créé par ordre ministérielle à un temps, 1959, où la diffusion de la langue française à l'étranger était devenue une question d'État. Il est dissout en 1996.



Universidad de Valladolid

moralité imposée, au profit de l'idéologie politique. Dans les trois cas, les didacticiens se sont inclinés pour des activités basés sur des textes didactiques, écrits ou oraux¹⁴¹, dialogués. Leur format promeut l'enchaînement dynamique et rapide des différentes étapes de l'activité ainsi que la participation active des étudiants. Au contraire, les textes de la méthodologie éclectique sont plutôt descriptifs ou narratifs, donnant lieu à des activités moins participatives et plus longues. Si dans les méthodologies directe et audiovisuelle, l'enseignant dirige et guide l'interaction tout en mettant en évidence les signifiés manquant aux étudiants et les erreurs éventuelles, l'enseignant de la méthodologie éclectique conserve le rôle principal au sein de la classe, contrôlant et laissant moins de place à l'étudiant pour l'interaction. Du point de vue de l'enseignement socioculturel, l'implication de l'étudiant favorise un enseignement actif et l'intégration des mœurs à son propre répertoire de coutumes, pendant que la méthodologie éclectique se prête à des répétitions conceptuelles à des fins d'endoctrinement. Les progrès ou régressions dans le secteur éditorial ont aussi conditionné l'enseignement socioculturel. Les années précédentes à la guerre se sont montrées riches quant à la progression dans l'impression en couleur, ce qui a eu un effet positif sur la méthodologie directe qui, à sa base, inclut des dessins et images pour réaliser la leçon de choses. À l'encontre, l'économie nationale amoindrie a conditionné les années postérieures à la guerre civile étant donné que les familles ne pouvaient pas toujours assumer les coûts des livres pour les études de leurs enfants. Les maisons d'édition ont dû rééditer leurs ouvrages dans le but de les adapter à la situation idéologiquement et financièrement. Pour réduire les coûts, la plupart a opté pour des éditions plus sobres, en noir et blanc, où le texte a une place fondamentale au détriment de l'iconographie. Le socioculturel viti-vinicole, sous une forme plus visuelle, est plus attrayant que sous une forme textuelle austère. On en conclut que les éditions imagées acheminent plus effectivement la culture viti-vinicole et donc en sont garantes.

Culture et civilisation

Si l'on dégage de la méthodologie éclectique une incertitude dans la combinaison entre méthodologie traditionnelle et méthodologie directe, il semble évident que cette ambiguïté soit aussi reflétée dans l'enseignement socioculturel. Il en résulte un mélange entre culture et civilisation d'après certains critères. D'une part, on retrouve ceux qui rassemblent civilisation et culture au sein du même livre dans l'idée que chaque enseignement a ses propres avantages dans la transmission du savoir, étant donné ses particularités. D'autre part, certains didacticiens ont considéré que la pertinence du choix réside dans la qualité cultivée du contenu, considérant que l'enseignement civilisationnel est de plus haut niveau que l'enseignement de la culture. Ce tri résulte aussi de la conception des intérêts de l'étudiant quant à sa motivation pour l'apprentissage. Dans ce

¹⁴¹ Les méthodologies directe et audiovisuelle sont plus enclines à la stimulation linguistique par l'audio mais il s'agit tout de même d'un texte préparé au préalable et ensuite enregistré, voir théâtralisé.



Universidad de Valladolid

sens, on a constaté que la finalité des étudiants des niveaux les plus faibles est de se démener dans les usages de la vie courante alors que les apprenants qui ont déjà réussi cet apprentissage et persistent dans la formation en FLE, souhaitent aborder des concepts plus complexes et approfondis. Par conséquent, on retrouve deux tournants éducatifs qui n'excluent pas la civilisation de la culture.

Pour la mixité de l'enseignement socioculturel, la méthodologie éclectique est plus sensible en vue de l'intrication des méthodes qu'elles regroupent. Pour illustrer cet ensemble socioculturel, la méthode Perrier a été exemplaire. Ce livre a été utilisé et réédité pendant de nombreuses années en Espagne, d'abord par l'auteur même puis par son fils. Sa continuité est pourtant marquée par sa perméabilité aux changements ou influences didactiques. Dès ses premiers livres, on peut ranger cette méthode au sein des méthodologies traditionnelles qui anticipent l'avènement de la méthodologie directe¹⁴² ou la considèrent sous le prisme de la mixité de deux méthodologies déjà bien connues et exploitées. Le prologue du *Segundo curso de lengua francesa* reflète cette combinaison :

Trátese de voces a aprender, de conversaciones usuales para utilizar dichas voces, trátase de textos de Lectura o de trozos de poesía, todos gravitan alrededor de un mismo sujeto general representado por el grabado adecuado a la lección. Además, dicho grabado podrá servir, con la ayuda de los vocabularios, a alimentar cuantos ejercicios de conversación práctica quisiera el Profesor agregar a los que ya van en el texto. (Perrier, 1969, p.1)

Cette description de la méthodologie employée met en évidence certains points clés. D'une part, la gravure acquiert un rôle central au sein de la leçon puisque toutes les activités précédentes s'organisent en fonction de l'objectif à atteindre qui n'est autre que de mener une conversation sur le sujet de l'iconographie finale¹⁴³. D'autre part, ces activités transitoires sont de plusieurs types, que ce soit littéraire, de lecture ou de conversation. Enfin, le rôle de l'enseignant est fondamental pour Perrier. S'il offre une méthode complète avec des exercices variés et pratiques¹⁴⁴, c'est pour que le professeur agisse en tant que modérateur, sélectionnant les activités qui s'adaptent au mieux à sa méthodologie et aux intérêts de ses apprenants. Il n'est donc pas étonnant de retrouver deux versions du socioculturel viti-vinicole : une lecture qui raconte les vendanges du point de vue de la quotidienneté des activités agricoles qui s'y réalisent. On y inclut un dialogue qui marque la proximité de cette scène au vécu des apprenants. Sur la page suivante, on présente une récitation d'un texte de Victor de Laprade qui reprend le même thème : la festivité des vendanges.

¹⁴² Les cours CTOP (Cours Traditionnel à Objectif Pratique) illustrent le changement qui se produit entre la méthodologie traditionnelle et la méthodologie directe. On prend conscience du besoin de rendre les cours pratiques, de là son nom, même s'il n'y a pas encore une conception claire du chemin à suivre.

¹⁴³ C'est cette cohérence et systématisme didactique qui classeront la méthode Perrier dans le rang des méthodologies éclectiques.

¹⁴⁴ Le mot *pratique* se répète sans cesse dans tout le prologue.



Universidad de Valladolid

Les exemples reflétant cette mixité sont nombreux et ont marqué une longue étape de l'enseignement socioculturel en Espagne. Les livres des éditions Ediciones Daimon, Manuel Tamayo, combinaient civilisation et culture à tous les niveaux¹⁴⁵. Le cas du livre *La France de notre époque. Sciences, culture et vie* est à souligner car plus actuel. On y retrouve un enseignement éclectique avec quelques particularités. D'un côté, les exercices sont peu nombreux et regroupés à la fin du manuel dans le but de ne pas interrompre la séquence narrative et, surtout, pour octroyer toute liberté à l'enseignant de travailler chaque support au moyen des activités qu'il considère plus favorables à son apprentissage :

En ce qui concerne la présentation des textes (introductions et notes), nous avons pris pour principe d'aider les maîtres et les étudiants, sans nous substituer à eux : chaque texte peut servir de base à des exercices variés (traduction, dictée, exposés, conversation), être confronté pour discussion avec d'autres témoignages, pris dans le manuel lui-même, ou ailleurs. (Hernández et Pelorson, 1972, p. 7)

La liberté est si importante que tout le fonctionnement du livre se fonde sur le principe de l'apprentissage désintéressé. L'ordre des chapitres à étudier n'est pas fondamental. Au contraire, on invite l'enseignant à prioriser les intérêts et la motivation de l'étudiant pour qu'il s'immisce de manière approfondie dans un thème qui le passionne. En définitive, ce manuel n'a pas été conçu en fonction des connaissances linguistiques indispensables à l'étudiant pour parler la langue française mais en fonction des connaissances socioculturelles requises pour comprendre la société française et la comparer aux mœurs de leur pays d'origine. Le socioculturel devient le prétexte pour l'apprentissage de la langue : pour participer aux manifestations sociétales dont l'étudiant prend connaissance, il lui faut acquérir certaines compétences linguistiques qu'il retrouve à la fin du livre. L'étudiant est d'abord motivé à participer au déroulement des coutumes puis, confronté à un besoin linguistique, l'enseignant dispose des éléments linguistiques clés pour parvenir au mimétisme. Il s'agit d'un antécédent du concept, plus moderne, de multiculturalité.

L'exemple du livre *Francés (3^o año)* (Santamaría et Igartua, 1963) de la maison d'édition SM montre dans son prologue que cet ouvrage comptera prochainement avec des enregistrements de certaines parties, probablement textuelles. Il encourage aussi les enseignants à utiliser le magnétophone pour enregistrer les étudiants et travailler ainsi la prononciation. La méthodologie audio-orale permet d'envisager la didactique FLE sous un autre jour, sous une forme différente du socioculturel. D'une part, on apprécie à nouveau la combinaison de civilisation et de culture, sous forme d'extraits textuels qui sont aussi répétés dans des enregistrements magnétophoniques. D'autre part, un extrait des *Mémoires inédits* de Lamartine complète le contenu civilisationnel de la leçon. Ces

¹⁴⁵ Nous avons recueilli les livres de première et deuxième année dans l'intérêt de retracer le socioculturel viti-vinicole dans cette collection.



Universidad de Valladolid

deux variantes de l'enseignement socioculturel annoncent une nouveauté par rapport aux livres décrits précédemment : le format des éléments textuels. Si dans les cas cités jusqu'à présent, les auteurs avaient cerné le fragment, littéraire ou pas, en vue de le reproduire intégralement dans le manuel de français, *Francés (3^o año)* présente les extraits sous formes de paragraphes non successifs dans l'ouvrage d'origine. La continuité narrative exclue, l'auteur, puis l'enseignant sont dans la mesure de viser plus précisément les contenus lexicaux, grammaticaux et socioculturels envisagés pour l'apprentissage de l'étudiant. Aussi bien les fragments conçus par l'auteur-même que les extraits de Lamartine respectent un ordre important étant donné qu'ils sont numérotés. Cette présentation permet de manipuler le texte plus facilement, de se référer plus clairement, dans le cas des enregistrements, de situer les étudiants par rapport à ce qu'ils écoutent. Bref, ce nouveau format socioculturel est d'avantage pratique et manipulable.

Par ailleurs, les établissements espagnols ont aussi choisi de combiner les méthodologies traditionnelle et directe selon les niveaux d'apprentissage. Tant est que le Programme du Gouvernement espagnol de 1934 préconisait la méthodologie directe pour les premières années d'apprentissage et la méthodologie traditionnelle pour les années suivantes. C'est le cas de méthodes qui suivent un schéma différent selon la maîtrise de la langue des apprenants comme celles de Josefina Ribelles. Le cours élémentaire fait ressortir des contenus assez simples du point de vue linguistique et orientés à l'enseignement de la culture au quotidien. Une suite de phrases dont seule la conjugaison change (on modifie la personne du verbe *boire* mais toujours au présent de l'indicatif) sert à énumérer tous les types de boissons, dont le vin. À travers la répétition systématique et les nomenclatures les étudiants déduisent que le vin est bu en France sans toutefois entrer dans l'art de la table, laissant au choix du professeur l'explication plus approfondie de l'accord des vins. Pour renforcer ce contenu lexical et socioculturel, la leçon suivante commence par détailler les repas français les plus communs en ajoutant « je bois du vin en mangeant » (1998, p.19). La reprise est double, on y fait allusion à la conjugaison du verbe *boire* mais aussi au vocabulaire acquis précédemment. Bref, l'objectif du premier livre de la collection, suivant la méthodologie directe, est de présenter la culture du vin. Dans le deuxième livre, suivant une méthodologie plus traditionnelle¹⁴⁶, le contenu socioculturel devient civilisationnel. L'auteure marque des directives claires pour le processus d'enseignement et d'apprentissage. À ce sujet, elle est très précise quant aux contenus proposés et à leur exploitation jusqu'à en venir à imposer à l'enseignant les temps où il doit apporter chaque élément linguistique, appelé *modisme* :

Desde el primer día de clase, los alumnos deberán expresarse en francés, y en francés les hablará ordinariamente el Profesor. Los primeros trozos de Lectura explicada que aparecen en el libro servirán de ejercicios prácticos de entonación y puntuación. Al

¹⁴⁶ L'influence de la méthodologie directe le place au rang des CTOP (Cours Traditionnels à Objectif Pratique).



Universidad de Valladolid

preparar el estudio de un texto francés, el Profesor lo leerá primero en voz alta, para que el alumno aprenda a marcar las pausas exigidas por el sentido y la puntuación y dé a las formas de las frases la debida entonación; luego, hará el resumen de lo leído, y explicará el sentido de las palabras o modismos nuevos. El alumno, además de leer el texto con la debida entonación, lo traducirá en correcto castellano, haciendo en francés el resumen de lo leído. El Profesor hará las observaciones gramaticales con un día de anticipación, para que el alumno estudie los modismos, aplique las reglas conocidas y analice las formas verbales. (Ribelles, 1934, p.6)

Ainsi, le temps de travail de chaque texte est déjà déterminé au préalable, ce qui prouve la grande volonté de structurer et doter de méthodologie l'enseignement du FLE. D'ailleurs, les exercices de lecture, sans se limiter au sens strict de l'expression, sont devenus presque aussi précis et structurés au point de s'apparenter à celui des exercices grammaticaux. D'abord lues, puis résumées par le professeur, les activités autour du texte ne se contentent pas de travailler la compréhension lectrice car elles profitent du support pour que l'étudiant s'exerce dans l'aspect productif. D'une part, il doit profiter de l'occasion pour améliorer sa prononciation et son intonation. D'autre part, il met en pratique des capacités qui exigent la compréhension du texte puis sa reproduction résumée. Finalement, l'exercice de traduction met en jeu des stratégies traductologiques. Pourtant, étant donné que l'activité traductrice ne se réalise que dans un sens unique, de la langue cible à la langue maternelle, l'étudiant ne peut évaluer sa compétence grammaticale par le seul moyen de la compréhension. En somme, les exercices de lectures représentent le support fondamental de la leçon, où sont introduits les connaissances socioculturelles. Dans ce sens, le deuxième niveau de la méthode conçue par Josefina Ribelles envisage des contenus plus ambitieux qu'au niveau élémentaire. Si le premier niveau sert d'introduction à la langue française, le deuxième niveau n'est à portée que de ceux capables de suivre un cours entièrement en français. Conséquemment, les activités élaborées recherchent la résolution de difficultés majeures. Ainsi, la seizième leçon du livre est entièrement consacrée aux vendanges de manières à y présenter certains concepts, du vocabulaire principalement, à travers des phrases, voire des mots, inconnexes. Puis, l'auteurs a opté pour un texte littéraire, *Les vendanges à Milly* (Ribelles, 1934, p.101), que nous avons déjà analysé ci-dessus. On en déduit, que l'apprenant, une fois les bases du premier niveau acquises, est en possession des compétences nécessaires pour affronter un texte littéraire, genre réputé plus complexe. Ici encore, le socioculturel est proposé sous le prisme des activités de compréhension, en tant que contenu à recevoir et non dans l'objectif de la mise en pratique et l'inclusion sociale.

Interculturel

L'enseignement interculturel est le plus récent chronologiquement. Après de nombreuses années sans renouvellement méthodologique, la *Ley General de Educación de 1970* apportait un nouveau souffle à la didactique des langues étrangères. La langue, considérée sous le prisme de l'interaction sociale, pousse les enseignants à instruire leurs étudiants dans les aptitudes et compétences communicatives. Cependant, le manque de



Universidad de Valladolid

jeux, de compréhensions orales et de dialogues empêche finalement le succès de cette loi. Un nouvel essai est réalisé en 1990 avec la Ley de Ordenanza General del Sistema Educativo (LOGSE) après le constat de l'échec précédent. Le Niveau Seuil, publié en 1991 est fondamental pour l'inclusion du socioculturel en cours car il questionne l'apprentissage FLE que l'approche communicative proposait. Celle-ci proposait d'enseigner des situations communicatives sans pour autant établir des unités concrètes à enseigner. Les stratégies de communications, notions grammaticales et lexicales sont souvent confondues et il est difficile d'établir la complexité ou simplicité de chaque savoir pour créer une progression dans l'apprentissage (Bérard, 1991). Le Niveau Seuil est un inventaire organisant les savoirs en actes de paroles (unités de la communication) ainsi que des notions (grammaire et vocabulaire) remédiant, en partie, les lacunes de la méthodologie communicative. Pourtant, ce Niveau Seuil le moyen d'articuler ses éléments dans l'enseignement n'est pas encore évident. Finalement, la Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg a élaboré le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui a pour but : « d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération » (1998, p. 19). À partir de cet ouvrage du Conseil de l'Europe, l'enseignement et l'apprentissage des langues sont conçus sous un nouveau jour car on y intègre une vision globale des peuples pour encourager la communication et la tolérance entre eux. La globalisation a donc eu certaines conséquences sur l'enseignement des langues étant donné que les étudiants étaient plus prédisposés à la mobilité internationale, notamment en France, pays frontalier de l'Espagne. Dès lors, toutes les langues européennes organisent leur apprentissage par niveaux seuils communs définis par des compétences générales reposant sur les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre (Fernández Fraile, 2005, p.23). D'ailleurs, on remarque aussi l'impact de la linguistique de Searle sur la conception didactique des langues étrangères. A partir du *Niveau Seuil*, et surtout dans le CECRL, la langue est structurée d'après des actes de paroles, concept issu de la linguistique de Searle. A ce sujet, Debono (2013, p.2-3) insiste sur la commodité d'attribuer une série de phrases/concepts à chaque situation. Cette division rend plus facile une structure, voire classification des connaissances à enseigner dans un cours FLE. La praticité est liée au pragmatisme compris comme « Utilisation fonctionnelle des ressources de la langue » citation que Debono (2013, p.3) reprend du CECRL dans son argumentation. Cette révolution aura un impact profond sur la conception des cours et notamment sur l'enseignement du culturel en cours qui sera nommé *Interculturel*. Dans cette nouvelle dimension, l'enseignant accompagne l'apprenant dans la prise de conscience de son bagage culturel et l'acceptation d'autres éléments culturels distincts. L'étudiant doit chercher les analogies entre les deux, afin de créer un nouvel ensemble plus complet et orienté vers la communication. Cependant, la conception de l'interculturel, bien qu'émanant du CECRL, lui échappe car insuffisamment développée d'après Fougerouse (2016). En effet, nous y avons constaté certaines différences révélant la complexité de l'Interculturel. D'une part, les



Universidad de Valladolid

compétences nécessaires pour son acquisition sont plus nombreuses que celles proposées par le CECRL. On doit y ajouter le savoir-comprendre et savoir vivre en commun (Aristi, 1983, p.182). D'ailleurs, on considère souvent que l'appropriation de l'interculturel ne se complète que lorsque le sujet est capable de mener une expérience vitale dans la culture cible sans confrontations culturelles réitérées, c'est-à-dire qu'il y ait trouvé sa place en s'y adaptant sans renoncer à sa culture maternelle.

Bien qu'encore récent, l'interculturel a été mis en valeur par trois méthodologies : audiovisuelle, communicative et actionnelle. Premièrement, la méthodologie audiovisuelle a marqué un profond renouvellement dans la didactique FLE. Ancré dans le débat entre méthodologie traditionnelle et directe (dont dérive la méthodologie éclectique), la didactique du français langue étrangère en Espagne a éprouvé un retournement considérable dû à l'émergence des nouvelles technologies et surtout, à leur intrusion dans les banalités de la vie quotidienne. Aux aurores de la révolution technologique, la méthodologie audio-orale s'est développée dans le but d'intégrer la compréhension orale dans les cours de français jusque-là limités à l'écoute du professeur. Par la suite, l'imbrication de la compréhension orale et l'iconographie a marqué les débuts de la méthodologie audiovisuelle. Le livre *Civilisation française quotidienne* (Paoletti et Steele, 1986) est révélateur dans ce sens. On ne peut le ranger dans la catégorie de méthodologie audiovisuelle car ce livre ne dispose pas d'enregistrements audios, mais il prépare le terrain pour la consolidation de la méthodologie audiovisuelle. On apprécie ce changement dans la configuration de l'iconographie au sein du livre, par exemple, à y apprécier la couverture en couleurs. Au cœur du livre, les documents ne sont plus en couleurs, mais on imagine qu'il s'agit d'une question d'économie sur le prix final du livre étant donné que la technologie permettait d'imprimer en variant les couleurs. Cette hypothèse se voit confirmer par le grand nombre de documents iconographiques présents tout au long du livre. D'ailleurs, dans le chapitre consacré au socioculturel viti-vinicole, l'iconographie est au centre de la leçon. Dans cet ouvrage, l'interculturel se manifeste à travers la configuration de l'exercice : en fin de leçon pour ne pas interrompre la continuité de la leçon, on y retrouve des activités invitant l'étudiant à se plonger dans des circonstances réelles et à résoudre les problèmes linguistiques, tout en respectant les codes sociaux, qui s'y présenteraient. Ainsi, la situation plonge l'étudiant dans un restaurant où il est accompagné de plusieurs amis. Le menu ne demande aucun choix de la part de l'étudiant étant donné qu'il s'agit d'un menu à prix fixe où les plats sont déjà imposés. Cependant, la consigne demande : « Vous décidez de choisir trois vins différents pour accompagner ces différents plats. Discutez votre choix avec vos amis et avec le garçon » (Paoletti et Steele, 1986, p. 62). Ainsi, l'apprenant doit expérimenter avec son savoir-être, son savoir-faire, son savoir et son savoir-dire, c'est-à-dire les compétences visées par l'enseignement interculturel. D'ailleurs, les activités qui suivent reprennent les mêmes contenus variant très peu la consigne. L'activité intitulée « question d'opinions » demande à l'étudiant de débattre avec un camarade dont la pensée est à l'opposé sur les restaurants universitaires. Le jeu des preuves questionne : « est-ce que les vins et les



Universidad de Valladolid

fromages sont associés à des régions de France ? » (Paoletti et Steele, 1986, p. 62). Le jeu de l'interview requiert une comparaison entre la cuisine dans un restaurant universitaire et un restaurant décrit dans un guide gastronomique. Enfin, dans l'activité « thèmes du jeu interculturel » on doit dresser une liste des repas pris par l'étudiant et les comparés avec les repas français¹⁴⁷. Bref, le fondement de ce manuel de français est essentiellement interculturel car on y prime l'enseignement du socioculturel, sur l'enseignement de la langue qui n'est qu'un levier pour réussir dans toutes les situations présentées.

La méthodologie communicative a surtout été présente à partir de la conception de l'enseignement des langues étrangères en tant que succession de l'apprentissage des actes de paroles. Pourtant, bien que sa conception du socioculturel puisse se définir en tant qu'interculturel, nous n'avons retrouvé aucun ouvrage qui aborde le socioculturel viti-vinicole dans l'échantillon de livres à notre disposition. Il est important de considérer que les boissons alcooliques se sont converties en sujet sensible en vue de l'éducation que reçoit l'individu pendant son enfance. Il n'est pas tolérable de parler de boissons alcooliques dont la consommation devrait être limitée, à des êtres dont le jugement n'est pas encore tout à fait fondé. La protection de l'enfance est l'explication la plus raisonnable à ce fait.

Si, dans l'évolution de la didactique des langues pendant les dernières années, on constate la consolidation de la différenciation des publics visés par les maisons d'édition. Autrefois, un même livre était conçu pour être étudié au fur de plusieurs années étant donné que les familles ne possédaient pas toujours les moyens pour acheter de nouveaux livres trop fréquemment. À présent, les manuels de toutes les matières sont conçus en tant que base fondamentale qui reflète les objectifs sur une année scolaire. Outil principale des enseignants, le livre scolaire propose aussi bien la partie théorique que pratique programmée sur une année scolaire d'après les contenus stipulés par le ministère de l'Éducation espagnol. Cela permet de différencier les contenus non seulement sur une progression à travers les niveaux, mais surtout en fonction de l'âge, et donc la maturité des étudiants. Toutes les activités tournent autour des compétences interdisciplinaires acquises. Par exemple, un livre proposé à des étudiants des premières années de l'enseignement primaire comporte plus d'images que de texte en raison de leur faible capacité lectrice. Au contraire, dans les livres pour des collégiens¹⁴⁸ on propose des personnages stéréotypés qui endurent la même instabilité émotionnelle. Au Lycée¹⁴⁹, les livres préparent les étudiants à des choix complexes sur leur avenir professionnel, à leur entrée à l'université, mais aussi à développer un comportement adulte. La dernière étape

¹⁴⁷ On sous-entend que les boissons aussi font parties de la comparaison car on peut se demander si l'étudiant espagnol cherche à accorder les vins selon les différents repas.

¹⁴⁸ En Espagne, le secondaire (E.S.O.= Educación Secundaria Obligatoria) comporte quatre années scolaires avec des étudiants de 12 à 16 ans.

¹⁴⁹ Cette étape se définit sur deux années scolaires avec des étudiants de 16 à 18 ans.



Universidad de Valladolid

de cette scolarité, dans le cadre de l'enseignement FLE, est marqué par des livres qui sont souvent les mêmes que ceux destinés à un public majeur (Escolano Benito, 1998 : 131). D'après les avant-propos de ces ouvrages, on dit qu'ils sont destinés à *des grands-adolescents et adultes*. Ces livres sont plus permissif quant à des contenus considérés tabous à d'autres niveaux étant donné qu'ils forment les individus à la vie adulte où il n'y a plus de restriction, à l'heure d'acheter et consommer des boissons alcoolisées notamment. La publication du *Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des Langues* (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001) a été fondamental dans l'évolution du socioculturel en FLE. Cet ouvrage a marqué un changement radical car, à partir de sa parution, on cherche à unir les différents peuples (c'est-à-dire avec leurs langues et leurs caractéristiques socioculturelles) sous le parapluie de l'Europe. Il est donc indispensable de fomenter l'apprentissage de ces langues et du socioculturel, ce que l'on qualifie de plurilinguisme et pluriculturalisme. Le CECRL a pour vocation de bouleverser l'enseignement-apprentissage des langues à travers sa conception dudit enseignement-apprentissage et de la méthodologie qui s'applique : actionnelle. Le socioculturel y est contemplé en plus grande mesure que dans les méthodologies précédentes car l'apprenant est dorénavant un acteur social, une définition qui tient déjà compte de la dimension socioculturelle et interculturelle. On y ajoute que l'utilisateur accomplira des tâches « dans des circonstances et un environnement donné » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p.15), nouvelle preuve de l'inclusion de la dimension interculturelle dans l'approche actionnelle. L'avant-propos du livre *Version Originale 1* (Denyer et al., 2011) est révélateur quant aux avancées réalisées dans l'enseignement-apprentissage à travers l'approche actionnelle quelques années après la publication du CECRL. On y constate le passage « de l'unité de communication à l'unité d'action » (Denyer et al., 2011, p.2) qui est exprimée en termes de compétences, ce qui nous renvoie de nouveau à la perspective sociale de l'apprentissage de la langue-culture. On parle d'un changement « de la simulation à la convention » (Denyer et al., 2011, p.2), à savoir que l'étudiant ne renie pas sa langue maternelle. Au contraire, il s'agit d'un contrat entre tous les acteurs de la classe par lequel ils conviennent de réaliser des activités en vue d'apprendre la langue étrangère. En outre, la classe n'est pas perméable à son environnement. Loin de là, elle s'alimente de l'information qui l'entoure à l'ère où les nouvelles technologies nous donne une grande quantité d'informations à toute heure. Finalement, cet avant-propos contemple la « culture commune d'enseignement-apprentissage » (Denyer et al., 2011 : 2) en tant que « co-culturel » (Denyer et al., 2011, p. 2). Tous ces fondements évoquent un besoin constant de se référer au contenu socioculturel dans les cours FLE afin de découvrir, comparer et assimiler les traditions et les mœurs des pays étrangers dont les étudiants apprennent la langue. Dans ce même manuel, la viti-viniculture est abordée à plusieurs reprises. D'abord, on nous présente une carte de France où les caves et vignobles ont une importance notable (Denyer et al.,



Universidad de Valladolid

2011)¹⁵⁰, c'est-à-dire le socioculturel viti-vinicole sous la représentation de l'oenotourisme. Puis, il réapparaît à plusieurs reprises notamment pour instruire les apprenants à l'art de la table. Ainsi, on lui apprend que « les français apprécient une bonne bouteille de vin en mangeant » (Denyer et al., 2011, p.103) ou que « en cas d'invitation, toujours apporter quelque chose : [...] plutôt du vin » (Denyer et al., 2011, p.103). Cette dimension sociale est novatrice et fondamentale pour comprendre l'approche actionnelle, consolidée grâce au CECRL. Par ailleurs, nous avons aussi observé la présence socioculturelle viti-vinicole dans le livre *Écho B2* de CLE International (Girardet et Gibbe, 2010). La méthodologie employée pour l'enseignement du français est actionnelle, c'est-à-dire basée sur l'apprentissage de compétences pragmatiques et linguistiques en vue de réaliser une tâche finale en lien avec des circonstances de la vie réelle. L'introduction de l'ouvrage révèle sa conception de l'apprentissage de la langue à ce niveau¹⁵¹ :

ÉCHO prépare l'étudiant à être un acteur social capable d'effectuer les différentes tâches de sa vie personnelle, éducative, sociale ou professionnelle. L'ensemble des moyens linguistiques est donc subordonné à ces tâches. Cette approche détermine les objectifs mais également la méthodologie. [...] Ces démarches, au cours desquelles l'étudiant est pleinement acteur dans l'espace social de la classe, feront naître le désir d'acquérir de nouveaux moyens linguistiques et de découvrir les cultures francophones. (Girardet et Gibbe, 2010, p.11)..

En définitive, l'approche actionnelle est déterminée par l'apprentissage d'un comportement social, par la multiplicité des sociétés et des différences culturelles que l'étudiant doit connaître et assimiler. L'acceptation de l'altérité est ressentie comme fondamentale dans les relations entre les divers peuples¹⁵². Le sujet principal de la douzième leçon du livre *ÉCHO B2* intitulée « c'est une découverte » (Girardet et Gibbe, 2010, p. 116) est la gastronomie française. À ce sujet, on ne peut manquer de découvrir les bonnes tables, de décrire des plats de spécialités françaises. De plus, ces repas doivent être convenablement accompagnés du vin adéquat. C'est pourquoi plusieurs documents de la leçon font références aux vins. Premièrement, l'étudiant découvre le culturel vinicole à travers un document textuel qui prétend donner les éléments clé pour « goûter un vin ». On y explique les caractéristiques du vin tout en y associant les expressions françaises servant à les exprimer en vue d'agir socialement¹⁵³. Sur la page suivante,

¹⁵⁰ On consacre un des cinq symboles de la légende pour les représenter.

¹⁵¹ Le niveau B2 d'après le CECRL est le plus haut niveau de l'utilisateur indépendant qui « Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p.25).

¹⁵² Il ne faut pas oublier que le CECRL est conçu à la demande du Conseil de l'Europe. A cette date, l'union Européenne est composée de 28 pays.

¹⁵³ Pour refuser un vin en mauvais état, par exemple.



Universidad de Valladolid

l'étudiant doit réaliser une compréhension orale sur les vins de Bordeaux. La visée du contenu socioculturel viti-vinicole est essentiellement de transmettre les traditions œnologiques françaises et d'exprimer ces traits distinctifs. Pourtant, le but ultime de la leçon est de former un utilisateur de la langue indépendant dont le bagage culturel lui permet de se confondre avec des natifs. Quant à son approche méthodologique, il est vrai que ce manuel est organisé en quatre grands blocs qui regroupent des leçons. En vue de suivre l'approche actionnelle qui préconise toujours la réalisation d'une tâche, les auteurs proposent un projet final pour chaque unité, c'est-à-dire qu'il y a 4 projets au long du livre. D'un point de vue critique, les projets versent sur un contenu trop ample, quatre leçons à chaque fois, et ne sont pas en mesure de reprendre tous les contenus abordés dans le module. Le projet de ce module est un récital poétique et il s'inclut dans une section intitulée « s'évader dans la poésie ». Dans ce cas, les consignes ainsi que le thème visent plutôt l'apprentissage littéraire et il n'y a aucune trace du socioculturel viti-vinicole. En définitive, le livre ÉCHO B2 aborde le socioculturel viti-vinicole au moyen de sa représentation sur les tables françaises. Ce contenu est inclus sous la variante interculturelle du fait qu'il promet un savoir-vivre, savoir-être et un savoir-faire qui met en commun des peuples divers. En outre, l'interculturel vise l'assimilation des mœurs entre différents peuples ainsi que l'interaction entre les différents acteurs de la communication de manière à ce qu'ils s'impliquent dans les circonstances communicationnelles.

Par ailleurs, le livre *Tribu 2* (Gallier et Grand-Clément, 2004) entre dans le socioculturel viti-vinicole sous une représentation différente : le tourisme et les paysages. Nous avons expliqué précédemment que ce livre possédait une partie finale, dans toutes leçons, intitulée « civilisation ». Au sein de la treizième leçon, on cite différents lieux touristiques en France, dont la vallée de la Loire où l'on remarque ses vins (Gallier et Grand-Clément, 2004, p. 100). Pour recalquer cette information, l'iconographie se met au service du texte au moyen d'une photo du Château de Chambord, un domaine viticole de renommée historique. Ici aussi, le livre s'organise en 3 modules sous-divisés, chacun d'entre eux, en 5 leçons qui suivent la méthodologie actionnelle. Les objectifs communicatifs varient mais on retrouve constamment des tâches en lien avec les examens DELF¹⁵⁴ à la fin de chaque leçon. Puis, on clôt tous les modules par des projets, trois en total, qui reprennent les contenus précédents et qui mettent en valeur les contenus socioculturels invitant les étudiants à réaliser des recherches sur les mœurs étrangères. Cette section de civilisation fait partie de l'enseignement interculturel étant donné que les apprenants doivent interagir avec l'information. Dans la leçon sur les lieux touristiques français concrètement, on lui demande de s'exprimer sur ses goûts afin de connaître ses lieux préférés pour partir en vacances ou qu'il aimerait visiter, que ce soit dans son pays

¹⁵⁴ Ces examens s'organisent en cinq blocs d'activités : compréhension orale, compréhension écrite, expression écrite, production orale en interaction et production orale en continu. Chacun de ces blocs met l'étudiant à l'épreuve au moyen de tâches communicatives.



Universidad de Valladolid

ou dans un pays étranger. Bref, *Tribu 2* fait partie des rares ouvrages actuels qui suivent l'approche actionnelle pour inclure le socioculturel viti-vinicole dans leurs priorités socioculturelles.

En 2018, le Conseil de l'Europe a publié un volume complémentaire au CECRL qui redéfinit l'enseignement-apprentissage FLE en Europe en incorporant des notions peu développées aux conceptions précédentes. Ainsi, la médiation est le concept le plus détaillé dans ce volume complémentaire dans la visée du plurilinguisme et du pluriculturalisme. Par conséquent, le socioculturel a largement augmenté sa présence dans les cours FLE. D'ailleurs, le pluriculturalisme y est conçu au même rang que le plurilinguisme¹⁵⁵. La collection *Défi* (du A1 au C1) reflète ce désir d'inclusion du socioculturel. D'une part, les leçons invitent les étudiants à partager et comparer des pratiques culturelles de tous les coins du monde. Les activités de médiation qui visent ce partage sont nombreuses, presque à chaque dossier de l'unité. Le dossier complémentaire fourni aux enseignants est consacré à des activités de médiation, orale et écrite, à partir de documents abordés au fur des unités, cela permettant aussi la médiation de textes. En outre, les dernières pages de chaque unité proposent en encart qui récapitule les contenus culturels appris au long de l'unité. Bref, le contenu socioculturel semble avoir atteint un stade d'épanouissement au sein du FLE. Pourtant, la vitiviniculture n'en est pas au même stade. Sa parution semble encore timide. On le constate à l'unité 3 du livre *Défi 2*, « un vrai cordon bleu », où le vin est cité de passage dans une activité de compréhension orale où le vin est un des possibles aliments dont parle l'audio (Biras et al., 2018, p. 45). Dans le reste de l'unité, on parcourt le monde entier à travers la gastronomie mais le vin n'est pas un sujet méritant d'être développé. Des activités de médiation telles que « En petits groupes, échangez sur les nouvelles tendances et les modes gastronomiques dans votre ville ou votre pays » (Biras et al., 2018, p. 49) donne l'occasion d'effleurer des thèmes telles que la vitiviniculture sans pour autant inciter l'abordage d'un sujet concret. Dans la visée des exercices de médiation, notre publication « Destins croisés de la traduction pédagogique et du culturel viti-vinicole dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : prédominance, disparition et réhabilitation » (González Aguilar et Rabiet : sous presse), nous révisons les exercices qui reprenaient le viti-viniculturel dans toutes ses formes. Nous sommes parvenus à plusieurs conclusions : premièrement, la vitiviniculture n'est pas tout à fait présente actuellement dans les manuels pour l'apprentissage FLE en Espagne bien qu'il ne soit pas complètement éliminé ; deuxièmement, le vin à table est la représentation de la vitiviniculture la plus souvent répétée (González Aguilar et Rabiet : sous presse).

Pour conclure sur le contenu interculturel viti-vinicole dans les manuels FLE en Espagne, on en déduit que les documents employés sont plus variés quant à deux aspects

¹⁵⁵ Précédemment, il avait été considéré complémentaire voire accessoire, toujours subordonné à l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire.



Universidad de Valladolid

fondamentaux : les représentations viti-vinicoles et les formats/supports des activités. D'une part, nous avons contemplé que le contenu socioculturel aborde des thèmes aussi divers que le paysage viti-vinicole, les exploitations agricoles, le tourisme œnologique ou le vin à table en accord avec la gastronomie locale. Quant à la forme des activités, nous avons remarqué que les formats sont variés invitant aussi bien à la compréhension écrite qu'à la compréhension orale. En outre, ils respectent souvent une maxime imposée par l'approche actionnelle : s'agir de documents authentiques. Que ce soit au moyen de cartes, ou de jeux de rôle ou autres activités, les étudiants sont encouragés vers l'interaction authentique. Premièrement, le savoir leur est offert à travers une activité de réception de l'information viti-vinicole. Par la suite, les étudiants reçoivent les outils nécessaires pour parvenir à communiquer¹⁵⁶ au sein d'une situation communicative à laquelle ils sont confrontés dans un dernier temps de l'apprentissage. Culturellement parlant, les apprenants sont amenés à prendre connaissance d'une société différente puis, à la comparer à la leur à travers des activités où ils sont interrogés sur leurs goûts ou leurs habitudes. Finalement, l'étudiant doit être capable d'adopter les mœurs étrangères pour évoluer fonctionnellement dans la situation communicative qui lui sera présentée. Pour ce, les auteurs ont privilégié les activités de courte durée qui poussent l'étudiant à parler et interagir avec ses camarades dans le but d'écouter, comprendre et répondre convenablement. On y travaille aussi l'implicite à travers des éléments textuels qui révèlent peu d'information¹⁵⁷ laissant le choix à l'enseignant de développer plus profondément les contenus qu'il estime adaptés à sa classe. Enfin, il faut remarquer que la présence culturelle viti-vinicole est plus timide, courte et discrète (même si répétitive) dans cette approche interculturelle car plus diversifié et souvent soumis à des sujets socioculturels plus ample (par exemple la gastronomie française ou le tourisme en France). Tout de même, on remarque que l'interculturel viti-vinicole est un contenu répété, offrant ainsi plusieurs occasions de l'aborder et même plusieurs perspectives de la vitiviniculture dans un même livre. D'ailleurs, nous n'avons pu inclure que très peu de livres où sa présence était explicite et incitait à une vaste explication de la part de l'enseignant.

Assemblage de civilisation, culture et interculturel

Cette possibilité semble quelque peu extravagante, baroque, voire trop complexe. Pourtant, les méthodologies les plus modernes répondent à ce schéma d'intégration du socioculturel sous plusieurs formes et à travers plusieurs représentations. D'ailleurs, les combinaisons sont multiples comme nous le constateront par la suite. Il est vrai que leur modernité et leur proximité dans le temps ne permettent pas de tirer des conclusions

¹⁵⁶ Comme nous avons indiqué précédemment et le soulignait Debono (2013) notamment, l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère est conçu comme l'assimilation d'actes de parole et de fonctions langagières qui sous-divisent la communication.

¹⁵⁷ Surtout dans le livre *Tribu 2* où le vin n'est cité que de passage (Gallier et Grand-Clément, 2004, p. 100).



Universidad de Valladolid

historiques sur des manuels hybrides, culturellement parlant. Pour commencer, l'excentricité, pour son époque, de *Francés 3º año* (Santamaría et Igartua, 1963) méritait d'être cité dans le cadre d'une thèse qui se veut aussi complète que possible dans le but de montrer le rayonnement socioculturel viti-vinicole dans son approche rétrospective des manuels de français. Les premières pages de la leçon se rapprochent de la méthodologie éclectique dans le sens où l'on propose d'abord un texte à visée didactique, numéroté, dans le but d'introduire les étudiants dans le sujet socioculturel ainsi que dans les difficultés linguistiques développées par la suite. Pourtant, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, ce texte est suivi d'une nomenclature, les listes de vocabulaire étant propres à la méthodologie traditionnelle. Dans cette même visée, les exercices suivants (un exercice de conversation et un autre de traduction) combinent les deux courants méthodologiques. Jusqu'à ce moment, la leçon présente la variante culture de l'enseignement socioculturel, pourtant, le texte littéraire de Lamartine conduit la méthode vers le socioculturel culte. Pourtant, la leçon suivante propose des dialogues ainsi que l'apprentissage de situations communicatives de la vie quotidienne, un enseignement qui se rapproche de l'enseignement socioculturel des mœurs du pays étranger. Bref, cet ouvrage suppose une avancée dans la conception du socioculturel viti-vinicole dans les manuels FLE car il réunit civilisation, culture et interculturel, un fait révolutionnaire pour son temps.

L'ouvrage *Le Nouveau Sans Frontières* (Dominique et al., 1989a, 1989b) réunit aussi certaines conditions intéressantes pour l'analyse de la vitiviniculture en FLE : il en présente plusieurs représentations, il met en valeur l'enseignement de la culture et du socioculturel viti-vinicole. Dans ce cas, nous avons choisis d'étudier la collection *Le Nouveau Sans Frontières*, sur les niveaux 1 et 2 constatant la timide inclusion de la culture viti-vinicole. Dans le premier volume de la collection, on met en valeur le vin à table à la deuxième unité en tant que spécialité française et bourguignonne, c'est-à-dire dans la visée de l'enseignement de la culture. Dans les activités pour l'acquisition de la grammaire et du vocabulaire on apprend à conjuguer le verbe boire tout en révisant les boissons dont le vin (Dominique et al., 1989a, p. 66). Puis, le vin est repris plusieurs fois, notamment dans le menu (Dominique et al., 1989a, p. 68). Le contenu iconographique renforce cette présence du vin à côté des spécialités culinaires françaises : du vin de Savoie pour la fondue et du vin rouge pour le cassoulet (Dominique et al., 1989a, p. 69). Dans la visée de la viticulture, la section civilisation de la deuxième unité demande à l'étudiant d'associer les photos à leurs descriptions dont une illustre « des vignes en bourgogne » (Dominique et al., 1989a, p. 100). Finalement, dans la section civilisation à la fin du premier volume, l'étudiant doit recompiler toutes les connaissances qui lui ont été enseignées sur la civilisation française à travers une carte de France où sont représentées des bouteilles de vin pour marquer les régions viti-vinicoles (Dominique et al., 1989a, p. 197). L'exercice de médiation est aussi présent dans ce volume car on demande aux étudiants : « Qu'est-ce qu'on mange dans les pays du monde ? Qu'est-ce qu'on boit ? Discutez » (Dominique et al., 1989, p. 71). Cet exercice prouve le besoin



Universidad de Valladolid

naissant détecté par les méthodologues de relier le savoir socioculturel acquis sur la France aux connaissances que les apprenants possèdent sur leur socioculturel maternel. Le vin n'y est pas cité directement mais, lié aux activités précédentes, on peut affirmer que l'apprenant est invité à comparer les mœurs viti-vinicoles aux tables de son pays d'origine. Cette allusion à la vitiviniculture sans pour autant aborder le sujet frontalement nous pousse à considérer que son inclusion, à cette époque dans la méthodologie communicative est encore timide. Dans le deuxième ouvrage de la collection, la présence du vin est renforcée à plusieurs reprises : à la leçon 2 de l'unité 2 (« un père autoritaire ») (Dominique et al., 1989b, p. 64), à la leçon 4 (« suspicions ») de l'unité 3 (Dominique et al., 1989b, p. 129), à la leçon 5 (« dénouement ») de l'unité 3 (Dominique et al., 1989b : 137). Dans les deux premiers cas, le vin s'impose sur les tables françaises, on peut presque lire sur l'étiquette de la bouteille et le contenu du verre est clairement rouge. Dans le dernier cas, le vin est un ingrédient de la recette du livre de Charles Legoumet « La marmite de bœuf aux légumes » (Dominique et al., 1989b, p. 137). Dans les trois situations, la culture est la forme prédominante de parution du vin. À eux s'ajoute l'enseignement socioculturel à deux reprises dans le deuxième niveau de la collection. Premièrement, il est mis en scène à la dernière page, consacrée au socioculturel (après le bilan), de l'unité 3 (Dominique et al., 1989b, p. 148). Le château de Falkenstein, dans les montagnes des Vosges, est illustré par une photo ainsi expliquée : « La légende dit que dans les caves de ce vieux château (le château de Falkestein), le fantôme d'un fabricant de tonneaux de vin vient frapper à minuit le nombre de tonneaux de vin qu'on remplira après les vendanges » (Dominique et al., 1989b, p. 148). Cette allusion à la vitiviniculture fait référence aux vendanges et à l'élaboration du vin mais aussi aux traditions, à travers la légende, et au patrimoine culturelle, à travers le château. De plus l'activité vise la compréhension des coutumes, des paysages et des biens du pays voisin. Le projet, précurseur de celui du CECRL, est de lier les peuples européens bien qu'indirectement pour l'instant. Celui-ci se fait plus évident quelques pages plus tard à la leçon 5 de l'unité 4 quand, suite à l'explication des « problèmes et inquiétudes des agriculteurs français » (Dominique et al., 1989b, p. 189), on interroge les apprenants : « Ces problèmes sont-ils aussi ceux des agriculteurs de votre pays ? » (Dominique et al., 1989b, p. 189). Cette question est accompagnée de deux photographies intitulées « vendanges traditionnelles dans le bordelais » et « machine à vendanger » (Dominique et al., 1989b, p. 189). L'iconographie invite clairement à parler des traditions viticoles du pays et des nouvelles technologies qui s'y appliquent. Bref, les apprenants acquièrent le socioculturel viti-vinicole progressivement et répétitivement au fur des leçons bien qu'il ne soit abordé que très timidement, par le biais de trois représentations (vin à table, vendanges et paysages viticoles). Sur le plan de la didactique des langues, l'enseignement du socioculturel est présenté en tant que culture et socioculturel alors que l'introduction du deuxième niveau du manuel s'exprimait ainsi :



Universidad de Valladolid

Elle assure l'apprentissage de la langue, avec ses nombreux exercices écrits, oraux, d'écoute et de systématisation ; l'apprentissage de la communication¹⁵⁸, avec ses nombreuses activités de prise de parole ; l'apprentissage de la civilisation, avec ses nombreux documents, illustrations et photos. (Dominique et al., 1989b, p. 3)

En effet, le manuel met aussi en valeur l'apprentissage de la civilisation par le biais d'activités autour de textes littéraires mais l'introduction, par confusion terminologique, ne cite pas la culture et le socioculturel. Pourtant, l'enseignement civilisationnel ne s'applique pas à la vitiviniculture étant donné que nous n'avons pas trouvé de textes qui s'y rapportent.

1.5. Constatations au sujet de l'enseignement du socioculturel viti-vinicole en FLE en Espagne : un parcours du schéma de la communication didactique à travers les méthodologies

En vue du nombre de livres analysés et des dates de publication, on constate que la présence du socioculturel viti-vinicole est une constance au long de l'enseignement FLE en Espagne. Toutefois, cette constance est changeante du fait que les supports, les activités, les représentations et les méthodologies ont progressé incessamment modifiant ainsi le schéma communicatif didactique et tous les facteurs qui l'intègrent. Voyons auparavant quelques-unes des raisons que l'on peut avancer pour expliquer une telle continuité (ou discontinuité) du socioculturel viti-vinicole.

Premièrement, il est indéniable que la vitiviniculture a laissé son empreinte dans la société française et qu'elle a donc méritée de faire partie des mœurs qui la représentent. De l'autre côté de la frontière, en Espagne, il en est de même : l'histoire du culturel viticole a marqué la société espagnole jusqu'à devenir fondamentale dans les habitudes de consommation des repas espagnols. C'est pourquoi nous constatons que le régime franquiste a été poussé à réagir contre la consommation excessive à laquelle s'était adonnée une partie de la population espagnole de ces années. Cette coïncidence dans les coutumes des deux sociétés a encouragé ce versement d'une langue à l'autre mainte fois démontrées par Miguel Ibañez Rodríguez (2006a, 2006b, 2020). D'ailleurs, Cordovilla Villena (1999, p. 140) constatait un lien indéniable entre le grand nombre de ressemblances socioculturelles entre deux nations et la facilitation de l'apprentissage de la langue étrangère du pays en question. Bref, le socioculturel viti-vinicole est ancré dans la société française aussi bien que dans la société espagnole. Pendant longtemps (et encore actuellement), les domaines viti-vinicoles ont été gérés par des générations successives de la même famille, perpétuant les traditions pour la culture de la vigne et l'élaboration du vin tout en les adaptant aux avancées scientifiques et technologiques. Ce fonctionnement familial a permis le transfert des principes moraux de continuité

¹⁵⁸ Cet ouvrage adhère la méthodologie communicative, née pour résoudre les problèmes présentés par les méthodologies audio-orale et audiovisuelle.



Universidad de Valladolid

transgénérationnelle et de mémoire collective. Du fait que cette pratique s'est produite dans toutes les zones viti-vinicoles espagnoles et françaises, nous avons constaté qu'il s'agit d'un modèle économique et social qui représente les deux sociétés et leur Culture. Par conséquent, le culturel viti-vinicole fait partie de l'identité socioculturelle nationale des deux pays jusqu'à devenir une convention sociale¹⁵⁹.

Cordovilla Villena (1999, p. 139-140) mettait en évidence d'autres facteurs qui ont bénéficié la conception du socioculturel, dont nous nous occupons de la vitiviniculture, dans l'enseignement/apprentissage du FLE. Ainsi, il remarque le rôle fondamental de la globalisation. Dans le cadre de la vitiviniculture, la globalisation s'est montrée à travers les liens commerciaux tissés entre les différents pays et qui unissent étroitement la France et l'Espagne. Dans ce contexte, le rôle de l'union Européenne a provoqué un sentiment de confiance, union et solidarité entre les pays qui l'intègrent, motivant aussi la curiosité envers ces pays, leurs langues et leur Culture. Au sein de l'union Européenne, Cordovilla Villena (1999, p. 140) notait l'influence des changements politiques chez les pays de l'Est. Pourtant, nous avons démontré, dans une perspective historique, l'importance des changements causés par l'effondrement de la dernière République Espagnole et la plongée dans la dictature imposée par Francisco Franco et son reflet dans la didactique du socioculturel FLE en Espagne. D'ailleurs, pour toute acceptation de la Culture étrangère, il (Cordovilla Villena, 1999, p. 141) est fondamental de construire la tolérance et acceptation d'autrui. Dans ce sens, il remarque que l'approche à la langue étrangère est conditionnée par les préjugés des étudiants qui peuvent venir à empêcher cet apprentissage. Cependant, il (Cordovilla Villena, 1999, p. 140) constate aussi que cet apprentissage, si réussi, permet d'élaborer une vision différente du monde, et généralement, le développement de comportements réceptifs aux différences socioculturelles, éliminant ainsi ces préjugés. Dans cette visée, le socioculturel viti-vinicole permet à l'apprenant la prise de conscience et l'acceptation des mœurs de son propre pays, son partage avec le pays voisin et encore même la constatation de l'influence d'une société sur l'autre. D'une part, dans les ouvrages analysés, la seule idée préconçue qui est encouragée consiste à la délimitation des traditionnelles zones viti-vinicoles en France, d'où le nom du vin de Bordeaux pour la localisation ainsi que la couleur bordeaux, aussi dérivée de la couleur du vin produits dans cette région. D'autre part, l'histoire de la vitiviniculture, étroitement liée en France et en Espagne, est absente dans l'enseignement FLE. La conception utilitaire justifie ce manque dans les méthodologies promouvant l'utilitarisme de la langue mais ne peut pas être fondé dans le cas des méthodologies qui mettent en valeur le socioculturel cultivé, d'autant plus que, justement, l'histoire en est un fondement au côté de la littérature.

¹⁵⁹ Par exemple, il est de coutume dans les deux pays d'apporter une bouteille de vin lorsqu'on est invité à dîner chez quelqu'un.



Universidad de Valladolid

Finally, Cordovilla Villena (1999, p. 140) observes that language studies possess a multidisciplinary character, marking certain scientific domains. Among them, we have already highlighted the importance of sociolinguistics in the teaching/learning of foreign languages. To answer the questions posed in the introduction, we have arrived at the conclusion that, from the perspective of descriptive sociolinguistics, the author of the school book¹⁶⁰, actor of the society, values the relevant sociocultural contents, such as viticulture and wine under the representations analyzed previously (the harvest, wine at the table, drunkenness and the landscapes promoted by œnotourism). To attract the student's attention on this sociocultural subject, it becomes indispensable to make it accessible through the use of the general language. Moreover, we have observed very few cases where technicalities of the language of specialization were employed. The subject, to become attractive, must arouse the interest of the learner through its utilitarianism (wine at the table or the fight against drunkenness in Spain), its interest in cultivating traditions perpetuated through generations (the harvest, for example) or its originality (songs, iconography, comic strip). This author addresses a public that is both concrete and abstract, the fact that it adapts to the profile of the hispanophone student learning French in a secondary establishment without for that identifying with an individual person. Its finality is to ally the sociocultural viticulture to the acquisition of the foreign language (French) in order to form the student better in the mastery of the language and the enrichment of his cultural baggage, contributing also to the development of international links.

For its part, dynamic sociolinguistics seeks to establish the reasons for the existence of changes in the social organization of language use and changes in social behavior towards language. In the case of sociocultural viticulture and the language in which it is framed, the reasons for its appearance, disappearance and rehabilitation are of several types :

- La politique : l'influence politique dans les programmes éducatifs gouvernementaux s'est toujours rendue évidente. Pourtant, elle n'a pas toujours influencé au même degré l'enseignement des langues étrangères. Une des formes pour encourager les pratiques enseignantes dans une matière du curriculum scolaire est de préparer les enseignants pour le meilleur déroulement de leur profession. Cette préparation était inexistante au début du XXe siècle, époque à laquelle le processus de sélection des enseignants dépendait en grande partie des séjours à l'étranger qui accréditaient leurs compétences linguistiques. Ce n'est qu'à partir de 1915 que des diplômés universitaires sont demandés pour occuper les postes de travail. Tout de même, le diplôme universitaire exigé ne dépendait pas d'une licence en langues mais d'une licence en lettres et ce n'est qu'à partir de 1932 que la licence en philologie moderne est créée à Madrid et à

¹⁶⁰ Nous faisons référence à une entité généralisée qui regroupe tous les concepteurs d'ouvrages scolaires qui ont inclus le socioculturel vitivinicole d'après les limites décrites dans l'introduction.



Universidad de Valladolid

Barcelone (Fernández Fraile, 2005, p. 24). Par ailleurs, pour uniformiser l'enseignement de la langue étrangère dans tous les établissements publics, tout en suivant des niveaux cohérents, le ministère de l'éducation a publié des programmations en guise de fil conducteur de la pratique enseignante en Espagne. À l'époque de la dictature, le besoin de contrôler et régler les contenus de toutes les matières s'est révélé flagrant tel qu'il a été démontré au cours des dernières pages. Ainsi, les principes idéologiques et la moralité de la population ont été uniformisés pour la convenance du gouvernement. Après ces années crispées, les mentalités modernes se sont concentrées sur le processus de croissance et maturité de l'enfance grâce aux progrès dans la psychologie moderne et leur impact sur la pédagogie. Ainsi, on évite les contenus dangereux pour les étudiants afin de limiter les mauvais comportements et d'optimiser leur formation. Dans cette visée, le vin, comme toutes les boissons alcoolisées, a été banni des livres scolaires en dehors de l'intérêt scientifique des maladies qu'il provoque.

- Les méthodologies : celles-ci ont évolué constamment en passant par la méthodologie traditionnelle, la méthodologie directe, la méthodologie éclectique, la méthodologie communicative, la perspective actionnelle, pour ne citer que les plus connues. Elles sont pertinentes de par leur constance dans le temps ou leur impact dans la société. Ces méthodologies ont progressé en fonction des recherches linguistiques et en didactique par la suite. Les changements dépendent de plusieurs facteurs tels que la focalisation sur l'apprenant ou sur le savoir transmis ; l'importance accordée à la progression linguistique ; la promotion du savoir cultivé, et donc l'apprentissage désintéressé de la langue, ou sa variante utilitariste.

- l'économie dans le secteur viti-vinicole : elle passe par la promotion de la culture des vignes, à travers les textes décrivant les vendanges, à une époque où l'agriculture est le moyen de subsistance le plus fréquent pour en arriver à l'époque actuelle où, la culture étant industrialisée et technologisée, nous avons découvert le potentiel touristique du territoire viti-vinicole. Ce contenu culturel a évolué dans les manuels FLE en passant par le vin à table, boisson de prédilection chez les Espagnols et les Français jusqu'à sa dévalorisation par le régime dictatorial en vue de l'excès de consommation d'alcool. Bref, les pratiques de la société ont provoqué certains effets sur les représentations mises en scène dans les manuels scolaires.

- le secteur éditorial : à l'intersection entre les programmes gouvernementaux, les courants méthodologiques et les recherches en didactique des langues, dépendantes des revenus des familles qui leur faciliteront ou compliqueront l'achat de leur produit, les maisons d'éditions sous soumises à un besoin constant de renouvellement et d'adaptation aux conditions sociales, économiques, scientifiques et technologiques qui détermineront leur survivance.

Tous ces facteurs ont promu le succès de certains livres ayant développé le socioculturel viti-vinicole sous les conditions citées précédemment et qui ont déterminé l'inclusion de la vitiviniculture dans l'enseignement de la langue étrangère. Les liens entre



Universidad de Valladolid

la vie sociale des étudiants et les contenus des cours qu'ils suivent sont donc indéniables. Le savoir populaire a été objet d'une transposition didactique dans le cours de langue étrangère créant un entourage communicatif à la fois différent et semblable à la vie sociale puisqu'il a le devoir de former les apprenants pour qu'ils s'y projettent maturément dans un futur proche à leur étape étudiante.

Dans les premiers temps de l'enseignement des langues étrangères, les méthodologies ne prenaient que très peu en compte l'apprentissage de l'étudiant. Le schéma de la communication didactique était unidirectionnel du fait que seul le professeur était censé posséder le savoir qu'il expose sans prendre en compte si celui-ci est assimilé par les apprenants ou même s'ils le considèrent intéressant ou pratique. À partir de la méthodologie directe, on remet en doute le savoir qui doit être transposé en cours tout comme l'interaction avec l'étudiant, lui donnant un rôle plus actif dans le processus d'apprentissage qui ne se limite plus à la réception et qui met en jeu l'usage de la langue. Actuellement, toute méthodologie prend en compte l'enseignement aussi bien que l'apprentissage tout en motivant le rôle actif chez les deux acteurs de la communication didactique. Ce fait se manifeste dans la terminologie en didactique des langues où l'on retrouve actuellement le terme *enseignement* presque toujours unis à *apprentissage*.

Au cours de notre réflexion, nous nous sommes rendus à l'évidence que l'analyse des représentations ou l'exercisation qui encadrent le socioculturel viti-vinicole est aussi nécessaire que de comprendre par quels moyens et raisons il a fait sa parution dans la didactique du français langue étrangère en Espagne. Pour ce, nous avons réalisé une étude préliminaire du fait social, de son inclusion dans les mœurs des deux pays. Puis, dans ce chapitre nous avons analysé la transposition didactique pour que le savoir constitue l'objet du transfert culturel lors d'un cours FLE afin de caractériser les divers schémas communicatifs didactiques manifestes dans l'enseignement-apprentissage du FLE.

Le schéma de la communication didactique que nous avons défini lors des dernières pages, réunit aussi bien les conditions idéales pour la transposition du culturel viti-vinicole en FLE que les agents sociaux et les facteurs qui influencent cet enseignement/apprentissage du socioculturel viti-vinicole pendant le siècle dernier et jusqu'à nos jours. Nous savions déjà que tout savoir qui prétende son inclusion dans un processus didactique doit d'abord être considéré véridique, scientifique, prouvé par un expert ou un scientifique, un postulat défendu par Chevallard (chez Bronckart 2007). Pour ce faire, le savoir est dépersonnalisé afin d'acquérir le statut de savoir logique faisant partie du sens commun. Chevallard apporte plusieurs avancées sur la compréhension de la transposition en didactique des langues. Pour expliquer l'influence des déterminations sociopolitiques sur les systèmes d'enseignement, il (Chevallard chez Bronckart, 2007 : 106) affirme l'existence d'une noosphère, sorte de dimension toujours présente pour le professeur, que ce soit dans la salle des professeurs, les commissions officielles, etc. La noosphère sert de transition entre les systèmes sociopolitiques et les systèmes d'enseignement : « Los motivos (o razones) de las nuevas transposiciones dependen del



Universidad de Valladolid

hecho de que el sistema didáctico está abierto a su entorno y sólo puede subsistir si es compatible con él » (Chevallard chez Bronckart, 2007 : 106). L'interaction entre systèmes sociopolitiques et systèmes d'enseignement est constamment actualisée en fonction de l'ouverture du deuxième aux changements qui se produisent dans le premier. La durée circonscrite du cours, provoquant des sélections de contenus à travers les programmations, entraîne la limitation de la transposition didactique, l'obligeant à devenir plus sélective (Chevallard chez Bronckart, 2007 : 107). Cette sélection réalisée au cours du processus de transposition didactique se manifeste dans l'élaboration des livres scolaires, guides de l'enseignement/apprentissage et activités complémentaires. Cette limitation du temps et l'actualisation constante des contenus didactisés infléchissent la présence de la vitiviniculture dans le cours FLE et justifient sa parution ou son absence, ainsi que ses représentations dans les livres scolaires analysés. Dans l'objectif de mener à bien cette transposition didactique, le savoir est idéalisé et fragmenté afin de créer des séquences cohérentes, raisonnées et progressives à la portée des étudiants. Cependant, la vitiviniculture n'a pas autant souffert la dépersonnalisation au cours de cette démarche étant donné que sa charge humaine est trop forte, transmise au fur des générations, pour être reniée. De plus, le processus inverse d'appropriation des connaissances comporte inexorablement une personnalisation supplémentaire par le biais de sa réalité même. L'apprenant, à travers cette assimilation, apporte son vécu et sa perception au savoir lui attribuant ses propres expériences. Dans le cas de la vitiviniculture, la dépersonnalisation ne peut pas être complètement opérée car ce socioculturel inspire naturellement un sentiment de tradition, d'appartenance et d'inclusion dans la société. Par exemple, les textes sur les vendanges, littéraires ou pas, inspirent de la gaieté et recréent les traditions de la culture des vignes. L'appel aux sentiments est preuve de la personnalisation du contenu viti-vinicole. Pour parler de la consommation traditionnelle du vin à table, on théâtralise une famille à table recevant des invités à dîner, une scène qui invite les apprenants à se projeter dans leur propre vie courante.

Ainsi, on constate trois étapes dans l'évolution du socioculturel du XXe siècle jusqu'à présent. Dans un premier temps, la vitiviniculture est prédominante dans les livres scolaires pour l'apprentissage du FLE employés dans les établissements espagnols. Ces manuels suivent la méthodologie traditionnelle qui promeut l'apprentissage du socioculturel cultivé, c'est-à-dire sous la variante de civilisation. Cela se traduit par des textes littéraires et historiques, les plus nombreux, des textes descriptifs à visée didactique. Ils évoquent les mœurs du pays voisin le travail de la vigne et la consommation de vin lors des festivités qui l'entourent. La gaieté et l'alégresse prônent, alliées de la littérature ou des chiffres qui prouvent la prépondérance de la viticulture dans l'économie française. Les exercices proposés pour chacun de ces textes sont peu nombreux. Consigne omniprésente, on demande aux étudiants de lire à voix haute ces textes qui servent de modèle du bon usage de la langue française. Les étudiants apprennent une langue française rigide et réglementée qui ne laisse pas de place à l'expérimentation avec le langage. Les exercices, quant à eux, transmettent le même



Universidad de Valladolid

modèle d'emploi de la langue où il n'existe qu'une seule réponse correcte. Parfois, il leur est demandé de traduire cet extrait littéraire ou encore le texte dans sa totalité. Les derniers temps du courant traditionnel se caractérisent par une ouverture sur la méthodologie directe. Les exercices avancent vers l'expérimentation de la langue, précédemment manquante, et son usage quotidien moins corseté. Ils interrogent les apprenants afin de vérifier la compréhension lectrice. Au contraire que les précédents, ces exercices n'ont pas pour vocation de susciter la réflexion autour des pratiques viticoles ni de comparer la part du marché occupée par ce secteur économique dans les deux pays, ni même d'affleurer le sentiment d'appartenance à une société à travers ses mœurs. La conception de l'activité se penche vers la comparaison des récits avec la vie des apprenants. Quant à la communication didactique, le schéma est unidirectionnel puisque l'enseignant décide des contenus transposés et étudiés. Il dirige la classe et les explique laissant peu de place à l'interaction et l'échange avec ses apprenants. Ceux-ci n'interviennent que lorsque le professeur les interroge encore rarement et les réponses consistent à la répétition de fragments de texte ou de structures fixes apprises en cours. L'actuation de professeur se limite à la salle de classe et il sous-entend que l'apprentissage de sa matière est désintéressé.

Dans le tableau suivant, nous avons repris tous les éléments pertinents qui ont marqué cette première période du socioculturel viti-vinicole appelée civilisation et caractérisée par la méthodologie traditionnelle.

STRUCTURE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE	
Sujet destinateur	L'enseignant. Son rôle est actif et il est censé posséder tout le savoir linguistique et socioculturel. On attend de lui qu'il expose ses connaissances.
Sujet destinataire	L'apprenant. Son rôle est passif. Considéré en tant que récipient vide à l'attente d'être rempli de connaissances. On attend de lui une prédisposition positive et désintéressée à l'apprentissage ¹⁶¹ . On présume qu'il mènera un travail autonome pour fixer les savoirs expliqués en cours, d'où la haute fréquence d'emploi du dictionnaire.
Contexte transposé au cours	Le contexte transposé, dans le cas du socioculturel vitivinicole, est essentiellement en rapport avec une vision poétique des vendanges. Parfois le texte reflète la part du marché de la

¹⁶¹ Dans le sens où il apprend la langue étrangère pour le plaisir d'acquérir de nouvelles connaissances



Universidad de Valladolid

	vitiviniculture dans l'économie française ou l'histoire de la vitiviniculture.
Message	<p>Les structures linguistiques ainsi que le vocabulaire ne sont pas forcément simplifiés d'après les niveaux de langue. La langue littéraire n'emploie pas de technicismes en rapport avec la culture de la vigne ou l'élaboration du vin mais elle est intrinsèquement complexe.</p> <p>La langue présente dans les textes qui reflètent l'économie dans le secteur de la vitiviniculture n'emploie pas de technicismes et reflète un langage plus simple que le littéraire. La langue employée pour refléter les us et coutumes viti-vinicoles cherche à inspirer des sentiments positifs tels que la gaieté ou l'allégresse.</p>
Code	<p>On constate l'existence de deux sortes de textes : littéraires et à objectif didactique¹⁶².</p> <p>Les activités sont surtout centrées sur la lecture à voix haute (dans le but de perfectionner la prononciation) et la traduction du texte en question. Entre ces deux activités, l'enseignant explique les difficultés grammaticales et confectionne des listes de vocabulaire pour la mémorisation du lexique. Les exercices de grammaire reprennent le vocabulaire viti-vinicole dans des structures répétitives où l'on modifie une variante (le sujet, par exemple).</p> <p>Moins fréquente, la mémorisation du fragment textuel se produit surtout quand il s'agit de poésie.</p> <p>Ces caractéristiques correspondent à la méthodologie employée est traditionnelle, mais aussi au CTOP¹⁶³.</p>

¹⁶² C'est-à-dire spécialement conçus par l'auteur pour la création du livre pour la progression des activités. Ils ne sont pas adaptés à partir de textes préexistants.

¹⁶³ Cours Traditionnels à Objectif Pratique

Universidad de Valladolid

Contact	La classe, le livre, le cahier et le dictionnaire ¹⁶⁴ .
Temps	Il varie d'après les programmes gouvernementaux mais, en général, il y a le temps de cours suivi d'un temps de travail autonome à la maison ou dans la classe supervisée par l'enseignant

Figure 91. Tableau représentant la structure de la communication didactique dans la méthodologie traditionnelle. De notre propre élaboration.

Dans le schéma suivant, nous avons représenté les interactions dans la communication didactique se produisant dans le cadre de l'enseignement du socioculturel, civilisation, en cours FLE :

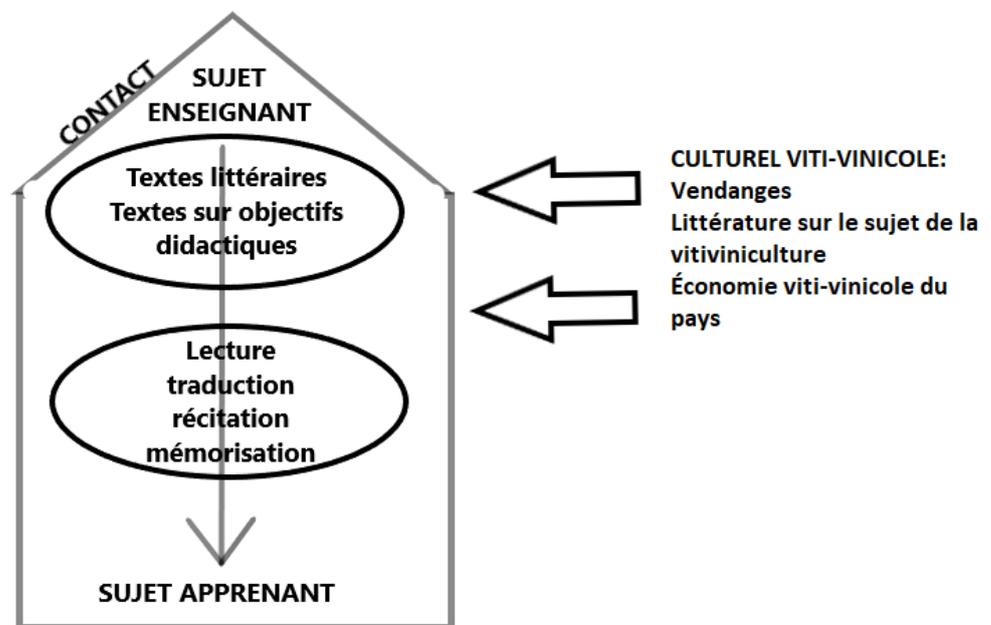


Figure 92. Schéma de la communication didactique de l'enseignement civilisation. De notre propre élaboration.

Dans ce schéma on apprécie le processus de transposition didactique par lequel le culturel viti-vinicole passe à la classe (symbolisé par la structure d'une construction : l'école). Ainsi, la communication ne se produit que dans un sens unique, de l'enseignant vers l'apprenant. Le professeur propose des textes littéraires ou sur objectif didactique à travers lesquels la langue viti-vinicole est transmise ainsi que le contenu culturel viti-

¹⁶⁴ A partir de 1957, on constate l'utilité des nouvelles technologies. Dans ce cas, le magnétophone, le gramophone et le projecteur (Centro de orientación didáctica, 1957).



Universidad de Valladolid

vinicole (message). L'étudiant les travaille au moyen d'exercices de lecture, traduction, récitation et mémorisation (code), plus rarement à travers des exercices de question/réponse. En définitive, la prépondérance de la civilisation, un contenu cultivé qui promeut le savoir intellectuel, pour le plaisir d'apprendre permet la pleine inclusion du socio-culturel.

Dans une deuxième période, on apprécie la stabilisation du fait viti-vinicole dans l'enseignement FLE. Quantitativement, on ne constate plus d'augmentation des manifestations de ces contenus culturels. Pourtant, on sent qu'il s'est opéré un changement dans la conception de ce socioculturel qui vire complètement vers un usage utilitariste par le biais de la méthodologie directe. Dans le contexte de cette méthodologie, l'enseignement vise la langue qui permet à l'étudiant de parler et de se démener dans les situations de la vie quotidienne. La relation entre l'enseignant et l'apprenant change aussi : l'enseignant est toujours le guide de la classe mais son premier objectif est de promouvoir la prise de parole chez l'étudiant pour l'insérer dans la communication au sein de la société à travers la langue étrangère. Pour ce faire, cette méthodologie directe est basée sur la leçon des choses, c'est-à-dire la répétition du son tout en désignant l'objet qui y correspond. Sur le modèle de l'apprentissage naturel de la langue maternelle, on préfère enseigner à l'oral et n'utiliser le support écrit que pour résumer les contenus et favoriser la révision des savoirs acquis. De plus, on met en avant l'apprentissage déductif de la grammaire et de la conjugaison, par conséquent simplifié et organisé de manière à obtenir une progression constante des structures plus simples ou proches de la langue maternelle aux plus complexes et éloignées de la langue maternelle. L'apprentissage désintéressé du socioculturel change vers l'utilitarisme marquant ainsi tout l'enseignement FLE. Il est présent dans la mesure où il se manifeste à des fins communicatives dans les situations quotidiennes. L'enseignement culte de la vitiviniculture est rarifié.

Dans le tableau suivant nous avons repris les éléments qui ont marqué cette période du socioculturel viti-vinicole marquée par l'apprentissage de la culture, un changement motivé par la méthodologie directe :

STRUCTURE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE	
Sujet destinataire	L'enseignant. Son rôle est actif et il est censé posséder tout le savoir linguistique et socioculturel. On attend de lui qu'il expose ses connaissances mais aussi qu'il assume le rôle d'instigateur en posant des questions qui incitent la prise de parole des étudiants. Il leur donne les clés pour leur initiation dans la communication en langue française au sein de cette société étrangère.



Universidad de Valladolid

Sujet destinataire	L'apprenant. Son rôle est mi passif mi actif. On le considère encore en tant que récipient vide à l'attente d'être rempli de connaissances. On attend de lui une prédisposition positive à l'apprentissage de la langue qu'il mènera de la même manière que sa langue maternelle, c'est-à-dire inductivement. Il passe d'abord par l'oral en répétant des structures fixes qui seront ensuite résumées et consolidées dans le livre scolaire. Pourtant, son activité ne peut déborder les limites imposées par les questions de l'enseignant auxquelles il répond.
Contexte transposé au cours	Le contexte transposé, dans le cas du socioculturel vitivinicole, est essentiellement en rapport avec la vie quotidienne, le vin à table devenant la représentation la plus fréquente. On apprend à demander du vin, à distinguer les différents vins et à les accorder par rapport aux repas. Indirectement, on apprend les régions viticoles françaises car les vins portent leurs noms. Pour respecter la bienséance, on apprend la politesse, par exemple en emmenant une bouteille de vin à un dîner auquel on est invité.
Message	Les structures linguistiques ainsi que le vocabulaire sont constamment simplifiés. La langue est systématisée bien qu'apprise inductivement car les mêmes structures sont mémorisées et imitées sans que les apprenants ne comprennent tout à fait leur usage et leur variabilité. On commence par un bagage de 500 mots ¹⁶⁵ au cours de la première année, qui s'accroît au fur des années scolaires suivantes. Au niveau de la grammaire et du vocabulaire on préfère des structures simples qui seront compliquées progressivement. Les technicismes, au-delà des noms des vins qui font référence aux appellations

¹⁶⁵ 500 mots au total, c'est-à-dire au long des différents sujets abordés au cours de l'année scolaire.



Universidad de Valladolid

	<p>d'origine contrôlées, sont rares car on préfère la praticité des mots passepartouts et d'usage courant.</p> <p>Il est important de faire preuve de politesse ainsi que de montrer de la gratitude dans les situations de contact social.</p>
Code	<p>On constate l'emploi de textes à objectif didactique ou de textes dialogués. Les deux sont parfois renforcés par des illustrations qui vont des simples gravures (surtout employées pour la leçon des choses) aux illustrations en couleur où on apprécie le verre de vin rouge à la table, voir même la présence de la bande dessinée. Les activités sont surtout centrées sur la théâtralisation de la situation pour débiter dans la production orale et perfectionner la prononciation par le biais de l'imitation d'un modèle étudié en début de leçon. Puis l'enseignant propose des exercices de question/réponse pour inciter la parole des étudiants et vérifier la compréhension des situations communicatives ainsi que du bien faire en société.</p> <p>Moins fréquente, parfois on demande la mémorisation du dialogue du scénario présenté, mais surtout dans le but d'intégrer des structures linguistiques fixes.</p> <p>Les exercices de grammaire sont moins nombreux et on inclut des nomenclatures pour la mémorisation du vocabulaire.</p> <p>La méthodologie employée est directe.</p>
Contact	<p>La classe, le livre et les images, affiches de cours. On emploie occasionnellement le gramophone et le magnétophone pour faire écouter les théâtralisations, pour enregistrer les étudiants et améliorer leur prononciation.</p>
Temps	<p>Il varie d'après les programmes gouvernementaux mais, en général, le travail de l'étudiant se réalise presque entièrement en cours. Le livre est employé</p>

Universidad de Valladolid

	en tant que support pour les révisions à la maison.
--	---

Figure 93. Tableau représentant la structure de la communication didactique dans la méthodologie directe. De notre propre élaboration.

Dans le schéma suivant, nous avons représenté les interactions dans la communication didactique se produisant dans le cadre de l'enseignement du socioculturel en cours FLE, sous forme de culture par le biais de la méthodologie directe :

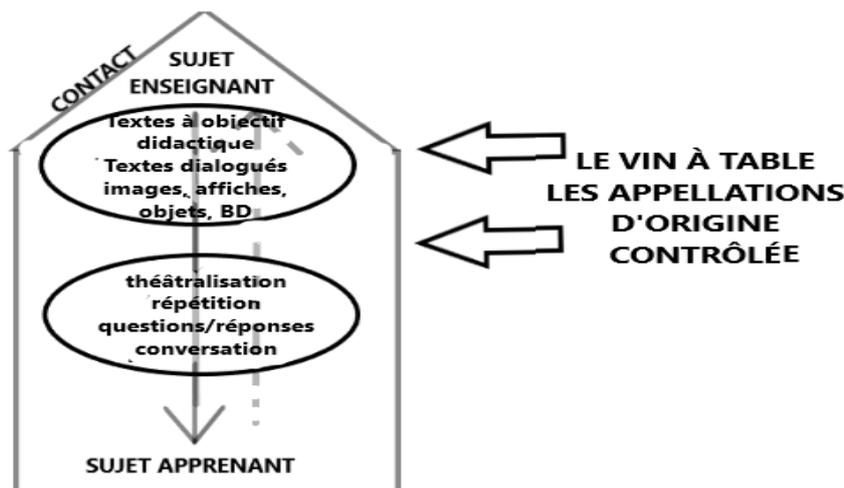


Figure 94. Schéma de la communication dans l'enseignement de la culture par le biais de la méthodologie directe. De notre propre élaboration.

Dans cette représentation de la communication didactique, la vitiviniculture apparaît sous deux formes, à nouveau choisies et transposées par l'enseignant. Celui-ci possède le rôle du guide, unique possesseur du savoir qu'il propose à ses étudiants au moyen de textes à objectif didactique ou dialogués, d'images, d'affiches ou de BDs qui illustrent les scènes et les objets mis en mots à l'oral par le professeur. La langue et le culturel transmis relèvent du quotidien, en aucun cas technique mais plutôt pratique car on leur trouve une utilité immédiate dans les activités communicatives réelles de la vie de tous les jours. L'apprenant se les approprie à travers la théâtralisation, les exercices de conversation ou de type question/réponse. La répétition des phrases types et du vocabulaire lui permet de les fixer dans sa mémoire, assimilant ainsi des canevas de communication proches des échanges en société. L'interaction de l'apprenant dans la classe est toujours restreinte étant donné qu'elle manque de spontanéité, aussi bien envers l'enseignant qu'envers ses camarades. La prise de parole de l'apprenant n'est pas instinctive et ne répond pas à la nécessité d'échange communicatif, au besoin d'être compris ou de transmettre. Au contraire, l'apprenant parle et écrit pour répondre à l'exigence de l'enseignant qui l'interroge pour vérifier sa compréhension de la situation ou sa capacité à reproduire vraisemblablement les dialogues auparavant travaillés. C'est



Universidad de Valladolid

pour cette raison que nous avons choisi une ligne de pointillées pour représenter ce retour limité dans le schéma communicatif. Sur la base de cette analyse, on en déduit que le schéma de transmission du socioculturel est l'enseignement de la culture, c'est-à-dire du contenu utilitaire et quotidien. On tente de copier des comportements sociaux considérés des archétypes de l'interaction en société afin d'éviter des possibles malentendus issus des différences culturelles.

Toujours pendant cette période de stabilisation, on observe une deuxième étape où se produisent des changements issus de deux situations historiques. Premièrement, la dictature a promu et consolidé des idéaux politiques imposés à la population espagnole. Cette idéologie a forcé des principes moraux contrôlés par le régime même et par l'Église Catholique avec laquelle il s'est allié sur plusieurs plans dont l'éducation. Régime dictatorial et religion coïncident sur certaines valeurs à transmettre aux jeunes en formation dont l'importance d'éviter l'ébriété, affectant ainsi l'enseignement de la vitiviniculture en FLE. L'ivresse empêche de devenir un homme utile, travailleur et bon père de famille et donc d'être productif dans l'économie du pays. Après les dégâts physiques et psychologiques provoqués par la guerre civile, le besoin s'impose de prévenir toute conduite, dont l'ébriété, qui nuise l'image du bon espagnol impliqué dans sa communauté et dévoué à sa famille et sa patrie. Le deuxième changement se produit au sein même de l'enseignement des langues étrangères : on introduit la méthodologie éclectique. Son implantation en Espagne répond à des années de pratique défailante de la méthodologie directe, durement critiquée car trop lente et lourde. À titre d'illustration, Luis Grandía Mateu remarquait :

Les avantages de cette méthode n'échappent aujourd'hui à aucun maître, et ils sont mondialement reconnus et acceptés. Cependant, ce procédé presque uniquement analytique présentait certaines imperfections qu'il importe de souligner. Tout d'abord, la méthode à l'état pur est extrêmement lente. Le fait de ne pas recourir à la grammaire complique beaucoup un grand nombre de questions ; car s'il est vrai que l'enfant apprend sa langue sans étudier la grammaire, il ne faut pas oublier qu'il n'en connaît pas d'autre avant, et les structures de sa pensée sont constituées par cette langue. Il n'en est pas de même lorsqu'on apprend une langue étrangère. (Grandía Mateu, 1961, p. 104-105)

A cette lenteur durement critiquée on doit ajouter un reproche au manque d'enseignement du socioculturel en général, mais surtout culte provenant de l'utilitarisme déjà cité :

En effet, cette méthode introduit à la connaissance de la langue, mais n'enseigne rien. Elle ne met pas en valeur les applications, l'utilité de la langue, et surtout, elle ne nous dit rien des hommes qui parlent, des terres où l'on parle. La langue ainsi apprise est un élément d'« éducation », et non de « culture ». (Grandía Mateu, 1961, p. 105)

L'établissement de la méthodologie converge aussi avec les principes du régime dictatorial étant donné qu'un retour vers l'enseignement classique prôné pendant des siècles et calqué de l'enseignement des langues classiques se produit. La méthodologie



Universidad de Valladolid

éclectique consiste en un mélange entre un retour vers la méthodologie traditionnelle en symbiose avec les principes profitables de la méthodologie directe.

Bref, le moment historique et politique lié à la naissance d'une nouvelle méthodologie, dite culturelle ou éclectique, a modifié aussi bien les représentations du socioculturel viti-vinicole que le schéma de la communication didactique grâce auquel elles sont transmises aux jeunes générations. Dans le schéma suivant nous en avons analysé les caractéristiques fondamentales où le contenu socioculturel est présent sous deux perspectives déjà analysées au fur des tableaux précédents : civilisation et culture. Par conséquent, nous allons centrer notre attention sur la coexistence de ces deux courants d'enseignement du culturel au sein de l'enseignement FLE de ces années.

STRUCTURE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE	
Sujet destinataire	Cet enseignement est toujours dirigé par le professeur (seul porteur du savoir linguistique et culturel) dont le rôle est actif, protagoniste la plupart du temps. Ses compétences dépassent l'entourage professionnel étant donné qu'à partir de l'instauration du régime dictatorial, on surveille ses principes et on l'oblige à enseigner les principes moraux du régime à ses apprenants. On attend de lui qu'il expose ses connaissances mais aussi qu'il assume le rôle d'instigateur en posant des questions qui vérifient la bonne compréhension des contenus chez les étudiants. Il donne les clés de la communication en langue française et veille aussi à cultiver l'intellect, la morale chrétienne et l'obéissance absolue au gouvernement espagnol.
Sujet destinataire	Le rôle de l'apprenant est plus actif aux petits niveaux que dans les cours supérieurs où on motive son intellect, sa foi et son obéissance absolue. On le considère encore en tant que réceptif vide à l'attente d'être rempli de connaissances et d'une idéologie. On attend de lui une prédisposition positive à l'apprentissage désintéressé de la langue, à des fins communicatives mais aussi pour en apprendre les traditions et les ouvrages littéraires. L'apprentissage n'est plus inductif mais plutôt déductif, rendant



Universidad de Valladolid

	<p>évidentes la grammaire française. L'oral est toujours présent mais n'est plus sa priorité car on passe d'abord par l'écrit. Bien qu'on ne perde pas de vue l'objectif pratique, celui-ci est au service de l'instruction morale et intellectuelle.</p>
Contexte transposé au cours	<p>Le contexte transposé, dans le cas du socioculturel vitivinicole, change par rapport aux niveaux. Lors des premiers cours de français, l'apprentissage du vocabulaire de la vie quotidienne, le vin à table, est privilégié. Comme précédemment, on apprend à demander du vin, à distinguer les différents vins et à les accorder par rapport aux repas. Indirectement, on apprend les régions viticoles françaises car les vins portent leurs noms. Pour respecter la bienséance, on apprend la politesse, par exemple en emmenant une bouteille de vin à un dîner auquel on est invité. Parallèlement, on met en avant les principes du régime et de la foi chrétienne. Pour créer une famille fonctionnelle d'après l'idéologie du dictateur, il est nécessaire de combattre des comportements nuisibles à l'individu et aux intérêts de la patrie tels que la consommation de boissons alcoolisées. C'est pourquoi une partie de l'enseignement reçu consiste à la condamnation de l'ivresse. Ce sujet d'actualité dans la société espagnole est ainsi transposé au cours FLE. Finalement, les cours supérieurs sont estimés méritants de contenus plus élaborés, qui alimentent leur intellect, leur connaissance du monde cultivé à l'international en étudiant des textes littéraires et historiques français.</p>
Message	<p>Pour les premiers niveaux, les auteurs des manuels veillent à ce que les structures linguistiques ainsi que le vocabulaire soient simplifiés et on intègre l'idée de progression dans l'apprentissage. Pour les cours supérieurs, l'objectif linguistique est subordonné au choix du texte littéraire. Par</p>



Universidad de Valladolid

	<p>conséquent, les étudiants apprennent un nombre limité de mots pendant les premières années qui appartiennent au langage de la vie courante. Dans le domaine de la vitiviniculture, ils apprendront à demander du vin à table et quelques appellations d'origine contrôlée. Après la guerre civile, les leçons intégreront des textes et exercices voués à la prévention contre l'ébriété. Au niveau de la grammaire et du vocabulaire on préfère des structures simples qui seront compliquées progressivement. La vitiviniculture est soumise à la transmission des valeurs de soumission, fidélité à la patrie, dévotion, travail et foi en dieu. Pendant les dernières années d'études, on retrouvera les textes littéraires déjà cités dans la méthodologie traditionnelle.</p>
Code	<p>Les textes choisis sont à objectif didactique ou dialogués pour les premiers que les apprenants acquièrent leurs premières notions en langue française. Puis, on intègre les textes historiques et littéraires. Les illustrations sont fréquentes mais sont inclus sous réserve du pouvoir d'achat des familles. Dans les institutions privées, où sont inscrits les enfants de familles plus aisées, les livres se permettent l'impression d'image plus élaborées et en couleurs. Dans les institutions publiques, contrôlées par l'Église, les manuels scolaires restent plus sobres.</p> <p>Quant aux activités, les exercices de question/réponse permettent toujours de vérifier la compréhension des textes. Puis, on explique explicitement les points grammaticaux déduits des textes étudiés. Les exercices de traduction servent à vérifier son acquisition et comme tremplin vers la production, souvent une rédaction à rendre sur un sujet abordé au fil de l'unité. La mémorisation reste toujours un</p>



Universidad de Valladolid

	recours pour les textes poétiques afin d'améliorer la prononciation des apprenants. Les nomenclatures pour la mémorisation du lexique sont fréquentes. La méthodologie employée est éclectique, aussi dite culturelle.
Contact	La classe, le livre, les images, affiches de cours, le dictionnaire. On emploie occasionnellement la technologie, dans les milieux aisés, pour écouter les dialogues ou pour enregistrer les étudiants et améliorer leur prononciation.
Temps	L'esprit de l'apprentissage désintéressé est de retour et promeut le travail autonome de l'étudiant. Le temps du cours est complété par des heures de travail autonome surveillé par l'enseignant ¹⁶⁶ .

Figure 95. Tableau représentant la structure de la communication didactique pour l'enseignement de la civilisation et de la culture. De notre propre élaboration.

Le schéma de la communication didactique au sein du cours FLE quant au travail du contenu socioculturel viti-vinicole résulte de l'assemblage des deux schémas précédents car, à cette époque, l'innovation en didactique FLE ne se manifeste pas au niveau de la méthodologie (elle assemble méthodologie traditionnelle et directe), mais plutôt au niveau des contenus et l'idée de progression, d'apprentissage le plus complet et utile. En effet, les programmes à partir des réformes de 1953 et surtout en 1957 conviennent les acteurs du système éducatif à simplifier les contenus des cours :

El plan se propone, informado por el Conse [sic] Nacional de Educación, conservar, de acuerdo con lo establecido en el artículo ochenta y cinco de la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media, las materias correspondientes a la formación del espíritu nacional, a la educación física y deportiva y, para las alumnas, a las enseñanzas del hogar. Las demás materias se reducen de modo que puedan ser aprendidas, principalmente, durante la permanencia en los Centro de enseñanza, sin complemento importante de labor en el domicilio del alumno. (Decreto del 31 de mayo de 1957, p. 1957)

Ce paragraphe reflète non seulement le besoin de simplifier le nombre de matière et leur contenu, car le régime est conscient que les étudiants aident leurs familles dans les tâches quotidiennes, mais aussi le besoin d'inclure le contenu patriotique dans les établissements scolaires à des fins divergentes pour les deux sexes. Pour eux, il est

¹⁶⁶ C'est le cas, par exemple, du programme de Bachillerato de 1957 qui concède entre trois et six unités didactiques pour l'apprentissage de la langue moderne, chaque unité étant divisée en trois quarts d'heure de cours et une demi-heure de permanence, à savoir travail autonome de l'étudiant. (Decreto del 31 de mayo de 1957, p.1957).



Universidad de Valladolid

question de les instruire dans les principes du régime dictatorial et l'effort physique dans le domaine professionnel. Les jeunes filles de ces années sont éduquées pour la soumission à l'homme, que ce soit leur père ou leur mari, et afin de développer les compétences jugées indispensables pour le foyer familial (couture, cuisine, etc.). Bref, les contenus des matières s'adaptent aux changements de la société sans pour autant que la charge d'heures soit réduite¹⁶⁷. Ce retour à l'apprentissage traditionnel et sa combinaison avec la méthodologie directe et les nouveaux contenus constitue les plus grands changements dans l'enseignement qui, par ailleurs ne supposent pas de modifications significatives dans le schéma de la communication didactique appliqué au culturel vitivinicole en FLE. Il suffirait d'unir les deux schémas précédents et d'y ajouter un sujet clé aux yeux de l'idéologie de la dictature : la lutte contre l'ivresse dans les couches de la population les plus affectées par la guerre civile et les années les plus dures de famine et précarité. Ce schéma didactique constate une unification des méthodologies de travail mises en pratique des années auparavant et l'union de l'enseignement civilisationnel à la pratique¹⁶⁸ de la culture dans une période plus encline à la stabilisation des contenus et des méthodologies déjà développées qu'à l'innovation dans le secteur de l'éducation.

Avec l'ouverture du régime à l'internationale (seconde période de la dictature franquiste, de 1950 à 1960) et le développement et la modernisation de l'économie espagnole (troisième étape de la dictature franquiste, de 1960 jusqu'à sa fin), les progrès à l'étranger traversent les frontières du pays. Ainsi, l'éducation ne sera pas perméable aux changements se produisant en Europe, notamment. Les nouvelles technologies impacteront l'éducation pour y marquer leur empreinte. Dans l'enseignement FLE, on remarque l'avènement de la méthodologie audio-orale (MAO). Cette méthodologie est basée sur les fondements de la linguistique distributionnelle de Bloomfield et ses disciples reposant sur le modèle skinnerien : stimulus-réponse, renforcement (Coste, 1970, p. 11). À cela s'ajoute la stricte limitation du vocabulaire à apprendre jusqu'à l'apprentissage d'un répertoire plus ample de structures linguistiques (de là la présence notoire des exercices à drills qui mettent en évidence ces structures). Enfin, la méthodologie audio-orale est marquée par la prépondérance de l'orale (écoute et répétition de structure pour leur assimilation). Quant à la vitiviniculture, elle est marquée par son absence de cette méthodologie. Plusieurs facteurs convergent pour son élimination des cours FLE. Premièrement, la limitation du vocabulaire provoque le besoin d'un choix dans le lexique effectivement choisi pour les cours FLE. Par conséquent, le lexique de spécialité sera évidemment omis. Deuxièmement, le critère utilitariste prime dans la sélection effectuée, réduisant les représentations possibles du vin à une seule : le vin à table. Troisièmement, si les années précédentes avaient été consacrées à la lutte contre l'alcoolisme, il est fort

¹⁶⁷ Quelques lignes plus tard on insiste sur ce fait : « La reducción afectará al número de asignaturas de cada curso y al contenido de cada una de ellas, pero no al número de horas dedicadas a su estudio » (Decreto del 31 de mayo de 1957, p. 1957).

¹⁶⁸ Le choix du mot pratique se veut doublement effectif étant donné qu'il s'agit d'un socioculturel utilitaire.



Universidad de Valladolid

peu probable que les livres suivants mettent en valeur le vin, une boisson alcoolisée. En même temps est née la méthodologie audiovisuelle (MAV) qui, bien qu'alliée à la méthodologie audio-orale contre les méthodologies traditionnelle et directe, se différencie de celle-ci par son approche communicative. Si la méthode audio-orale met l'accent sur la manipulation de la langue, la méthodologie audiovisuelle préfère mettre en valeur l'aspect communicatif de la langue (Coste, 1970, p. 12). D'ailleurs, la méthodologie audiovisuelle se démarque de la première sur le plan iconographique car, même si les deux font valoir l'oral sur l'écrit, cette dernière introduit des images insistant ainsi sur la contextualisation de la langue (Coste, 1970, p. 13). D'ailleurs, Puren insistait à ce sujet : « Le terme audiovisuel renverra désormais dans la suite de cette partie à la seule **utilisation conjointe de l'image et du son**¹⁶⁹ » (Puren, 1988, p. 284). Cet assemblage de l'image et du son est au centre de la méthodologie audiovisuelle. Ces deux méthodologies proches aussi bien dans leur conception de l'enseignement/apprentissage que par leur chronologie ont été durement critiquées à partir de Noam Chomsky de par le manque de ressemblance entre les dialogues qui y sont présentés et la réalité. Porcher affirmait : « L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité ; en effet le type de situation présentée est presque toujours le même : 2 à 4 personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés » (Porcher chez Bérard, 1991, p. 14). De plus, la rigidité de ces deux méthodologies laissait peu de place au contenu socioculturel en général, et plus particulièrement à la vitiviniculture, d'où son absence presque totale des manuels (Moget et Neveu, 1975) manuel *De vive voix* (Moget et Neveu, 1975), décrit précédemment se veut donc anecdotique.

De la réflexion sur les méthodologies audio-orale et audiovisuelle naît la méthodologie communicative. Celle-ci introduit la conception de compétence de communication, à partir des travaux de Hymes qui préconise l'enseignement-apprentissage de la langue en combinaison avec les normes socioculturelles qui règlent son usage. Pourtant l'inclusion de cette variante sociolinguistique n'est pas assez claire et définie. Sophie Moirand circonscrivait la compétence de communication en quatre composantes dont une s'avère socioculturelle : « la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux ». Cette période dans l'histoire de la didactique du français langue étrangère devient fondamentale pour le débat sur l'introduction du socioculturel en cours. Comme le précise Bérard, la polémique s'ouvre sur le rapport entre la communication et la culture (Bérard, 1991, p. 17). De plus, lorsque l'on revient sur les apports de la méthodologie communicative, on signale souvent qu'elle a supposé le passage de la schématisation de l'enseignement-apprentissage en structures linguistiques au schéma constitué par des fonctions de communication (Bérard, 1991, p. 34). Cette pratique est nettement influencée par la

¹⁶⁹ Lettres en gras dans le document original



Universidad de Valladolid

linguistique de Austin et les actes de langage (Bérard, 1991, p. 35). Le niveau seuil est un inventaire, organisé en trois parties : actes de paroles, notions et grammaire. Sa création est fondamentale pour les méthodologues qui prônent la méthodologie communicative car il sert de référence pour l'élaboration des manuels scolaires. Cet inventaire de contenus à enseigner a largement marqué les derniers temps de cette méthodologie en même temps qu'il a mis en évidence ses lacunes. D'une part, ce répertoire d'actes de parole n'envisage que très vaguement son intégration avec les notions et les points grammaticaux. De plus, il ne propose pas de solution au problème du passage d'un acte de parole à un autre. D'autre part, le Niveau Seuil lui-même avoue ne pas envisager les conditions de production, aussi bien sociales que textuelles, de la communication (Bérard, 1991, p. 39). Dans ce contexte, il est évident que l'intention d'intégrer le contenu socioculturel se fait évidente sans pour autant trouver une formule qui traduise réellement cette ambition en activités concrètes reflétées dans les manuels scolaires. Du côté de la vitiviniculture, il est difficile de l'inclure dans la méthodologie étant donné la difficulté que suppose l'intégration du socioculturel dans la méthodologie communicative. Pourtant, on apprécie son timide retour dans les contenus socioculturel des manuels scolaires. Par exemple, la collection *Le Nouveau Sans Frontières* (Dominique et al., 1989a, 1989b), dont nous avons analysé précédemment les deux premiers ouvrages, présentait indirectement la vitiviniculture, surtout à travers les photographies en couleurs. Les représentations qui y sont mises en scène sont le vin à table, la viticulture à travers les vendanges et les paysages pour l'œnotourisme. Les procédés employés mettent en valeur la culture et la civilisation pour l'enseignement/apprentissage de la vitiviniculture. Ce livre appartient clairement à la méthodologie communicative qu'il annonce dès la préface (dans le second volume) où l'on cite : « l'apprentissage de la communication, avec ses nombreuses activités de prise de parole » (Dominique et al., 1989b, p. 3). En effet, chaque unité est décomposée en 5 leçons, divisées en 3 parties différenciées : documents et dialogues, représentés par une série de photographies ; vocabulaire et grammaire ; activités. Ce dernier volet est composé d'activités qui visent une progression de l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire à des exercices de prise de parole (à l'écrit ou à l'oral). A la fin de chaque unité, les auteurs proposent une section « civilisation » aux étudiants où l'on parle des habitudes des français, des paysages et richesses de la France ainsi que de son histoire. Bref, le contenu socioculturel trouve sa place dans une section spécialement consacrée à lui à chaque unité et renforcée, dans un cycle circulaire de progression, par plusieurs parutions successives. Quant à la vitiviniculture, sa représentation est discrète car considérée secondaire. Elle possède un rôle secondaire pour fortifier l'objectif principale : la gastronomie française, l'agriculture en France, le patrimoine culturel français. Le tout est parfois considéré sous le prisme de la comparaison avec les mœurs du pays d'origine afin d'atteindre la connaissance et acceptation du pays voisin.



Universidad de Valladolid

Dans le tableau suivant nous avons étudié les éléments fondamentaux de la vitiviniculture en FLE sous la méthodologie communicative à travers la culture et le socioculturel :

STRUCTURE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE	
Sujet destinataire	Cet enseignement est toujours dirigé par le professeur. Pourtant, son rôle change car il agit en tant que guide de l'apprentissage mais il n'est pas le seul à prendre des décisions sur les contenus, l'ordre de l'apprentissage ou les méthodes employées. Plus que jamais, sa connaissance de la langue et du socioculturel doivent être solides d'autant plus ses compétences en tant que méthodologue étant donné qu'il négocie le processus d'enseignement-apprentissage avec ses apprenants. Il est constamment à l'écoute de sa classe pour prendre en compte les goûts des apprenants, les interactions qui se produisent et les difficultés qu'ils rencontrent. Il s'efforce de travailler des stratégies de communication en langue française pour que l'enseignement/apprentissage dans la classe se rapproche au plus de la réalité communicative.
Sujet destinataire	L'apprenant est au centre de l'apprentissage. On considère que plus il est impliqué dans l'enseignement/apprentissage, plus celui-ci sera effectif. On apprécie sa créativité et sa capacité de négociation dans l'acte communicatif (Bérard, 1991 : 58-59). On tient compte de sa personnalité, c'est-à-dire de ses goûts mais aussi de ses erreurs (maintenant indispensables pour son apprentissage) (Bérard, 1991 : 43-45). Le résultat étant moins important que le processus d'acquisition de la langue, l'apprenant est guidé sur son chemin d'apprentissage. Les occasions de prise de parole, aussi bien avec ses camarades qu'avec l'enseignant lui sont facilitées constamment. Ainsi ses erreurs sont



Universidad de Valladolid

	<p>analysées au fur des actes de prises de paroles pour mieux l'aider à s'améliorer au fur des nouvelles chances qui lui sont proposées (Bérard, 1991 : 43-45). Finalement, l'apprenant est actif dans la programmation de son apprentissage grâce à la négociation avec l'enseignant (Bérard, 1991 : 47).</p>
Contexte transposé au cours	<p>Le contexte transposé, dans le cas du socioculturel vitivinicole s'adapte aux intérêts du dossier dans lequel s'organisent les objectifs communicatifs mais toujours dans un second plan car la communication viti-vinicole n'est pas visée. Au contraire, ce contenu socioculturel viti-vinicole s'articule autour des sujets primordiaux de la vie quotidienne et de situations immédiatement reconnaissables dans l'entourage des apprenants. Lors des premiers cours de français, l'apprentissage du vocabulaire de la vie quotidienne, dont le vin à table, est privilégié. Comme précédemment, on apprend à demander du vin, à distinguer les différents vins et à les accorder par rapport aux repas. D'autres touches de culturel viti-vinicole lui sont offertes en tant que complément, à travers l'iconographie afin de faciliter l'abordage de sujets qui définissent l'actualité du pays ou ses traditions, telles que la vitiviniculture. En outre, on appelle à voyager et donc à l'œnotourisme. Ainsi, la curiosité de l'apprenant est entretenue et l'incite à voyage et à connaître de lui-même les paysages du pays étudié.</p>
Message	<p>L'idée de progression dans l'apprentissage est déterminante et elle est « structurale et/ou fonctionnelle » (Bérard, 1991 : 54). Pourtant, les méthodologues ne s'accordent pas toujours sur la difficulté de tel ou tel acte de parole. Le message est d'autant plus important qu'il détermine l'ordre d'apprentissage car les manuels sont organisés en dossiers thématiques où le sujet et l'acte de parole visés</p>



Universidad de Valladolid

	<p>déterminent le choix des documents authentiques. C'est pour cette raison qu'il n'est pas rare de retrouver un ordre d'apprentissage de la langue différent d'un manuel à un autre. Au niveau de l'apprentissage lexicale, des listes reprennent le vocabulaire ciblé par le dossier en question et il est subordonné à la situation communicative dont on fait l'apprentissage. En outre, les goûts des apprenants ainsi que leurs conditions personnelles déterminent le lexique appris dans chaque groupe. Les champs lexicaux sont donc plus nombreux bien que peu exhaustifs par manque de temps. Le manuel autorise le développement de certains thèmes en les abordant indirectement, par exemple à travers une photo, et laissant leur enrichissement au choix de l'enseignant. Dans le domaine de la vitiviniculture, ils apprendront à demander du vin à table et on laisse la porte ouverte à des sujets tels que la vitiviniculture ou l'œnotourisme en France et en Espagne. Dans tous les cas, la vitiviniculture est soumise à des sujets principaux qui abordent des domaines plus amples tels que l'agriculture, les spécialités gastronomiques ou le tourisme en France. Les notions grammaticales sont, elles aussi, subordonnées à la cohérence thématique de l'ensemble du dossier. On réalise alors des référentiels tels que le Niveau Seuil pour assurer une progression en difficulté et par rapport aux actes de paroles et stratégies communicatives enseignées.</p>
Code	<p>Les textes choisis sont, dans la plupart des cas, des textes authentiques, c'est-à-dire directement extrait de la réalité. Ces textes sont accompagnés d'illustrations, de photos servant de support pour capter l'attention de l'apprenant ou l'attirer vers des contenus non cités explicitement dans le texte. On cherche à développer chez</p>



Universidad de Valladolid

	<p>l'apprenant des stratégies qu'il puisse réemployer dans la vie réelle (Bérard, 1991 : 51). Cette proximité avec les situations communicatives de la vie quotidienne est clé dans la programmation des contenus car, pour se rapprocher des circonstances de l'apprenant, on cherche à se rapprocher de ses goûts et on tient compte des interactions qui se produisent dans la classe. Ainsi, les manuels scolaires sont attirants pour eux, et malléables puisqu'organisés en dossiers thématiques qui peuvent être approchés dans plusieurs directions afin de s'adapter aux caractéristiques de la classe.</p> <p>Quant aux activités, on met en valeur les activités qui encouragent la prise de parole. Celle-ci est disposée en actes de parole organisés sur plusieurs niveaux de difficulté. Dans ce sens, le Niveau seuil a servi de support en tant qu'inventaire de ces actes de paroles en fonction de leur difficulté. La grammaire est enseignée déductivement et subordonnée à l'apprentissage des stratégies de communication. De plus, les activités spécifiquement de prise de parole de l'étudiant, aussi bien que celles qui montrent indirectement le contenu culturel, incitent à la comparaison avec le socioculturel maternel.</p> <p>La méthodologie employée est communicative et les contenus appartiennent à la culture ou à l'interculturel.</p>
Contact	<p>La classe, le livre, les images, affiches de cours. La technologie est mise au service de l'apprentissage de la communication.</p>
Temps	<p>On optimise le temps du cours pour que l'apprenant mette en pratique les stratégies et contenus abordés précédemment.</p>

Figure 96. Tableau représentant la structure de la communication didactique pour l'enseignement de la culture et du socioculturel. De notre propre élaboration.



Universidad de Valladolid

Ainsi, tous ces facteurs ont été représentés dans le schéma suivant pour refléter la communication didactique en FLE appliquée à la vitiviniculture pendant la pratique de la méthodologie communicative :

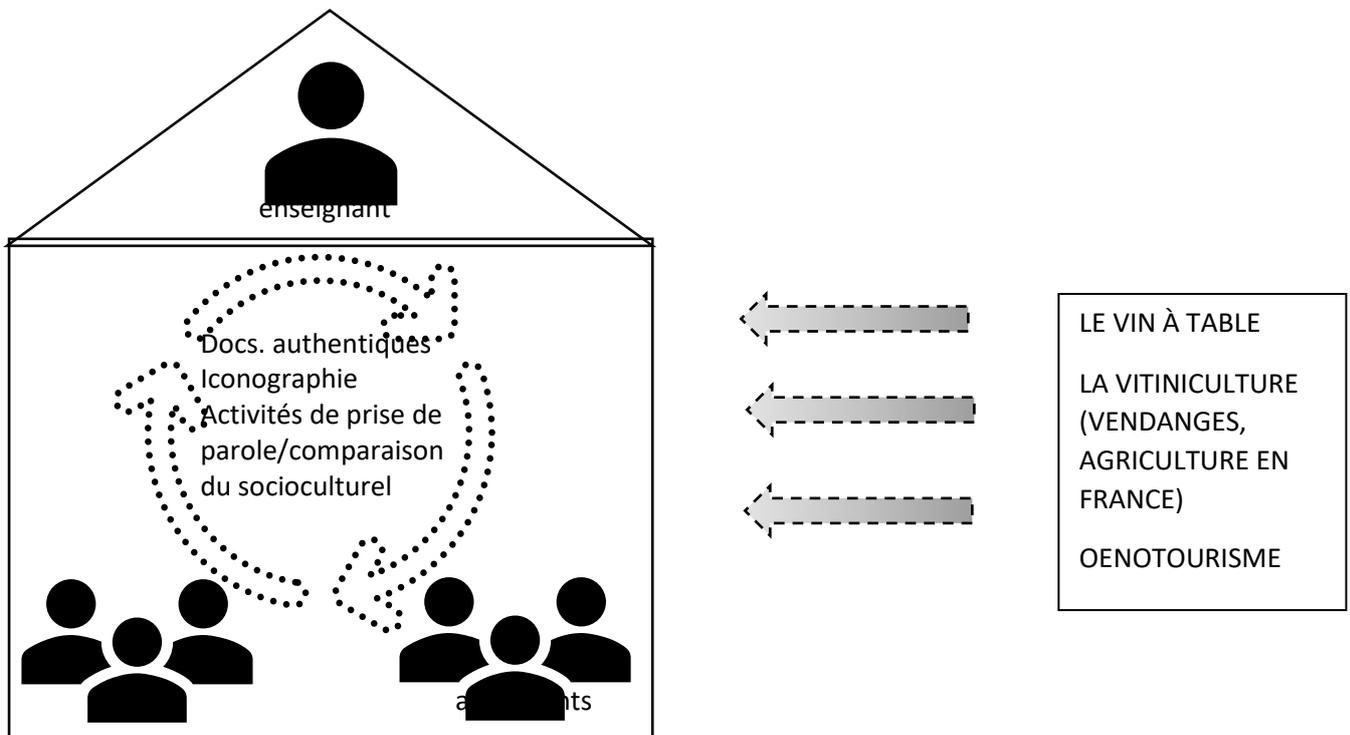


Figure 97. Schéma de la communication didactique dans la méthodologie communicative.

Notre schéma de la communication didactique prétend rendre compte de la complexité de la méthodologie communicative. Ce schéma doit se montrer plus flexible, étant donné que certains facteurs sont libres et changeants. D'entre ces éléments fluctuants se trouve la relation entre l'enseignant et les apprenants. La communication entre eux est pluridirectionnelle. En effet, les apprenants interagissent entre eux de plusieurs manières (par deux, par groupe, d'un membre au groupe, d'un groupe à un autre, etc.) (Bérard, 1991, p. 56-57) mais aussi avec l'enseignant, aussi bien dans le cadre des activités communicatives proposées que dans la négociation du programme d'apprentissage. Ainsi, même si l'enseignant reste le guide de la classe et responsable de la transposition didactique des contenus, il s'alimente des retours de ses apprenants s'adaptant autant que possible à eux. Nous avons représenté cette relation dans notre schéma en disposant plusieurs groupes d'apprenants et l'enseignant autour de flèches qui indiquent un processus d'alimentation de la communication didactique dans pluridirectionnel. En outre, ce processus cyclique indiqué par les flèches témoigne aussi de la complexité et oscillation dans les contenus didactiques étant donné que l'idée de progression dans la complexité de l'apprentissage des actes de parole est encore fragile. De plus, les intérêts des apprenants modifient constamment les contenus transposés, d'où



Universidad de Valladolid

le besoin des manuels scolaires de se servir de tous les outils à leur disposition, tels que l'iconographie, pour ouvrir les sujets à de possibles débats suscités uniquement par l'intérêt que leur porteraient les étudiants. Pour conclure, les sujets viti-vinicoles sont variés, tel que nous l'avons constaté dans l'analyse du manuel *Le Nouveau Sans Frontières*, bien que peu approfondis. Les contenus sont superficiels dans le souci de s'adapter à toutes les motivations possibles des apprenants. Bref, les thèmes secondaires tels que la vitiviniculture sont subordonnés à des sujets principaux plus vastes.

Avec l'avènement du CECRL en Europe, la méthodologie communicative évolue vers l'approche actionnelle. Par rapport au *Niveau seuil*, le CECRL a toujours la vocation d'inventaire :

Il a pour fonction d'encourager tous ceux qui s'inscrivent comme partenaires dans le processus d'enseignement/apprentissage à énoncer de manière aussi explicite et claire que possible leurs propres bases théoriques et leurs démarches pratiques. Afin de jouer ce rôle, il dresse un inventaire de paramètres, de catégories, de critères et d'échelle. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 21)

Pourtant, certains changements s'opèrent et actualisent l'enseignement des langues en Europe. De fait, le CECRL naît de l'intention de l'Union Européenne de surmonter les barrières linguistiques et culturelles à l'intérieur de ses frontières. Il répond ainsi à l'objectif général du Conseil de l'Europe :

Tel que défini dans les *Recommandations*¹⁷⁰ R (82) 18 et R (98) 6 du Comité des ministres : « *parvenir à une plus grande unité parmi ses membres* » et atteindre ce but « *par l'adoption d'une démarche commune dans le domaine culturel* ». (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 9)

De cette citation on déduit que le but ultime, au-delà de l'unification de l'enseignement-apprentissage des langues en Europe est fondamentalement d'unir les pays membres à travers une politique culturelle et linguistique commune et enrichissante pour tous. Dans cette perspective, l'approche actionnelle est défendue car :

Elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 15)

Dans ces quelques lignes sont abordés plusieurs concepts clés pour l'enseignement-apprentissage des langues des années suivantes jusqu'à l'heure actuelle. D'une part, la centration sur l'apprenant ce réaffirme et sa considération dépasse son

¹⁷⁰ Lettres en italique dans le document original



Universidad de Valladolid

statut d'étudiant de langue étrangère (quelle qu'elle soit) ou encore sa condition au sein du système éducatif ou de l'établissement concret où il réalise ses études. À partir de ce document, on tient compte non seulement de ses goûts, mais surtout de la construction de sa personnalité et de son rôle en tant qu'acteur social. Ainsi, on veut influencer sa manière d'être et le pousser vers une conception de la société, de sa citoyenneté européenne. Le domaine d'action particulier révèle l'importance d'inclure la réalité linguistique, communicative, pragmatique, socioculturelle de l'étudiant dans la communication didactique. L'enseignement-apprentissage s'organise autour des compétences et des activités langagières qui « impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 15). Ces compétences générales individuelles sont les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les savoir-apprendre. Dans notre analyse du socioculturel au sein du CECRL nous avons remarqué une citation fondamentale au sein des savoirs : « La connaissance des valeurs ou des croyances partagées de certains groupes sociaux dans d'autres régions ou d'autres pays telles que les croyances religieuses, les tabous, une histoire commune, etc. sont essentielles à la communication interculturelle » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 16). Au sein de la compétence à communiquer langagièrement on insiste sur l'organisation des contenus à apprendre autour « des caractéristiques culturelles de la (ou des) communauté(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 18). Puis dans les aptitudes et savoir-faire on énumère des facteurs socioculturels tels que :

- la capacité d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère
- la sensibilisation à la notion de culture et la capacité de reconnaître et d'utiliser des stratégies variées pour établir le contact avec des gens d'une autre culture
- la capacité de jouer le rôle d'intermédiaire culturel entre sa propre culture et la culture étrangère et de gérer efficacement des situations de malentendus et de conflits culturels
- la capacité à aller au-delà de relations superficielles stéréotypées (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 84)

En définitive, sur sa base théorique, le CECRL cherche à développer la compétence interculturelle pour inspirer chez les citoyens européens la compréhension du socioculturel autre que le propre. De plus, on tient à relever le défi de la mobilité internationale qui est constamment promue par le conseil de l'Europe à travers des programmes qui visent l'échange (que ce soit sur le plan éducatif, économique, etc.) Cependant, le CECRL, malgré ses bonnes intentions, n'explicite pas cette perspective socioculturelle dans les niveaux communs de compétences – grille pour l'autoévaluation qui sont structurées autour de trois catégories : comprendre, parler et écrire.



Universidad de Valladolid

Dans les manuels que nous avons analysés, nous avons constaté le besoin d'inclure le contenu socioculturel à travers des textes qui mettent en valeur le patrimoine culturel français ou en sont un extrait. Quant au culturel viti-vinicole, on ne peut le nier au rang des traditions françaises mais son inclusion n'est pas totale. Par exemple, dans le manuel *Campus 4* (Courtyllon et Guyot-Clément, 2005), le vin est une constance dans la première unité « La nourriture et la table en France » (Courtyllon et Guyot-Clément, 2005, p. 9-24). On le cite à plusieurs reprises, pour parler du plaisir de prendre son temps à table ou pour exprimer le plaisir d'accompagner un repas, le cassoulet dans ce cas, d'un vin, un Corbières rouge-Château de l'Horte ici (Courtyllon et Guyot-Clément, 2005, p. 15). La conversation autour du vin à table est possible grâce à des activités dont l'objectif est de promouvoir les conversations à grands traits. On questionne ainsi les apprenants pour les inciter à comparer le culturel étranger à leur propre culturel : « Comment présenteriez-vous la cuisine de votre pays ? Quel plat choisiriez-vous ? » (Courtyllon et Guyot-Clément, 2005, p. 12). Cet apprentissage du socioculturel, abordé depuis la perspective de l'assimilation et de la comparaison avec la langue et le culturel propre à l'étudiant est défini en tant qu'*interculturel*, comme nous l'avons expliqué dès les premières pages de ce chapitre.

Grâce au volume complémentaire au CECRL (Conseil de l'Europe, 2018), publié en ligne en 2018, certains aspects encore peu développés dans le volume de 2001 ou dérivé de l'évolution des technologies, sociétés et de la didactique des langues, ont été introduits afin de guider les méthodologues, enseignants, concepteurs de cours et manuels, évaluateurs et apprenants. À ce titre, les notions de pluriculturalisme, interculturel et socioculturel ont largement été développées et améliorées. Comme nous l'avons constaté quelques lignes plus haut, l'aspect social et interculturel de l'enseignement des langues était trop flou dans le volume de 2001 pour inspirer des pratiques concrètes dans les cours ou les manuels. La médiation représentait le moyen d'introduire le pluriculturalisme dans le cours de langue étrangère. À ce sujet, le volume complémentaire même remarque la brièveté de la présentation de la médiation dans le document publié en 2001. Cette actualisation y offre une place notable pour son analyse et la conception de descripteurs afin de la mesurer et l'évaluer. La médiation est ainsi décrite :

Dans la médiation, l'utilisateur/apprenant agit comme un acteur social qui crée des passerelles pour construire ou transmettre du sens soit au sein de la même langue, soit à travers différentes modalités (par exemple de la langue orale à la langue signée ou vice versa, dans une communication intermodale) et parfois d'une langue à une autre (médiation interlangues). L'accent est mis sur le rôle de la langue dans des processus tels que créer un espace et des conditions de communication et/ou d'apprentissage, collaborer pour construire un nouveau sens, encourager les autres à construire et à comprendre un nouveau sens et faire passer des informations nouvelles de façon adéquate. Le contexte peut être social, pédagogique, linguistique ou professionnel. (CEO, 2018, p. 96)



Universidad de Valladolid

La médiation comporte trois dimensions : la médiation de textes, la médiation de concepts et la médiation de communication. Premièrement, la médiation de textes est la capacité de transmettre un texte (écrit ou oral) à un tiers locuteur qui n'a pas accès à celui-ci. La médiation de concepts est la capacité à créer un entourage dans la salle de cours propice à l'apprentissage. Finalement, la médiation communicative est :

Cette échelle [de médiation communicative] reflète la notion de création d'un espace partagé entre des interlocuteurs linguistiquement et culturellement différents (c'est-à-dire la capacité à traiter « l'altérité », afin d'identifier des ressemblances et des différences, de s'appuyer sur des caractéristiques culturelles connues ou inconnues, etc.), dans le but de permettre la communication et la coopération. L'utilisateur/apprenant cherche à rendre possible un environnement interactif positif pour qu'il puisse y avoir une bonne communication entre participants de contextes culturels différents, y compris de contextes multiculturels. (CEO, 2018, p. 120)

Le paragraphe consacré à « exploiter un répertoire pluriculturel » (CEO, 2018, p. 130) met en valeur des notions aussi importantes que « gérer l'ambiguïté face à la diversité culturelle » (CEO, 2018, p. 130). Dans la visée du socioculturel viti-vinicole, deux principes sont essentiels pour parvenir à une communication pluriculturelle efficace : « le besoin de reconnaître les ressemblances et de s'appuyer sur elles pour améliorer la communication » et « la volonté de montrer qu'on est sensible aux différences » (CEO, 2018, p. 130). Malheureusement, bien que le volume complémentaire du CECRL et l'exercice de médiation justifient largement l'inclusion d'activité autour du socioculturel viti-vinicole, celle-ci n'apparaît que timidement dans des activités où la consigne est assez vaste et ouverte pour regrouper plusieurs domaines, surtout dans l'alimentation.

Dans le tableau suivant nous avons retenu les éléments caractéristiques du culturel vitivinicole au sein de l'approche actionnelle telle que conçue à partir de 2001¹⁷¹, en tant qu'enseignement interculturel :

STRUCTURE DE LA COMMUNICATION DIDACTIQUE	
Sujet destinataire	L'enseignant est le guide de l'apprentissage car il accompagne l'étudiant dans son apprentissage en lui proposant des situations de communication aussi réelles que possible. Il choisit les documents les plus fidèles à la vie courante cherchant un équilibre entre actes de paroles, notions grammaticales et lexicales et stratégies de

¹⁷¹ Étant donné que le volume publié en 2018 n'est qu'une extension pour le perfectionnement du volume de 2001, nous ne ferons pas de différence au niveau de la description de la communication didactique.



Universidad de Valladolid

	<p>communication. Il s'assure une progression par niveaux d'après le CECRL en cherchant à conquérir le plurilinguisme et le pluriculturalisme. Il part des besoins les plus immédiats jusqu'à aborder des sujets de plus en plus complexes et éloignés de la quotidienneté. Il cultive le pluriculturalisme en proposant de connaître des traditions étrangères, en attirant l'attention sur les comportements propres à une Culture, ainsi que le patrimoine culturel d'un (ou plusieurs) pays. Il aide à établir des comparaisons avec le culturel maternel dans le but de mettre en valeur les différences et similitudes pour se les approprier. L'enseignant dirige le cours mais il encourage les prises de parole pour mettre en pratique certaines situations communicatives ainsi que des débats autour de sujets d'actualité. Finalement, il évalue la qualité de l'apprentissage et il est capable de réaliser un retour sur ces méthodes d'enseignement. Il vérifie les contenus acquis en utilisant des stratégies d'évaluation proposées dans le CECRL. On admire sa capacité à actualiser non seulement ses méthodes, et donc à réorienter ses cours en fonction de ses apprenants, mais aussi des sujets d'actualité en Europe. Il motive le sentiment d'appartenance à une communauté européenne.</p>
Sujet destinataire	<p>Plus que l'apprenant, c'est le groupe d'apprenant qui est au centre de l'apprentissage. Les enseignants prennent en compte les interactions qui se produisent au sein du groupe car elles sont le reflet du fonctionnement de la société. On apprécie l'engagement du groupe envers la communauté internationale, sa capacité à cultiver le plurilinguisme et le pluriculturalisme, à se débrouiller dans des situations méconnues et qui se déroulent dans une langue étrangère. Son but n'est</p>



Universidad de Valladolid

	<p>pas la correction grammaticale mais comprendre et se faire comprendre par des locuteurs natifs du pays étranger. Le groupe souhaite partager des expériences vitales des plus simples et proches à lui aux plus abstraites et éloignées de ses intérêts. On tient compte de la personnalité du groupe, non seulement de chaque individu particulièrement mais surtout du groupe comme entité qui parle une langue et appartient à une Culture concrète. Le plus important est que chaque apprenant devienne un acteur social international. On le confronte à des tâches extraites de la vie quotidienne afin de lui proposer des défis qu'il doit résoudre. Quant à l'apprenant, il ne renie pas de sa langue maternelle¹⁷². Il ne cherche pas à être francophone mais à assumer l'existence d'une langue et d'un culturel étranger qu'il accepte et intègre. Les étudiants conviennent de l'apprentissage de cette langue-culture. Chacun d'entre eux doit mettre en pratique des actes de paroles, des notions grammaticales et lexicales ainsi que des stratégies de communication individuellement et en groupe. En cours, l'apprenant interagit avec ses camarades comme avec ses professeurs et même avec des acteurs sociaux extérieurs réels (des correspondants étrangers) ou fictifs (on se prend au jeu d'écrire au maire de notre ville, au directeur d'un journal, à la réception d'un hôtel, etc.). Les activités sont de caractère individuel, inter-individuel et en groupes (petits ou grand groupe). La réussite de l'apprenant dépend d'un processus d'évaluation (auto-évaluation ou évaluation programmée par l'enseignant) où l'on vérifie ses apprentissages. Au-delà des connaissances linguistiques et culturelles,</p>
--	---

¹⁷² Ni de son culturel maternel



Universidad de Valladolid

	<p>il doit posséder un savoir-être dans une communauté différente de la sienne, un savoir-faire (résoudre des situations) et un savoir-apprendre qui lui permettra de toujours continuer dans la ligne de l'apprentissage.</p>
Contexte transposé au cours	<p>Dans l'approche actionnelle (encouragée par le CECRL), le contexte est spécialement pris en compte car l'apprenant, futur acteur social, évolue « dans des circonstances et un environnement donné » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 15). Dans le cadre du développement de la compétence informationnelle, l'apprenant est spécialement confronté au contexte extérieur à travers des documents dont il doit vérifier la véracité, qu'il comprend et interpréter. La réalité viti-vinicole transposée au cours FLE s'adapte totalement au dossier dans lequel elle est incluse. Ses parutions sont tellement brèves et discrètes qu'il est difficile d'en interpréter une intention. Pourtant, dans cette analyse nous avons constaté que l'objectif principal est de faire constater à l'étudiant la présence de cette vitiviniculture dans les habitudes à table des français et chercher des similitudes avec les traditions gastronomiques de son pays d'origine. L'objectif étant de trouver des points en commun ainsi que des différences entre les pays et de constater comment la langue reflète ces relations afin d'obtenir ce plurilinguisme et pluriculturalisme. Le culturel viti-vinicole n'a pas une influence directe dans l'apprentissage des actes de paroles, notions grammaticales ou lexicales ni pour l'apprentissage de stratégies de communication. Son objectif est donc purement socioculturel.</p>
Message	<p>Étant donné que le socioculturel viti-vinicole est cité dans des activités de</p>



Universidad de Valladolid

	<p>médiation qui visent la comparaison entre les traditions (principalement gastronomique) de plusieurs pays, il ne participe pas directement dans l'apprentissage des actes de parole, stratégies de communication ou objectifs grammaticaux et lexicaux. Cette réserve de l'abordage de la vitiviniculture nous empêche d'analyser une possible progression. Dans la mesure où il n'est pas cité explicitement, même si l'activité se prête à en parler, on ne peut pas établir l'idée de progression ou même d'apprentissage en spirale (à travers des retours) propres à l'approche actionnelle. Si l'iconographie était déjà de plus en plus importante dans la conception des manuels, à l'époque de l'approche actionnelle elle renvoie une image furtive du socioculturel viti-vinicole. Dans l'approche actionnelle, les objectifs sont organisés autour de tâches sans pour autant que la maîtrise d'une situation de communication viti-vinicole soit considérée en tant que but des activités analysées. Pour cela, les questions de médiation sont assez ouvertes afin que, en fonction des expériences de vie et des goûts des apprenants, la vitiviniculture soit abordée ou évitée.</p>
Code	<p>L'unité de communication n'est plus à la base de l'apprentissage. Les apprenants cherchent à s'approprier l'unité d'action, exprimée en termes de compétence. Les activités de médiation (de concepts) incitent les étudiants à ressentir de la curiosité envers le socioculturel étranger, à développer des compétences en vue d'agir en tant que médiateur, de guide de la discussion et d'établir un espace pluriculturel d'entente. Cet objectif est ainsi défini dans le volume complémentaire du CECRL : « utiliser le questionnement et manifester le désir de promouvoir la compréhension des normes</p>



Universidad de Valladolid

	<p>et des points de vue culturels entre participants » (Conseil de l'Europe, 2018, p. 120). Ces activités abritent et stimulent le contenu socioculturel viti-vinicole dans les manuels FLE mettant en pratique l'approche actionnelle. Elles servent à développer des savoirs et des savoir-être en communauté à travers le respect des mœurs. La médiation encourage la prise de parole des étudiant en activant chez eux leur propre culturel maternel. Si dans la dynamique générale, on apprécie une progression des besoins les plus immédiats de l'apprenant aux sujets d'intérêt de la société sans que ceux-ci soient en lien direct avec l'étudiant. Cependant, la pauvre quantité de parutions de la vitiviniculture au sein de l'approche actionnelle ne nous permet pas d'établir une évolution dans son apprentissage. L'approche actionnelle est la méthodologie employée actuellement et on met l'accent sur l'interculturel¹⁷³.</p>
Contact	<p>La classe, le livre et les documents complémentaires extraits de la vie réelle. La technologie est mise au service de l'apprentissage de la communication, non seulement en tant qu'outil permettant de visionner des vidéos ou enregistrer les apprenants, mais surtout dans l'activité de recherche de documents authentiques. Ceux-ci introduisent la dimension de réalité immédiate dans les cours FLE et permettent aux apprenants de trouver des ressources supplémentaires à condition qu'elles soient supervisées par l'enseignant pour en vérifier leur authenticité et véracité.</p>
Temps	<p>On optimise le temps du cours pour que l'apprenant mette en pratique les stratégies et savoirs. Le travail en autonomie à la</p>

¹⁷³ L'avant-propos du livre *Version Originale 1* introduit la notion de « co-culturel », à savoir la « culture commune d'enseignement-apprentissage » (Denyer et al., 2011, p. 2)

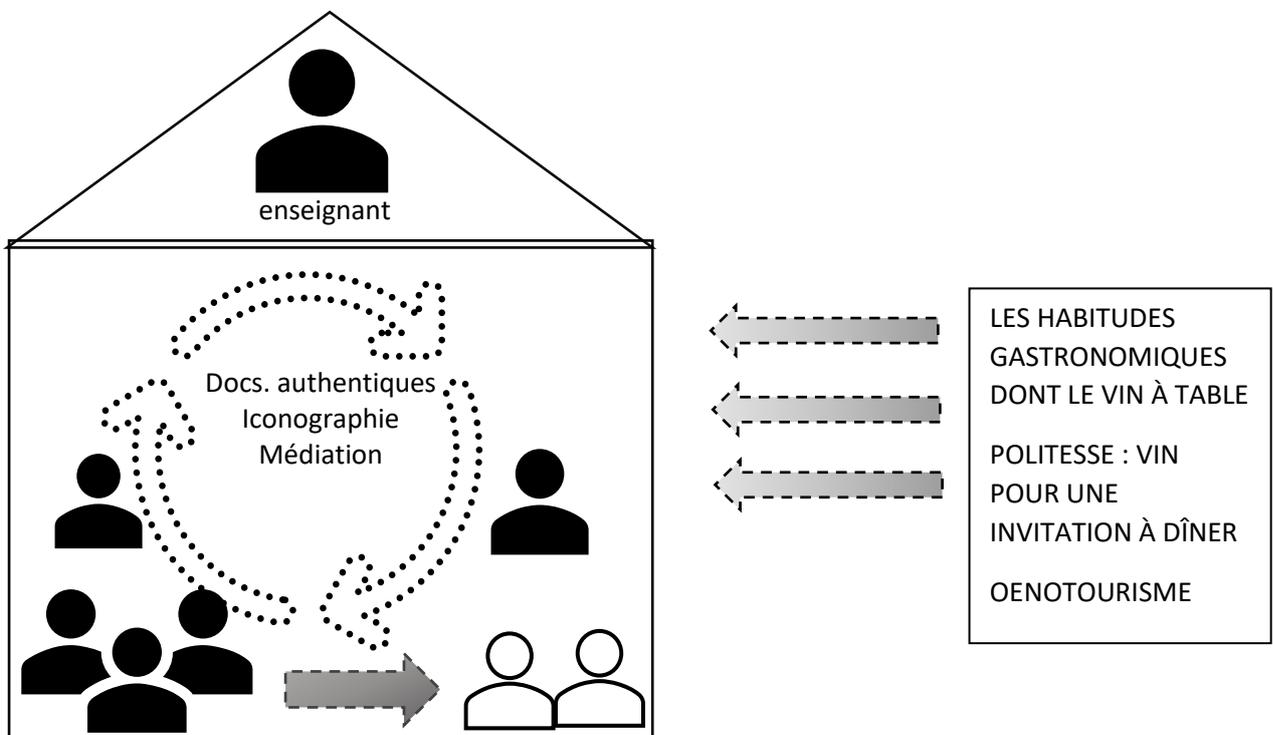


Universidad de Valladolid

	maison est souvent requis, non seulement pour réviser et s'exercer dans des activités plus mécanisées, mais surtout pour que l'étudiant pratique activement et couramment la langue (à travers la compréhension orale et écrite). Il s'imbibe du socioculturel étranger à travers la compréhension et assimilation de ses produits culturels (télévision, radio, journaux, etc.).
--	---

Figure 98. Tableau représentant la structure de la communication didactique au sein de l'approche actionnelle. De notre propre élaboration.

Le schéma suivant reflète cette communication didactique au sein du cours FLE au jour de l'approche actionnelle dans la visée de l'interculturel et dans le but d'atteindre le plurilinguisme et le pluriculturalisme :





Universidad de Valladolid

Figure 99. Schéma de la communication didactique sur l'enseignement du culturel viti-vinicole par le biais de l'approche actionnelle. De notre propre élaboration.

Dans ce schéma, les étudiants interagissent de plusieurs manières, avec l'enseignant et entre eux, mais aussi des interlocuteurs extérieurs au cours. Dans le cas de la vitiviniculture, ces interlocuteurs sont toujours fictifs étant donné que l'on imagine une conversation où les traditions sont comparées avec des personnes fictives aussi. L'interaction se réalise de même lorsque l'apprenant doit effectuer une opération de traitement de l'information lors de la réception d'un document authentique. Il doit imaginer les intentions des auteurs du document, ses interlocuteurs. D'ailleurs, les activités autour de ces documents les incitent à s'imaginer le contexte de production ainsi que les caractéristiques en tant que genre textuel au sein de la communication. Quant aux représentations, elles s'inscrivent dans le cadre de leur utilité pour développer des compétences générales individuelles dont : les savoirs ou connaissances déclaratives et les savoir-être (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 16–17). Connaître les régions viti-vinicoles françaises, leur localisation et spécialités fait partie des savoirs ou connaissances déclaratives. En outre, savoir que les Français ont l'habitude de prendre du vin à table et qu'il est poli d'apporter une bouteille de vin quand on est invité chez des amis fait partie des savoir-être. Cet apprentissage sera accompagné d'un lexique, d'actes de paroles, de notions grammaticales et de stratégies déterminées par le pays et la langue maternelle car pour le CECRL :

On considère aussi que l'organisation cognitive du lexique, le stockage de locutions, etc. dépendent, entre autres facteurs, des caractéristiques culturelles de la (ou des) communautés(s) où se sont opérés la socialisation de l'acteur et ses divers apprentissages. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 18)

Dans ce sens, les étudiants espagnols possèdent l'avantage de détenir un socioculturel viti-vinicole similaire dans leur pays et dans leur langue maternelle, ce qui joue en leur bénéfice car ils intègrent plus facilement la langue et le culturel étrangers. Bref, toutes ces conditions sont avantageuses pour une communication avec des agents extérieurs au cours FLE. Pourtant, ce schéma didactique reflète aussi la pauvreté des occasions d'apprentissage de la vitiviniculture dans le cadre du cours FLE. Les représentations transposées au sein de la classe sont limitées et adaptées afin de respecter l'unité d'action. Pourtant, la vitiviniculture est susceptible d'être introduite dans l'enseignement FLE au titre de « valeurs, croyances et comportements en relation à des facteurs ou à des paramètres tels que [...] les cultures régionales, [...] la tradition et le changement, l'histoire » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 83), voire au titre de « comportements rituels dans des domaines tels que [...] célébrations » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 83). Ces traits distinctifs peuvent s'appliquer à la vitiviniculture et être adaptés sous des formes encore inabordées que nous expliquerons dans le chapitre suivant de notre travail.

Universidad de Valladolid

Dans son ensemble, on constate qu'il est impossible de nier la présence de la vitiviniculture dans les cours FLE en Espagne. Pourtant, au fur des époques (du XX^e siècle à nos jours) elle a manqué de régularité et a dû s'adapter aux méthodologies dominantes, elles-mêmes plus ou moins influencées par les courants didactiques étrangers. Dans un travail précédent (González Aguilar et Rabiet : inédit), nous avons déjà établi cette ligne de progression du culturel viti-vinicole en fonction des méthodologies en didactique FLE :

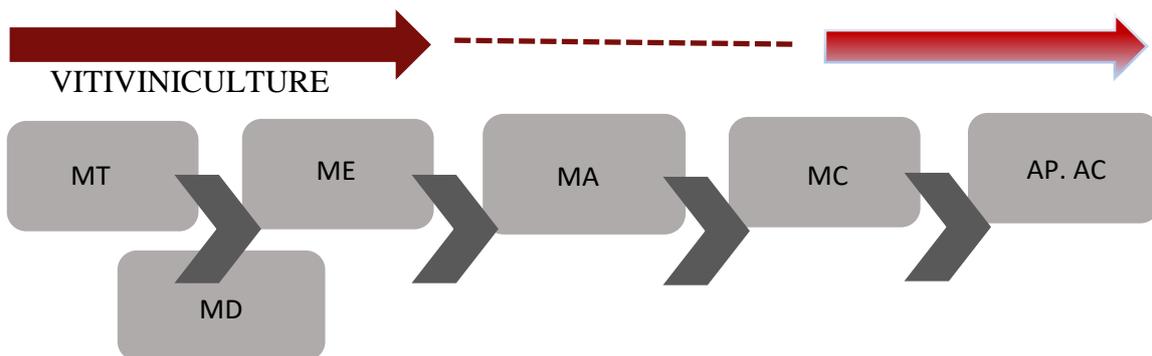


Figure 100. Évolution de la vitiviniculture au fur des méthodologies. De notre propre élaboration.

Ce graphique représente l'évolution de la vitiviniculture (en rouge) en FLE en trois étapes : présence du culturel viti-vinicole, mésestimation et réhabilitation du culturel viti-vinicole. La première période, que nous avons renommée *présence du culturel viti-vinicole*, reflète une période où, sous les représentations analysées précédemment, la vitiviniculture détenait une place importante dans les manuels analysés. Elle regroupe les périodes où sont employées les méthodologies traditionnelle, directe et éclectique. Dans un deuxième temps, on assiste à la mésestimation de la vitiviniculture pour plusieurs raisons telles que la protection de l'enfance ou la centration sur des méthodologies qui ne se prêtaient plus aux représentations rencontrées auparavant. Dans le schéma, nous avons identifié cette période avec une ligne en pointillés car on ne peut affirmer que la vitiviniculture ait totalement disparu de l'enseignement-apprentissage FLE pour deux motifs. Premièrement, notre analyse s'est basée exclusivement sur les manuels scolaires d'un corpus restreint et non sur l'ensemble des manuels utilisés en Espagne¹⁷⁴. Même si l'échantillon est assez nombreux pour en constituer un reflet assez fidèle de l'élaboration des manuels scolaires, nous ne pouvons pas nier absolument la présence du socioculturel viti-vinicole en FLE. Par ailleurs, ce projet n'a pas pu tenir compte des témoignages des enseignants et apprenants étant donné le décalage temporaire avec les cours les plus anciens. Cela nous mène à une deuxième raison justifiant cette représentation

¹⁷⁴ Une quantité inabordable



Universidad de Valladolid

discontinue : étant donné que la vitiviniculture n'a jamais cessé en Espagne, on ne peut pas nier la possibilité que les apprenants même abordent ce sujet en cours. Par exemple, les manuels ont contourné la consommation de vin à table. Pourtant, les foyers espagnols n'ont pas mis terme à la consommation de cette boisson. Les étudiants sont donc confrontés à deux réalités : celle des cours où l'on ne boit que de l'eau ou des jus et celles de leurs foyers où, plus ou moins fréquemment, on boit du vin. D'ailleurs, selon la région où résident les apprenants, le paysage même est parfois marqué par la culture de la vigne. Bref, la deuxième étape de cette progression du culturel viti-vinicole en FLE reste floue pour une étude basée sur des faits tangibles, c'est-à-dire les manuels scolaires. Enfin, le culturel viti-vinicole s'est restauré dans les cours FLE tel que constaté dans les manuels. Néanmoins, cette réhabilitation est assujettie à une réforme dans l'enseignement des langues, d'abord vers la méthodologie communicative, puis vers l'approche actionnelle prônée par le Conseil de l'Europe. Cette nouvelle variante du socioculturel viti-vinicole est orientée à la communication à l'intérieur de la classe mais aussi dans la vie réelle. Ce conditionnement a profondément marqué sa réintégration, encore trop timide. C'est pour cette raison que nous avons représenté la réintroduction du socioculturel viti-vinicole avec une flèche (de la même couleur) dégradée. Cette nouvelle conception tient aussi compte d'une perspective au-delà du nationalisme. On cherche de plus en plus à intégrer la citoyenneté européenne, c'est-à-dire à combler les besoins des sociétés actuelles de s'allier économiquement et socialement. Cependant, nous avons remarqué que la vitiviniculture est un thème qui a toujours centré l'attention sur la France, plus concrètement l'hexagone en oubliant les territoires d'outre-mer et la francophonie. Cela s'explique facilement à travers les conditions de culture de la vigne que des pays dont la climatologie n'est pas propice ne peuvent bénéficier. Ainsi, ces pays et territoires n'ont pu développer des traditions viti-vinicoles qui auraient marqué leur identité. Au contraire, une focalisation sur la France a permis de tisser des connexions à travers la vitiviniculture.

Pour conclure, la didactique des langues étrangères est en constante évolution en même temps que les langues mêmes, les besoins des sociétés et les liens qui s'établissent entre elles. C'est pour cette raison que le socioculturel viti-vinicole continue de chercher une voie pour se réinventer. Cette étude explorera par la suite, les possibles moyens pour compléter ce processus en vue des dispositions du CECRL, s'adaptant aux nouveaux enjeux de la didactique FLE. Ce projet a largement démontré que le socioculturel viti-vinicole possède une nature dynamique, c'est-à-dire changeante, qui méritait sa réaffirmation à des époques où les auteurs de manuels n'étaient pas encore pleinement conscients de l'inclusion du socioculturel en FLE. Cette tradition viti-vinicole au sein de l'enseignement-apprentissage FLE en Espagne justifie aussi la recherche de nouvelles perspectives ainsi que les moyens de les possibiliser. Ainsi, nous terminions une analyse précédente (González Aguilar et Rabier : sous presse) en nous questionnant sur les avantages de l'alliance entre les activités de médiation et la vitiviniculture si l'on part du constat que la médiation est l'évolution naturelle des activités de traduction, elles aussi détentrice d'une longue tradition dans les cours FLE.



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

Chapitre 2 : Traducteur professionnel et apprenant de langues étrangères : convergences et divergences entre les deux profils

2.1. Introduction

Dans ce chapitre nous reprenons les différentes réflexions auxquelles nous sommes parvenus en partant de deux postulats déjà énoncé dans la partie théorique : l'apprenant de langues étrangères et le traducteur sont avant tout des usagers d'une langue et d'une culture étrangères ; tout usager d'une langue étrangère doit tenir compte des références culturelles pour mener à bien son activité (apprentissage et maîtrise de la langue étrangère ou traduction). Par conséquent, l'un et l'autre convergent au niveau de la charge culturelle qu'ils doivent maîtriser et manier dans leur pratique de la langue étrangère. L'apprenant en langues étrangères et le traducteur, comme tous les locuteurs d'une langue, peu importe laquelle, ont en commun la manipulation de la langue, et donc la gestion culturelle qu'elle comporte. Étant donné que notre objectif est d'esquisser le profil professionnel de l'individu consacré à la communication multilingue dans le contexte viti-vinicole, les convergences entre traduction et apprentissage des langues étrangères seront d'autant plus importantes. Pour ce, nous apporterons nos réflexions à partir de la théorie appliquée au domaine viti-vinicole.

Aujourd'hui, c'est un truisme de dire que la langue met en pratique la Culture. Pourtant, cela n'a pas toujours été évident, par exemple dans le secteur de la traduction où l'on s'est acharné pendant longtemps à traduire mot à mot les textes. La dimension culturelle a été oubliée jusqu'à ce que la pratique même l'a mise en évidence et les chercheurs en traduction ont remarqué son importance. Ainsi Nida avait affirmé: "La lengua es una parte de la cultura, y de hecho es el conjunto de hábitos más complejo que muestra cualquier cultura. La lengua refleja la cultura y da acceso a la cultura..." (Fernández-Miranda-Nida, p. 25). Il est fondamental pour prouver que, quel que soit l'usage de la langue (traduction, communication, manipulation), le locuteur aura toujours à faire face à ce contenu culturel déterminant pour le succès de l'acte communicatif. Le lien entre langue et culture se fait tout aussi évident qu'il apparaît dans les processus de traduction intériorisée. Dès lors, l'apprenant, qui ne peut éviter de comparer culture maternelle et culture étrangère, met en œuvre un dispositif de comparaison entre les éléments culturels inconnus et ceux qu'il gère déjà.

2.2. Convergences et divergences entre apprenant de langues étrangères et traducteur : l'usager plurilingue et pluriculturel de la communication.

Cet usager naît de la présence de similitudes entre apprenant de langues étrangères et traducteur du fait que tous ont à gérer un contenu linguistique et culturel en vue de faire passer la communication. Il est important de considérer à la base de cette théorie les



Universidad de Valladolid

similitudes entre les deux usagers sur le fond culturel. Précédemment, nous avons attesté le poids du culturel au point de constituer un objectif : obtenir un usager plurilingue et pluriculturel consacré à la communication. Si, à présent, l'on prend en compte la compétence traductrice qui, comme nous l'avons démontré précédemment, fait la différence entre le traducteur naturel (usager bilingue qui possède certaines aptitudes pour la traduction) et le traducteur professionnel, nous pouvons tout de même y trouver certains facteurs communs. Pour cela, nous avons réalisé une révision bibliographique de la définition de traduction et de la compétence traductrice en partant de l'ouvrage de référence de Hurtado Albir (2018) que nous avons ensuite complété en revenant sur les auteurs qui l'ont alimenté.

Tout d'abord, Hurtado Albir (2018, p. 30) constate que les savoirs linguistiques sont insuffisants pour accomplir convenablement la pratique de la traduction. Elle préconise une connaissance active de la langue qui dépasse les limites du savoir théorique. Ceci est dû, en partie, à la primauté de la fonction communicative (Hurtado Albir, 2018, p. 31). Hurtado Albir reprend Bell dans son postulat : « el traductor ha de tener competencia lingüística en las dos lenguas y competencia comunicativa en las dos culturas » (Hurtado Albir, 2018, p. 384). D'ailleurs, elle remarque que, ainsi vu, tous les bilingues possèderaient une compétence traductrice. Pour nous, ce qui est intéressant de cette définition, outre son incomplétude, est de constater que la communication et la culture sont intimement liées. L'objectif communicatif a longuement marqué les théories de la traduction : Ce fait est justifié dans le domaine de la traduction aussi bien que dans le domaine de l'apprentissage des langues étrangères où le CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 93-101) souligne l'aspect socioculturel et la pragmatique au service de l'objectif communicatif de l'utilisateur plurilingue et pluriculturel¹⁷⁵.

Conséquemment, ces savoirs linguistiques doivent être accompagnés de savoirs extralinguistiques tels que la culture de départ ou celle d'arrivée qui sont fondamentaux pour la traduction (Hurtado Albir, 2018, p. 30). Nida et Taber ont notamment remarqué que la langue implique toujours Culture: « Cada lengua es rica en el vocabulario que designa los ámbitos fundamentales de su cultura, los intereses de la gente que la habla » (Nida et Taber, 1986, p. 18). Ainsi, la manipulation de la langue, que ce soit dans son apprentissage, pour l'activité de traduction ou dans tout autre contexte communicatif implique forcément un savoir culturel. D'ailleurs, la connaissance de la culture de départ est fondamentale puisque si l'étudiant ne possède pas de connaissances culturelles sur sa région, il est impossible qu'il établisse un parallèle avec la culture d'arrivée. Au contraire que le traducteur, l'apprenant n'est pas obligé de posséder des connaissances spécifiques puisque l'occasion de l'acquisition de la langue étrangère peut servir à approfondir sur un

¹⁷⁵ Au point de développer un chapitre intitulé « activités de communication langagière et stratégies » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 48-80).



Universidad de Valladolid

sujet. Par exemple, il suffit qu'il sache que le culturel viti-vinicole est très présent dans sa région sans pour autant qu'il est des connaissances précises en vitiviniculture. Le traducteur, lui, peut être confronté à un texte de spécialisation et, même s'il n'est pas censé posséder des connaissances approfondies sur le sujet, il doit posséder les compétences nécessaires pour combler les lacunes. Le thème, d'entre les savoirs extralinguistiques, se confond ici avec les connaissances culturelles.

De plus, Hurtado Albir (2018, p. 30) remarque que le traducteur doit posséder l'habileté de transfert : c'est-à-dire la capacité de compréhension des textes dans la langue source et la capacité à produire des textes en langue cible. En quelque sorte, cette habileté fait aussi partie des compétences à développer chez l'apprenant d'une langue étrangère. Preuve est-il que le CECRL contemple la compétence pragmatique. La compétence pragmatique est définie :

La compétence pragmatique traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes selon lesquels les messages sont :

- a. Organisés, structurés et adaptés (compétence discursive)
- b. Utilisés pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- c. Segmentés selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence de conception schématique). (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 96)

On apprécie dans cette définition que l'apprenant doit non seulement apprécier les nuances de la communication mais aussi les maîtriser pour s'intégrer à la communication. De plus, si la traduction est intégrée dans les activités de médiation, les apprenants devront développer nécessairement certaines stratégies pour réaliser cette tâche. Pourtant, traducteur professionnel et apprenant ne partagent pas complètement cette habileté de transfert dans la mesure où l'apprenant n'utilise pas la traduction dans un contexte professionnel, c'est-à-dire avec un rapport d'exigence moins élevé. Le traducteur doit ajouter à cette habileté de transfert sa prédisposition au changement linguistique, indispensable pour le déroulement professionnel de cette tâche alors que cette habileté n'est pas requise chez l'apprenant qui, dans le meilleur des cas, réussit plus ou moins la traduction en fonction des résultats de l'effort de médiation. Conséquemment, il en ressort que le traducteur doit posséder des compétences professionnelles et instrumentales dont l'apprenant est épargné. Il est forcé de connaître les outils pour traduire justement mais aussi pour gérer sa charge de travail. À cela s'ajoute la connaissance du marché du travail nécessaire pour la professionnalisation du traducteur.

Nous considérons aussi que tout usager plurilingue doit développer des stratégies spécifiques qui permettent de combler un manque de connaissances linguistiques ou extralinguistiques. Bien que partagée par les deux profils, cette stratégie prend différentes formes pour le traducteur professionnel que pour l'apprenant de langues étrangères. En didactique des langues, on parle de savoir-apprendre :



Universidad de Valladolid

Au sens large, il s'agit de la capacité à observer de nouvelles expériences, à y participer et à intégrer cette nouvelle connaissance quitte à modifier les connaissances antérieures. [...] Elle a plusieurs composantes, telles que :

- Conscience de la langue et de la communication (5.1.4.1)
- Aptitudes phonétiques (5.1.4.2)
- Aptitudes à l'étude (5.1.4.3)
- Aptitudes (à la découverte) heuristiques (5.1.4.4). (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 85)

Une fois encore, la communication toutes les stratégies développées par l'apprenant en langues étrangères mises à la bonne réalisation de la communication entièrement dans la langue étrangère. Cette compétence se matérialise différemment chez le traducteur car il doit faire face aux problèmes dérivés de la pratique de la traduction. Il doit donc posséder un savoir-apprendre pour se renseigner sur le thème de sa traduction, chercher les mots justes ou encore être à jour par rapport aux logiciels qui lui permettent de réaliser son travail.

Gamboa Belisario (2004, p. 4) affirmait : « el traductor media entre culturas, entre personas (interlocutores) y entre textos ». L'utilisateur multilingue a, lui aussi, le devoir de gérer les interlocuteurs et leurs bagages culturels. Cependant, celles-ci ne sont pas toujours transmises à travers un texte. Le texte est bien évidemment présent dans le CECRL. À titre d'exemple, il fait partie des capacités qui constituent la compétence discursive¹⁷⁶ et on y consacre quelques pages dans le chapitre consacré à l'utilisation de la langue et l'apprenant/utilisateur. Par *texte* on comprend :

On appelle « texte » toute séquence discursive orale ou écrite que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir un acte de communication langagière sans texte. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 75)

Ergo, le concept *texte* est utilisé au sens large et il est au cœur de l'apprentissage de la langue étrangère car l'apprenant souhaite maîtriser la communication dont le message est transmis à travers le texte. Le CECRL part en vérité de la notion de discours présente dans la référence à l'unité discursive. Le discours implique, une fois de plus, la communication puisqu'il s'agit d'une unité de la communication. Comme nous l'avons constaté dans le chapitre théorique, traduction et enseignement des langues conçus sous l'angle communicatif. Assurer cette communication entre des interlocuteurs de la même langue ou des langues différentes est l'objectif final du traducteur et tout aussi de l'apprenant de langues étrangères. Cela est d'autant plus pertinent que nous cherchons ici

¹⁷⁶ « Capacité à structurer ; le plan du texte » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 96).



Universidad de Valladolid

à déterminer un profil qui se porte garant de la communication dans le secteur viti-vinicole.

Bref, il devient nécessaire de créer le profil de l'utilisateur multilingue de la communication viti-vinicole. Cette révélation est venue après avoir réfléchi au rôle du traducteur dans l'entreprise. Dans un travail réalisé à l'Université EAN en Colombie des chercheurs (Clavijo et al., 2006) ont proposé des pistes d'analyse qui s'appliquent spécialement dans ce pays. Dans cette circonspection dans les besoins de traduction des entreprises colombiennes ils ont pris en compte une réflexion de Cabré et al. :

El uso de lenguajes profesionales para la traducción de textos exige entonces al traductor ponerse en el lugar de quien emite el mensaje, es decir, del especialista, y asumir sus mismas competencias. De esta forma, para cumplir su función de intermediario de la comunicación, deberá simular un conocimiento de la materia y de su especificidad cognitiva, así como de los elementos léxicos de la especialidad. (Cabré et al. chez Clavijo et al., 2006, p. 68)

Appliqué au contexte viti-vinicole, le traducteur assume les responsabilités de son entreprise à travers la traduction des documents. Il s'implique spécialement dans les valeurs transmises par le domaine viti-vinicole, respectant ses stratégies communicatives et autres. Il doit donc connaître et gérer le savoir de l'entreprise, peu importe le secteur, pour constituer ce que l'on nomme un « knowledge worker »¹⁷⁷. Le traducteur employé dans le secteur viti-vinicole s'engagera pour l'éthique de l'entreprise. Par ailleurs, une connaissance approfondie des technologies utiles pour la gestion de ce savoir est indispensable pour compléter ce profil. Ainsi, il n'aura pas seulement à connaître les logiciels pour la traduction, mais surtout les technologies impliquées dans son travail. Par exemple, si le domaine viti-vinicole lui demande de s'occuper de ses réseaux sociaux en tant que conseiller linguistique, il sera fondamental pour le médiateur de la communication de connaître les codes linguistiques sur chaque réseau sociale (étendue et fréquence des publications, caractère plus formel ou informel, etc.). En définitive, le profil de médiateur de la communication dans le domaine viti-vinicole semble présenter des particularités non négligeables. Au long des pages suivantes, nous avons approfondi sur certains aspects qui caractérisent le profil de ce médiateur de la communication spécialisé dans le domaine viti-vinicole. Pour ce faire, notre analyse a été menée sous le prisme des théories de la traduction que nous avons citées dans le chapitre théorique.

2.3.Aspects culturels en traduction et dans l'apprentissage des langues : vers une définition de la Culture viti-vinicole.

Dans notre esquisse du médiateur de la communication idéal dans le domaine viti-vinicole, nous nous sommes rendu compte que, comme tout traducteur ou tout utilisateur

¹⁷⁷ Pour Clavijo et al. c'est « un asesor de inteligencia empresarial que traspasa barreras cognitivas, lingüísticas y culturales » (Clavijo et al., 2006, p. 77).



Universidad de Valladolid

d'une langue étrangère, il aura à gérer un contenu culturel, viti-vinicole dans ce cas. Étant donné que nos langues de spécialisation sont le français et l'espagnol, nous avons considéré les Cultures viti-vinicoles française et espagnole.

Notre projet aborde la Culture sous la perspective traductrice mais aussi sous la perspective de la didactique des langues. Nous avons tenté de comprendre la place de la Culture dans ces deux domaines et quels sont les enjeux de leur présence. Dans notre idée, la place du culturel viti-vinicole en FLE serait d'autant plus évidente si les paramètres culturels étaient identifiés dans les deux domaines, pouvant l'un apporter ses progrès et nouvelles dimensions à l'autre. Pourtant, nous avons constaté que les questions de base n'ont pas été résolues. Par exemple, nous avons constaté qu'il est impossible de cerner ce culturel en traduction ou en FLE sans avoir déterminé que veut dire *Culture*, à grand trait et comment on applique une sous-catégorie *culture viti-vinicole*. Avant de dilucider l'application de la Culture à la traduction ou à la didactique des langues étrangères, il devient fondamental d'en apporter la conception et de délimiter l'objet même de Culture. Les lignes suivantes apportent une vision philosophique de la Culture sans pour autant se consacrer à l'étude approfondie de la philosophie culturelle. Cette approche est marquée par la lecture de Bueno Sánchez (2004) au sujet du mythe de la Culture.

Desancements de politiques culturelles ont souvent lieu, notamment sur les réseaux sociaux, avec des slogans captivants qui, parfois, personnalise une langue tel que « les secrets de la langue française » ou promettant des expériences inoubliables tel que « vivre l'aventure du français »¹⁷⁸. Ces phrases poursuivent la médiatisation des initiatives ou, plus profond, l'épanouissement d'une langue qui est associée à une culture. Moins métaphorique, on affirme que les technologies ont eu leur impact sur la culture, référence à la politisation de la culture sans pour autant pouvoir définir les compétences exactes des administrations dites chargée du développement culturel ou de la diplomatie culturelle. Ainsi, les organisations et institutions consacrées au développement de la Culture, l'associe souvent, dans le contexte de la traduction et de la didactique des langues, à sa dimension sociale sans pour autant que l'idée de Culture, appliquée à des domaines qui diffèrent soit vraiment définie. Ces affirmations s'appliquent à une Idée de Culture, non à l'objet en soi, et ont pour objectif d'élever tout ce qui implique la culture à un niveau supérieur :

Es innegable que la aplicación extensiva de la idea de cultura a contenidos tan diversos arrastra, como efecto muy probable, una devaluación de los componentes axiológicos implícitos en la propia idea, de la misma manera que ocurre con la aplicación extensiva de la idea de lo "clásico", cuando no sólo se aplica a la tragedia griega clásica [...]. Pero tales devaluaciones no llegan al límite y conservan antes la tendencia a elevar lo que

¹⁷⁸ Nous tenons à ne pas révéler nos sources afin de ne pas nuire à des institutions qui contribuent au développement, quel qu'en soit le domaine d'action, de la francophonie. Notre objectif n'est pas critique (ni porter préjudice), c'est pourquoi nous conserverons leur anonymat.



Universidad de Valladolid

parece más humilde que a deprimir o erosionar lo que parece más elevado [...]. (Bueno Sánchez, 2004, p. 36)

Pourtant cette Idée¹⁷⁹ qui se veut porteuse de dignité, d'après Bueno Sánchez, devient dangereuse dans la mesure où elle sépare au lieu d'unir car elle oppose un peuple à un autre par leurs Cultures. Pourtant, la Culture, de la racine grecque *paideia* (Bueno Sánchez, 2004, p. 48) implique éducation et apprentissage, une vision qui s'accorde parfaitement à la didactique des langues étrangères. De ses origines, on remarquera aussi qu'elle s'est d'abord appliquée à la culture dans le sens agricole (Bueno Sánchez, 2004, p. 57), un rapprochement convenable pour notre approche de la vitiviniculture. Bref, ce processus à travers lequel le terme Culture a absorbé toutes les désignations qu'elle dignifiait dans ses débuts a provoqué la naissance d'une Idée de Culture générale que l'auteur assimile à un mythe, une conception mentale qui possède une fonction mais n'existe pas réellement. Le positionnement de Bueno Sánchez par rapport à la Culture, qui est le nôtre aussi, se caractérise par d'une vision pluraliste de la définition de White :

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. (Bueno Sánchez, 2004, p. 114)

Cette définition semble complète dans la mesure où la conception d'un tout complexe lui permet d'englober toutes ses dimensions déjà existantes et celles qui sont à venir. Ainsi, l'Idée de Culture regroupe un ensemble de disciplines et de valeurs auxquelles s'adscrit la culture viti-vinicole. En outre, d'un point de vue anthropologique, cette mouvance de la Culture explique les aléas du culturel viti-vinicole tels que dans la didactique des langues étrangères. La référence à la vision anthropologique justifie le rattachement à l'homme, à son apprentissage et, par la suite, à sa conception de Culture. L'organisation de la Culture d'après Bueno Sánchez (2004, p. 117), à travers les sphères et les catégories, s'applique de même à la Culture viti-vinicole. D'une part, on peut situer géographiquement le culturel viti-vinicole dans des zones concrètes (des pays comme la France, l'Espagne, l'Italie en Europe, par exemple). D'autre part, il est possible de lui appliquer des catégories qui s'enlacent (agriculture, écriture, communication, etc.¹⁸⁰ par exemple).

L'objectif de ce travail, l'analyse du phénomène de la vitiviniculture en FLE, mais surtout sa réhabilitation à travers la traduction et les genres textuels, implique nécessairement que notre vision du viti-vinicole se rapproche de la revendication et donc de l'Idée de force politique de la Culture. Pour la constitution de ce culturel viti-vinicole

¹⁷⁹ Comme concept, *Idée* s'écrit toujours en majuscule.

¹⁸⁰ À voir les différents domaines de recherche du groupe GIRTraduvino reconnu par l'Université de Valladolid (Espagne).



Universidad de Valladolid

en FLE, nous partons obligatoirement de l'intention de récupération, de stratégie pour la restitution¹⁸¹. Ainsi, nous avons estimé fondamental d'analyser, dans le chapitre précédent, l'évolution historique du culturel viti-vinicole en FLE.

Par ailleurs, l'Idée de Culture est en lien avec l'identité culturelle, une dénomination politique, souvent utilisée pour exalter ou glorifier une nation. L'identité culturelle engage nécessairement une opposition à d'autres identités culturelles, sur d'autres territoires, qui supposent un risque pour l'identité propre. Dans le cas de la vitiviniculture, bien qu'elle ait été rapprochée de l'identité culturelle d'un pays, l'Espagne par exemple, les aléas qui l'ont caractérisée historiquement ne se justifient pas par la menace d'autres identités culturelles. Hélas, si l'on devait analyser les raisons qui menacent son existence, elle s'orienterait plutôt vers la méconnaissance des traditions ou le manque de valeur de ces traditions pour l'ensemble d'une société.

D'après Bueno Sánchez (2004, p. 182), la Culture se compose de trois dimensions : la culture intrasomatique, action et opérations, telle que les vendanges et toutes sortes de techniques pour la culture du vignoble et la production de vin ; la culture intersomatique, relations et interactions entre les sujets, comme l'oenotourisme, les transactions commerciales ; ou la culture extrasomatique, objets et instruments de la culture, comme la machine à vendanger, les guides touristiques, etc. Comprendre le positionnement de ces éléments culturels viti-vinicoles dans chaque type de culture permet de mieux envisager un équilibre à l'heure de leur possible application à la formation de traducteurs ou d'apprenants FLE pour le secteur viti-vinicole.

Pourtant, il faut envisager ce schéma d'après la dynamique de l'identité culturelle :

La identidad cultural de una esfera dada, teniendo en cuenta su naturaleza sustancial-procesual, no podrá ser entendida de otro modo que como un sistema dinámico "autosostenido" en un entorno del que podrán formar parte otras esferas o sistemas dinámicos, otras culturas. (Bueno Sánchez, 2004, p. 187)

Cette identité culturelle s'alimente constamment de l'évolution historique, la société, etc. L'action dynamique du système culturel, de par son évolution historique, a justifié les différentes étapes de la vitiviniculture en FLE (ce que nous avons étudié à la fin du chapitre précédent et dans notre publication (González Aguilar et Rabiet, sous presse). Ainsi, la didactique du FLE a été considérablement affectée par le dynamisme de l'identité culturelle puisqu'elle puise sa méthodologie, ses contenus, ses méthodes et son matériel du tout complexe *culturel viti-vinicole*. Par ailleurs, cette définition aborde l'identité culturelle en tant qu'entité englobante. Bien qu'envisagé sous l'angle

¹⁸¹ D'après Bueno Sánchez : « Las funciones prácticas de cultura son, sin duda, de índole constitutiva; sólo que el proceso de constitución llevaría anejo una "estrategia" de "recuperación", de "restitución" o de "reinvindicación"» (2004, p. 122).



Universidad de Valladolid

philosophique, cette conclusion nous permet aussi d'y ranger les diverses manifestations du culturel, dont le culturel viti-vinicole, lors de notre analyse de ses représentations au cours du chapitre consacré à l'analyse des manuels FLE utilisés en Espagne. Ses manifestations (civilisation, culture et interculturel) rendent compte aussi de l'évolution historique et englobe à leur tour les méthodologies et méthodes mises en place en didactique des langues étrangères du XXe siècle à nos jours. Ainsi, l'enseignement de la civilisation correspond à l'enseignement d'un objet, la littérature canonisée. Cette littérature constitue un culturgène en elle-même car elle est transmise et on demande sa répétition (réplication) à travers son enseignement. L'enseignement de la culture viti-vinicole culte et cultivée est donc l'enseignement-apprentissage de la culture intrasomatique. Ces textes reproduisent souvent les traditions viti-vinicoles, les techniques agricoles et reflètent les mœurs. La finalité de ces textes dépasse l'enseignement-apprentissage de la culture intrasomatique car on vise finalement la culture intersomatique, utilisant ces documents comme intégrateurs dans la société étrangère. Avec la méthodologie directe on a mis en valeur la culture intersomatique, c'est-à-dire que primait le besoin d'enseigner et apprendre les mœurs sociales, par exemple comment commander un verre de vin dans un bar, afin d'accéder au code de la société qui régissent la communication et les relations entre les individus de cette société. La dernière étape, l'interculturalité, insiste d'autant plus qu'elle met en place l'expérience de la communication sociale. La médiation entre différentes cultures a pour but d'intégrer les individus dans une société globalisée et de promouvoir les liens tissés entre eux. Ainsi, l'intégration de l'oenotourisme sous-entend la promotion du tourisme, l'ouverture d'esprit et une meilleure communication (dans ce cas entre la France et l'Espagne, deux pays à longue tradition viti-vinicole). Bref, les concepts *plurilinguisme* et *pluriculturalité* renforcent l'enseignement d'une culture intersomatique. La culture extrasomatique n'a pas connu le même succès en FLE. Pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il ne s'agit pas de transmettre des objets, leur fonctionnement ou leur utilité. Rares sont les manuels comme *Francés* (Gutiérrez Arnaz et Tomás Estremera, 1980) de la maison d'édition Edelvives qui insistent tellement sur les types de verres appropriés pour chaque boisson. Ce livre en vient même à illustrer les verres en précisant en dessous la boisson ou le vin (vins classés en fonction des régions viti-vinicoles françaises) qui lui correspond. Cependant, ce rare enseignement-apprentissage de la culture extrasomatique est soumis à l'objectif de transmettre la culture intersomatique. Dans cette leçon, connaître les vins, les régions viti-vinicoles françaises ou les accords gastronomiques n'est qu'un jalon dans l'intégration aux coutumes de la société française. On prétend préparer l'apprenant pour qu'il s'intègre à travers l'enseignement-apprentissage des codes de la société. La dynamisation de l'enseignement-apprentissage culturel en FLE permet aussi de comprendre le mouvement de transformation constante du culturel viti-vinicole et de proposer de nouvelles options culturelles en FLE que nous aborderons dans le chapitre suivant. Dans le cas de la formation des traducteurs, on confirme que la cultures intrasomatique et la culture extrasomatique sont plus utiles que la culture intersomatique. Si bien on exige du traducteur professionnelle une précision



Universidad de Valladolid

terminologique, on n'attend pas de lui un savoir œnologique. Ces compétences pour se documenter et son expérience dans la traduction spécialisée pour le vin seront précieuses pour son travail. Les coutumes de la société intégrées dans la Culture source et dans la Culture cible seront plus importantes. On attend du traducteur qu'il transmette d'une Culture à l'autre, et donc d'une langue à l'autre, ces codes culturels de la société présents dans le texte. Il doit donc être capable de comprendre le bagage culturel de l'auteur du texte source afin de les faire parvenir aux destinataires du texte final. En partant des trois types de culture (intrasomatique, intersomatique et extrasomatique) on peut affirmer que, à première vue, les besoins formatifs de l'utilisateur multilingue et du traducteur professionnel par rapport au bagage culturel viti-vinicole convergent sur ce point.

Nous avons constaté, dès les débuts de ce travail, qu'accéder à l'univers culturel demande nécessairement une rigueur terminologique constante, surtout quand il s'agit de réunir dans un même travail une visée philosophique à une perspective traductologique mêlée, à son tour, à la didactique des langues étrangères. C'est pourquoi nous avons d'abord détailler la différence entre civilisation, culture et interculturel en FLE, et ces dernières lignes sont consacrées à la terminologie employée en philosophie de la culture. Ainsi, nous avons déjà contempler la perspective anthropologique, gnoséologique et celle de l'Idée de Culture¹⁸² liée à la politique. Dans ce souci de précision terminologique, nous avons relevé dans l'œuvre de Bueno Sánchez la définition de civilisation que nous avons déjà définie en didactique des langues étrangères. Il décrit :

En un sentido antropológico amplio el término "civilización" suele utilizarse como equivalente al término "cultura" (sobre todo este término designa un sistema morfo-dinámico). En un sentido más restringido las civilizaciones (de civitas) son las culturas en su estado más desarrollado; para los antropólogos clásicos, inmersos en la ideología "progresista", las civilizaciones constituían el término más alto del desarrollo de las culturas primitivas (salvajes o bárbaras) y, por ello, podían caracterizarse por la nota de la universalidad. (Bueno Sánchez, 2004, p. 252)

En effet, le terme *civilisation* comprend deux aspects différents. Premièrement, il est employé en tant qu'équivalent de *Culture* mais cette définition reprend aussi une dimension élitiste que nous avons déjà souligner en didactique des langues étrangère. À ce moment, civilisation recueille la Culture qui s'oppose à la barbarie, qui découle des mouvements colonisateurs et qui implique obligatoirement un apprentissage. C'est pour cette raison qu'en didactique des langues étrangères, elle contenait préférentiellement des textes littéraires, considérés comme les manifestations les plus intellectuelles et raffinées de la langue et de la Culture. Cela justifie aussi que nous n'ayons pas employé ce terme

¹⁸² À remarquer que, tout au long de ce projet, Culture (commençant par une majuscule) fait référence à l'idée de Culture en tant que conception générale et englobante. Elle réunit toutes les perspectives abordées et tous les termes qui se rapportent au fait culturel, que ce soit en philosophie, en traduction ou en didactique des langues étrangères.



Universidad de Valladolid

au-delà de la dimension historique attribuable en didactique des LE car elle ne représente pas notre conception actuelle. Aujourd'hui, notre conception de Culture vague vers la culture complexe instrumentale définie par Bueno Sánchez :

La cultura instrumental compleja, en cuanto a cultura destinada a "preparar" a los individuos para la "vida del presente" incluye , por ejemplo, el "gobierno" de artefactos tales como el automóvil coma las cámaras fotográficas o de video, el ordenador, la posesión práctica (no ya filológica o literaria) de 2 o más "lenguas universales", además de la narrativa, el conocimiento de las instituciones administrativas, económicas y políticas de los principales países del mundo, el conocimiento y "control", como instrumentos sociales coma del "estado del teatro, de la literatura o de la pintura" que tienen que ver con la cultura circunscrita.

La cultura instrumental compleja puede considerarse como la forma hacia la cual ha evolucionado, en la sociedad universal de finales de siglo, la "cultura general" que, a principios del siglo XX, era requerida en el ámbito de las sociedades nacionales. (Bueno Sánchez, 2004, p. 254)

Cette Culture réunit tous les facteurs essentiels pour son emploi en didactique des langues étrangères mais aussi pour le traducteur puisqu'elle s'applique à sa pratique professionnelle. D'abord, elle requiert d'un apprentissage et se soumet au processus d'enseignement/apprentissage. De plus, elle suit les recommandations du CECRL, par rapport à l'utilité communicative, l'emploi quotidien et la préparation de l'étudiant pour faire face aux tâches qui se présentent à lui dans un entourage proche. Cette Culture se caractérise par sa praticité mais, dans le contexte du culturel viti-vinicole, on ne peut pas épargner sa dimension historique en reprenant les traditions viti-vinicoles. La culture complexe instrumentale reprend aussi la culture circonscrite, c'est-à-dire les contenus culturels qui peuvent être délimité et circonscrits par des institutions tel que le ministère de la Culture ou autres analogues. Dans ce cas, le Ministerio de Educación y Formación Profesional espagnol sera le plus concerné dans le cadre des actions gouvernementales. Dans le secteur privé, toute entreprise, association ou organisation consacrée à la Culture viti-vinicole trouvera son intérêt dans l'apprentissage de la langue et la Culture viti-vinicole étrangère, ici FLE.

Pourtant, nous ne sommes pas les premiers à nous intéresser à la question définitoire de la Culture ou à son influence sur l'activité traductrice. Molina (2006) a pris en considération, dans son ouvrage issu de sa thèse doctorale, la définition de Said car, affirmait-elle, elle faisait référence à un conflit, conception plaisante pour sa considération du fait culturel en traduction. En vérité, le conflit décrit par Said se rapporte à une question identitaire car la Culture, malgré la connotation positive qui lui est souvent attribuée¹⁸³, provoque des différenciations appréciatives opposant le *Moi* à l'*Autre*. Ces

¹⁸³ Quand quelque chose (tradition, ouvrage, chanson ou autre) est englobé dans la Culture, on lui confère normalement une valeur et un prestige plus notable que s'il n'y appartenait pas.



Universidad de Valladolid

démarquages provoquent des discriminations plus ou moins fortes mais toujours présente. Par exemple, le culturel viti-vinicole existe en France ou en Espagne mais pas en Irlande, pour ne citer qu'un exemple. Quand Said affirme que cette Culture provoque du plaisir, il se réfère sûrement à sa présence dans le temps libres des acteurs de la société, temps libre consacré à des activités plaisantes. Pourtant, cette référence n'est pas exacte car elle n'inclut pas la Culture entendue comme savoir transmis à travers les générations. Bien que les livres de français langue étrangère que nous avons analysés se bornent à présenter les vendanges comme une activité aimable et agréable, la vérité est qu'il s'agit d'un travail qui comporte des difficultés et la fatigue comme tout autre emploi, qui marque le physique des travailleurs (les mains et le dos par exemple). Il s'agit d'un exemple de Culture, plus concrètement de viti-vinicole qui, pourtant, ne se pratique pas habituellement en tant que loisir et ne provoque pas un plaisir particulier si ce n'est que celui d'envisager le résultat de la récolte¹⁸⁴. En revanche, Said cite justement les différentes disciplines auxquelles se rapporte la Culture et il identifie sagement l'effet positive de l'adjectif culturel sur les faits et objets qu'il qualifie et les dimensions sociales et politiques qu'elle comporte.

Les confluences entre philosophie, linguistique et traduction, à laquelle nous avons ajouté la didactique des langues, sont récurrentes. Par exemple, on peut lire chez Ladmiral : « Entre linguistique et philosophie, la traduction est aussi une philologie – cette dernière étant selon Jean Fourquet « amour des beaux textes » Georges Mounin n'avait pas tort de chercher des réponses aux « problèmes théoriques de la traduction » du côté de l'ethnographie et de la philologie justement » (Ladmiral, 1994, p. 8-9). Ainsi, les convergences des différents domaines apportant de nouvelles avancées dans la recherche, les pages suivantes retracent nos considérations par rapport aux théories sur la présence de la Culture en traduction. Les références aux théories traductologiques se rapportent au chapitre théorique concernant lesdites.

Chez Nord (2018), nous avons déjà cité précédemment le souci de comprendre le mot *Culture* pour aborder ses enjeux en traduction. Elle recourt à Ward H. Goodenough (Nord, 2018, p.31) en tant que point de départ pour les approches fonctionnalistes de la traduction. Pour nous, il est important de constater dans cette définition, et après avoir étudié Bueno Sánchez, que la culture est la clé d'accès des individus à la société et elle permet leur intégration dans la communauté. Cet accès requière d'un apprentissage, ce qui nous reporte aux considérations antagoniques entre ce qui est naturel et ce qui se manifeste artificiellement, la culture appartenant à cette deuxième catégorie. Par ailleurs, on y insiste sur l'immatérialité de la culture alors que la culture a forcément des manifestations matérielles (la culture extrasomatique) comme les livres où sont transmis les poèmes et savoirs¹⁸⁵, les outils utilisés pour la culture des champs, etc. Pourtant, Nord

¹⁸⁴ Bien certainement, nous partons d'une vision du travail en tant que moyen de subsistance, un gagne-pain. Il y aura sûrement des exceptions où les vendanges seront intégrées aux loisirs.

¹⁸⁵ Souvent objet de la traduction, d'ailleurs.



Universidad de Valladolid

réplique les paroles de Göhring (Nord, 2018, p. 31) se rapportant aux modèles de conduite que l'homme choisit ou subit lors de ces rencontres interculturelles. Par conséquent, il agit directement sur son intégration dans la société car il peut anticiper, à travers ses choix, la réaction de ses interlocuteurs.

Du point de vue culturel, Nida et Taber mettent en exergue les circonstances où sont employés les mots et, surtout, la nature du contexte global, c'est-à-dire les connaissances préalables du récepteur (Nida et Taber, 1986, p.128). Dans le cas concret de la vitiviniculture, l'entourage culturel en France et Espagne se ressemble. Comme nous l'avons démontré, à l'époque où se situe notre corpus de manuels pour l'apprentissage FLE en Espagne, les deux pays possèdent une tradition viti-vinicole ancrée dans la société. Elle a son poids dans l'économie des deux nations et son influence internationale grâce à l'exportation. D'ailleurs, les deux pays ont tissé des liens commerciaux mais aussi et des liens historiques qui datent des siècles précédents, par exemple lors de la crise du phylloxéra¹⁸⁶. Pour Luque Nadal (2009, p. 101), les culturèmes dépassent largement les frontières tracées par les hommes. Elles sont parfois associées à une langue (qui peut être parlée dans plusieurs pays) ou à un conglomérat culturel (comme quand on parle de culture occidentale). Bref, les culturèmes sont organisés par zones culturelles. Nous avons retrouvé cette même idée chez Bueno Sánchez (2004, p. 117) dans la définition de culture en tant que *tout complexe* formé par divers cercles culturels (aussi appelés *sphères culturelles*) organisés géographiquement et qui forment des systèmes interconnectés (des catégories supérieures que l'on retrouverait dans plusieurs sphères). Par conséquent, cette confluence entre théorie philosophique et théorie de la traduction prouve la justesse de l'analyse de l'existence d'une vérité : la Culture. De plus, les culturèmes peuvent ne pas être verbalisés. Dans notre approche, nous avons considéré les culturèmes si situant autour de l'item ou zone culturelle *vitiviniculture*. Le critère géographique faisant parti des délimitations méthodologiques, il convient tout de même de préciser que ni la langue et la culture viti-vinicoles ni les culturèmes auxquels nous faisons référence n'appartiennent exclusivement aux langues françaises et espagnoles ni à la France et à l'Espagne en tant que pays mais plutôt à deux sociétés géographiquement organisées dans ces territoires. Finalement, nous avons conservé les culturèmes verbalisés par besoin de limiter l'étendu de ce travail. À la fin de son travail, Luque Nadal (2009) fait référence à un ensemble de culturèmes ayant une finalité :

La suma de los culturemas de una lengua, junto con otros elementos ideológicos de la misma, forman una red de ideas, valores, principios de acción, consejos, explicaciones de

¹⁸⁶ Le phylloxéra est un insecte provenant d'Amérique qui a dévasté les vignobles européens à la fin du XIX^e siècle. Il s'est d'abord acharné sur les vignes du nord, par exemple la France, puis s'est répandu dans le sud aussi vers l'Espagne. La France, affectée par la crise du phylloxéra s'est tournée vers l'Espagne pour l'achat de vin.



Universidad de Valladolid

cómo y por qué es el mundo, anticipaciones, etc. Todo ello contribuye a configurar una visión del mundo. (Luque Nadal, 2009, p. 116)

Cette définition nous convient mieux dans le sens où elle met en valeur l'ensemble constitué par la langue, la culture et la société. Le tout sert à configurer l'organisation et le fonctionnement des individus. La motivation pour l'étude des culturèmes réside dans leur fonction puisqu'ils jouent un rôle notable dans la société où ils existent. Il est impossible de les séparer de la réalité à laquelle ils se rapportent, la seule où leur intentionnalité se veut justifiée. C'est le cas du culturel viti-vinicole qui ne peut être, lui non plus, détaché de la réalité socio-économique de la France (pays dont l'apprenant prétend acquérir la langue et la culture) et que nous avons brièvement montrée dans le premier chapitre. Décidément, le culturème *vitiviniculture* a laissé son empreinte dans notre société au point de constituer un métier, dont l'activité économique est remarquable, qui a marqué les paysages français et espagnols. Il a encouragé la construction de certaines organisations géopolitiques (les appellations d'origine contrôlée en France et les *denominaciones de origen* en Espagne) et promu la mobilité nationale et internationale à travers l'œnotourisme. Sans oublier qu'il a imprégné les mœurs de la société car le partage d'un verre de vin marque la convivialité des rencontres. Il a aussi inspiré des festivités dans les deux pays et on considère une preuve de courtoisie d'apporter une bouteille de vin à une soirée ou dîner où l'on est invité. Toutes ces preuves des effets de ce culturème attestent de l'existence du culturème¹⁸⁷ *vitiviniculture* qui constitue une sphère culturelle constituée par des systèmes interconnectés (les catégories *festivité, tradition, littérature, tourisme*, etc.) qui la conforment sans pour autant y appartenir exclusivement car on les retrouve dans d'autres sphères culturelles.

Dans le discours professionnel et didactique de Nida et Taber (1986), les auteurs introduisent quelques mots qui reflètent l'émotion transmise par la traduction du sens du texte source et ils remarquent que les mots ne sont jamais que des mots et qu'ils impliquent forcément un contenu émotionnel :

Dado que todo tema se interpreta inevitablemente a la luz de los valores peculiares existentes en cada cultura o sociedad, es obvio que los hechos no sean simples hechos ni las palabras simples palabras. Todo va acompañado de asociaciones y es valorado de acuerdo con las reacciones emotivas de las personas. (Nida et Taber, 1986, p. 134)

Dans cette citation, on remarque que les principes inculqués par l'entourage et la société déterminent le sentimentalisme. Le cas de la vitiviniculture se prête spécialement à l'émotivité car, pendant des siècles, et notamment dans la période étudiée, les domaines viti-vinicoles sont transmis de génération en génération afin de perpétuer les traditions

¹⁸⁷ Le culturème est un terme philosophique qui se rapporte à une réalité culturelle transmise de génération en génération. Quand cette réalité culturelle est présente dans un texte qui doit être traduit (ce qui impliquera des décisions sur la conservation, adaptation, voire suppression de ce culturème) on parle alors de culturème.



Universidad de Valladolid

familiales. La complexité réside en l'adaptation aux nouvelles techniques de culture de la vigne ou de commercialisation tout en respectant les connaissances acquises par les ancêtres. Le vigneron ou le commerçant de vin l'est par conviction et possède souvent un sentiment d'appartenance à une communauté. Ainsi, les manuels scolaires ont misé sur l'appartenance à une communauté culturelle et donc utilisé ce sentimentalisme.

Pintado Gutierrez citait déjà Berenguer en faveur de l'aspect culturel dans l'enseignement de la langue. D'entre les objectifs qu'il a marqué dans l'apprentissage de la LE, elle remarque :

Objetivo 4 del aprendizaje de la lengua según Berenguer:

Objetivo: hacer del futuro traductor un experto en cultura. Para ello, hay que desarrollar cuatro aspectos: i. la conveniencia de desarrollar lengua y cultura y tratar ambos aspectos de manera conjunta; ii. la conveniencia de tratar tanto la lengua como la cultura de forma contrastiva (se aprende a pensar en el sistema ajeno a través del sistema propio); iii. la conveniencia no solo de conocer y de saber interpretar correctamente las marcas culturales de las dos culturas implicadas, sino los diferentes presupuestos existentes en ambas; iv. la conveniencia de tratar los temas de cultura y civilización siempre con la vista puesta en la interpretación. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p. 35)

Plus tard, elle réaffirme son postulat :

A través de la traducción los alumnos de LE van a observar no solamente el contacto entre dos lenguas diferentes, sino también el contacto entre dos culturas distintas. Además, como hemos visto y como veremos, es necesaria la aplicación de una visión más amplia de la lengua. Es preciso que en la mente del alumno de LE haya un sistema mucho más rico que un simple código lingüístico. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p. 42)

Dans les lignes précédentes, nous avons abordé certains points à considérer pour appréhender une définition de culture viti-vinicole qui puisse s'appliquer à des domaines proches comme la traductologie ou la didactique des langues étrangères, et des moins proches du domaine linguistique comme les considérations philosophiques, économiques et politiques. Dans notre recherche de la description idéale de la culture viti-vinicole, nous avons eu recours à des institutions consacrées à sa promotion. Lors de notre travail de recherche, nous avons rencontré la Fondation Culture Liquide¹⁸⁸ (son nom en espagnol, pays où elle agit est : *Fundación cultura líquida*) qui s'est engagée pour la reconnaissance et la diffusion de la culture viti-vinicole à travers des activités de divulgation et à travers une maison d'édition qui publie des ouvrages à thématique centrée sur la Culture viti-vinicole. A l'heure de créer cet organisme, les fondateurs ont, comme il est logique, eu le besoin de faire comprendre l'étendue et les limites de leur domaine d'action. Sur leur site web, ils ont fixé leur définition de la culture du vin :

¹⁸⁸ <https://fundacionculturaliquida.org/>



CULTURA DEL VINO



Nuestros primeros pasos se dirigen a cubrir las diferentes dimensiones en las que la cultura del vino es protagonista: conocimientos, expresiones, usos, costumbres y tradiciones, estilos de vida, paisaje y vivencias, bagaje sociológico, etnográfico y antropológico, desarrollos científicos, tecnológicos y técnicos que han trascendido y trascenderán a través del proceso de evolución humana.

La cultura del vino será además promotora de desarrollo sostenible, sostenibilidad social y motor de desarrollo económico y cultural.

Figure 101. Définition de culture du vin proposée par la Fundación Cultura Líquida disponible sur : <https://fundacionculturaliquida.org/cultura-del-vino/>.

Les premiers mots de cette définition renvoient directement à l'activité entendue en tant qu'actions menées par la fondation mais servent aussi à refléter la complexité de leur tâche. Leur perspective, mettant le vin au centre de l'action, leur permet de ne pas avoir à délimiter les champs d'action et donc d'élargir les domaines concernés par leur activité. Ils insistent aussi, après énumération des secteurs possiblement attachés au déroulement de leur pratique, sur l'importance présente et futur, c'est-à-dire sur la portée de produits développés sur l'évolution de l'humanité. Les deux dernières lignes présentent les défis à relever pour la prospérité et qui sont déjà pris en compte dans les programmes d'action nationaux, européens et mondiaux. Pourtant, on peut reprocher à cette définition de tomber dans le piège du recours au terme défini dans sa propre définition. Ainsi on parle de la culture du vin en tant que protagoniste de la culture du vin (terme défini), ce qui reste vague et imprécis en plus de confus. L'élargissement à travers l'énumération reste un moyen pour faire comprendre les concepts à travers des exemples sans pour autant utiliser les mots précis qui se rapportent directement à l'action menée.

Bref, la définition de Culture viti-vinicole est polémique. Nous avons donc proposé notre propre définition :

La culture viti-vinicole est un cercle culturel qui englobe toutes les manifestations appartenant à des systèmes imbriqués tels que les sphères géopolitiques, économiques, sociales, linguistiques et autres qui se rapportent directement à toutes les étapes du vin en partant de la culture de la vigne, la production de vin, sa commercialisation, son empreinte



Universidad de Valladolid

sur la société et sa mise en valeur, qui sont transmises de génération en génération et qui contribuent à la construction d'une identité propre.

La traduction en espagnol étant :

La cultura vitivinícola es un círculo cultural que engloba todas las manifestaciones de sistemas concatenados como las esferas geopolítica, económica, social, lingüística y otras que se relacionan directamente a cualquiera de las etapas del vino desde el cultivo de la vid, la producción de vino, su comercialización, su impronta en la sociedad y su puesta en valor; y que son transmitidas de generación en generación y que contribuyen a la construcción de una identidad propia.

Cette définition est tout aussi utile pour la traduction que pour la didactique des langues. En effet, il ne faudra pas confondre la Culture viti-vinicole, un culturème, avec les défis qu'elle imposera au traducteur professionnel (qui affrontera des culturèmes viti-vinicoles) et qui n'en seront qu'un reflet textuel de la réalité viti-vinicole. Il en est de même pour la didactique des langues étrangères. C'est pourquoi nous avons toujours choisi le terme *culturel* pour se rapporter au reflet de la Culture viti-vinicole qui est enseignée en cours de FLE. Le schéma suivant illustre ces liens complexes :

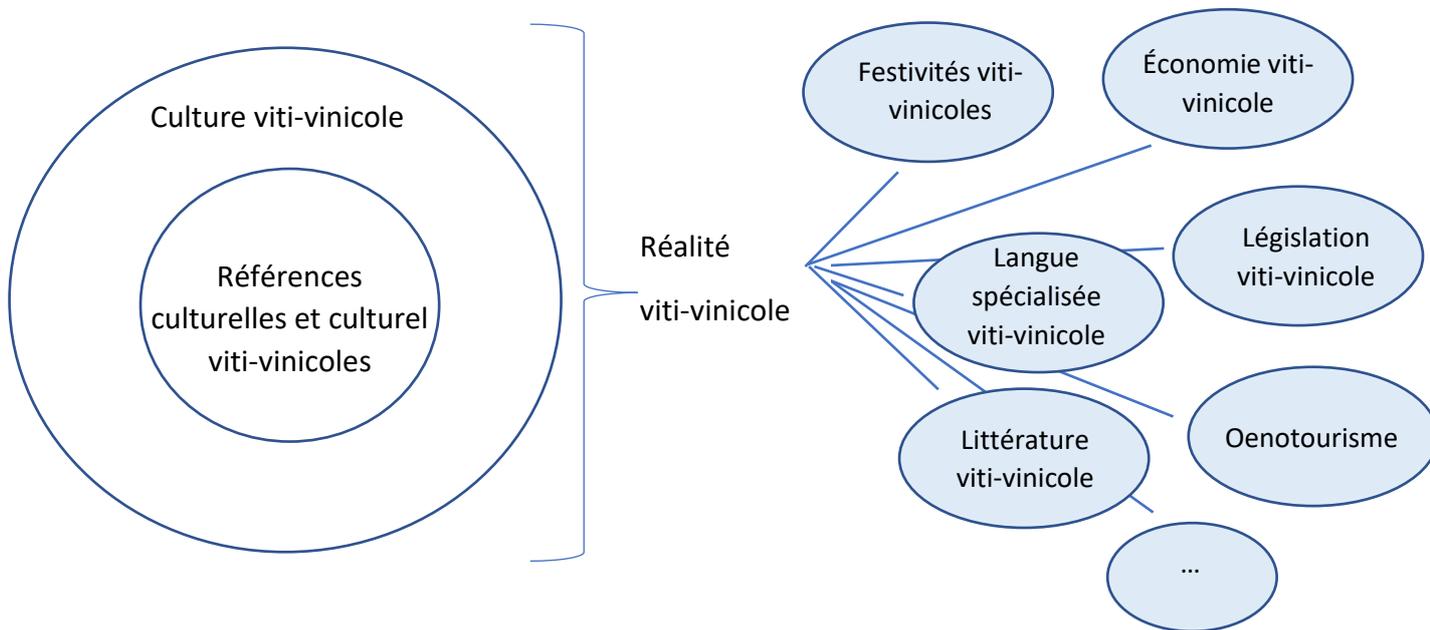


Figure 102. Liens entre Réalité viti-vinicole, Culture viti-vinicole et culturèmes et culturel viti-vinicoles. De notre propre élaboration.

Cette définition est constituée de deux dimensions bien différenciées : la Réalité viti-vinicole et les représentations sociales de cette réalité. Il faut se rapporter à Bueno Sánchez pour comprendre cette distinction. Ce philosophe affirmait dès le titre de son livre que la Culture n'est qu'un mythe. En vérité, il s'agit d'une construction sociale qui a pour but d'unir les hommes et de les séparer en même temps :



Universidad de Valladolid

Pero acaso la función más importante de la Idea de cultura sea la de servir al objeto, no tanto, no sólo, de unir a unos hombres con otros en el ámbito de un grupo social dado (tribu, naciones, etnia) sino, sobre todo y correlativamente, la de separar a unos grupos dados a cierta escala (naciones, etnias, clases sociales) respecto de otros de su misma escala o de otra superior. (Bueno Sánchez, 2004, p. 45-46)

Ainsi, la Culture est une représentation mentale de la réalité qui sert à l'organisation mais surtout à régir les liens entre les hommes et entre les individus et la réalité. Ainsi, il existe toute une sorte de manifestations de la vitiviniculture telles que la culture d'un vignoble ou la production d'une boisson à partir de jus de raisin fermenté. Il s'agit d'une perspective primaire et utilitaire où l'homme cherche à s'alimenter. Pourtant, ce même a construit une image mentale de ce travail créant un mode de vie. Ainsi, chaque année il a fêté les bonnes productions de raisin et de vin, créant des festivités. Le loisir comble l'homme assoiffé d'expérience qui dépassent le pragmatisme primitif et qui a cherché alors à capturer ces moments, à travers des textes littéraires par exemple, afin de les transmettre aux générations à venir. Par conséquent, la Culture viti-vinicole n'est pas seulement une représentation et conceptualisation de la réalité viti-vinicole puisqu'elle agit directement sur cette réalité en la modulant ou en la complétant. Ces liens ont uni les hommes de par les festivités, l'organisation des régions viti-vinicoles en appellations à origine contrôlée qui portaient de petites portions de territoire et qui, aujourd'hui, se rangent sous des catégorisations plus grandes (vins d'Europe, vins américains, etc.). Les institutions qui surveillent la qualité des vins en fonctions des techniques et particularité de chaque région viti-vinicole (ainsi que d'autres facteurs tout aussi notables) agissent à différentes échelles : du *Consejo Regulador* d'une *Denominación de origen* en Espagne à la Commission Européenne¹⁸⁹. Bref, certains éléments de la réalité sont nés du mythe puisque le besoin de créer, organiser, contrôler et vivre (tout court) de l'homme les a modulés. Cette Culture viti-vinicole sert aussi à créer une identité, le plus souvent nationale. Par exemple, on parle de vins espagnols, de vins français, de vins italiens, etc. Ce sentiment identitaire favorise la reproduction des mêmes mœurs de parents aux enfants. Une fois établis les liens entre vitiviniculture et Culture viti-vinicole, il faut y contempler la place du traducteur professionnel et de l'apprenant des langues étrangères. D'une part, la Culture est toujours présente dans les textes dont la traduction est commandée à un professionnel. Pourtant, le traducteur n'a pas accès à la Culture directement, mais plutôt aux traces qu'elle laisse dans les textes qu'il doit traduire. Il manie donc des références culturelles¹⁹⁰ qui sont le reflet textuel de la Culture. Les références culturelles présentes dans ce texte sont susceptibles de ne pas être partagées

¹⁸⁹ Il existe un registre européen des appellations d'origine contrôlée où ils sont enregistrés et décrits : <https://ec.europa.eu/info/food-farming-fisheries/food-safety-and-quality/certification/quality-labels/geographical-indications-register/>

¹⁹⁰ Terme que nous avons préféré à *culturelles*¹⁹⁰ dès le chapitre théorique car, comme nous l'expliquons ici, ces éléments de traductions reflètent la Culture.



Universidad de Valladolid

par la Culture de la société parlant la langue cible de ce texte. Dans ce cas, le traducteur est alors confronté à des problèmes de traduction. C'est ce que nous avons étudié dans le chapitre consacré à la théorie de la traduction où des auteurs tels que Newmark (1993) ou Molina (2006). Par ailleurs, nous avons aussi constaté que ces références culturelles pouvaient être classées en fonction du référent culturel auquel elles se rapportent. Notre classification est inspirée des catégories pour l'analyse des référents culturels de Igareda (2011, p. 19–21) pour organiser les références culturelles viti-vinicoles. Nous avons choisi cette classification car elle est plus actuelle et rend mieux compte de la complexité de la Culture viti-vinicole.

Catégorisation thématique	Catégorisation par domaines	Sous-catégories
Écologie	Géographie/topographie	Bourgogne, Bordeaux, Champagne, caillottes, sol argileux, sol calcaire, sol sur alluvions gravelo-sableuses.
	Météorologie	Pluie, précipitation, soleil.
	Biología	Racines, sarment, pédoncules, raison, pellicule, pulpe, pépin, chardonnay, Merlot, Ugni blanc, grenache noir, Syrat, Cabernet Sauvignon, etc.
	Ser humano	Vendanger (action du corps).
Histoire	Monuments historiques	Châteaux (de Mayrague, de Roquetaillade, par exemple), la vigne de Sarragachies, Cité du vin à Bordeaux, etc.
	Événements	La crise du Phylloxéra au XIXe siècle.
	Célébrités	Gérard Depardieu. Sur les réseaux sociaux : Rouge aux lèvres (fondée par Margot Ducancel), Nicolas Strager, Antoine Bac, etc.
	Conflits historiques	
	Mythes, légendes, héros	Innana (déesse sumérienne du vin), Gesthin (déesse sumérienne du cep), Osiris (dité égyptienne), Bacchus (dieux du vin pour les Romains), Dionysos (dieux du vin dans la mythologie grecque). La légende du Dom Pérignon, légende du Graal.
	Perspectives euro-centriste de l'histoire universelle (ou autre)	Le vin en Amérique.
Histoire de la religion	Le vin dans la religion catholique, le vin symbole du salut du peuple juif.	



Universidad de Valladolid

Structure de la société	Travail	Secteur économique viti-vinicole, œnotourisme, cave, domaine viti-vinicole, cave coopérative, etc.
	Organisation sociale	Appellations d'Origine Contrôlée, Vins du pays, label Vignobles & Découvertes, etc.
	Politique	Le site visitfrenchwine.com lancé par le Ministre des Affaires étrangères et du Développement international, Ministère de l'Agriculture et de la Souveraineté alimentaire, etc.
	Famille	
	Amitiés	Vin cadeau à apporter à un dîner chez des amis.
	Modèles sociaux et figures respectées	Viticulteur, vigneron, caviste, œnologue, sommelier, juriste spécialiste en droit du vin et de la vigne.
	Religions « officielles » ou prépondérantes	
Institutions culturelles	Beaux-arts	<i>Le déjeuner des Canotiers</i> par Auguste Renoir, <i>L'Âme du vin</i> et autres poèmes de Baudelaire.
	Art	<i>Vitis prohibita - Le retour des cépages résistants</i> (produit par l'Association Lumière du jour, réalisé par Stéphane Balay ; décerné meilleur court métrage au Festival Oenovidéo 2019), <i>Ce qui nous lie</i> (film produit par Studiocanal, réalisé par Cédric Klapisch), etc.
	Culture religieuse, croyances, tabous, etc.	Déité citée précédemment, le vin liturgique pour le sacrement de l'Eucharistie, le tabou de l'alcool dans la société contemporaine.
	Education	Education au vin.
	Médias	In vino radio ¹⁹¹ , le bon grain de l'ivresse ¹⁹² , Vin et société ¹⁹³ , Vitisphère ¹⁹⁴ , etc.
Univers social	Conditions de vie et mœurs	Accord vin et gastronomie. Vin et politesse : offrir une bouteille de vin.
	Géographie culturelle	Bordelais, Bourgignon, etc.
	Transports	Charriot, benne, camion, etc.
	Immeubles	Cave, cellier, chai, salle de dégustation, etc.

¹⁹¹ <https://podmust.com/podcast/invinoradio-tv/>

¹⁹² <https://podmust.com/podcast/le-bon-grain-de-livresse/>

¹⁹³ <https://www.vinetsociete.fr/piliers/les-nouvelles-du-vin>

¹⁹⁴ <https://www.vitisphere.com/presse-du-vin-t1036>



Universidad de Valladolid

	Noms propres	Variété de vigne Syrah aussi appelée : Shiraz, Sirane, Sirac, Serène, Hermitage.
	Langage colloquial, sociolecte, idiolecte et insultes	Être un sac à vin, cuver son vin, gros vin, vinasse.
	Expressions	Mettre de l'eau dans son vin, avoir le vin gai/triste, avoir le vin mauvais, etc.
	Mœurs	Présence du vin à table.
	Organisation du temps	
Culture matérielle	Alimentation	Vin, accord vin et gastronomie.
	Vêtements	Combinaisons de travail, chaussures de sécurité, gants.
	Cosmétique	Vinothérapie.
	Temps libre	Œnotourisme, Mois des climats de Bourgogne, Festivini, Grands Crus Musicaux, Festival Vignes Vins Randos, célébrations du Beaujolais Nouveau, la Percé du vin jaune, Festival International de Films & de Photos sur la Vigne et le Vin (« oenovidéo »), etc.
	Objets matériels	Outils pour cultiver la vigne, vendanger, produire du vin, etc.
	Technologie	Logiciels pour le control des vignobles.
	Monnaie, mesures	Ouvrée (unité de mesure d'une surface vitivinicole en Bourgogne), hectares, hectolitres, souches.
	Médecine	
Aspects linguistiques culturels et humour	Temps verbaux, verbes spécifiques	Vendanger, débourrer, déguster, etc.
	Adverbes, noms, adjectifs, expressions	Voir Enoterm ¹⁹⁵ .
	Éléments culturels très concrets	Caillottes, domaine, cabottes, etc.
	Expressions propres à certains pays	Refrains, proverbes et autres expressions françaises.

¹⁹⁵ Banque terminologique multilingue : <https://girtradvino.com/es/recursos/>



Universidad de Valladolid

	Jeux de mots, refrains, phrases toutes faites	Mettre de l'eau dans son vin ; avoir le vin gai/triste ; avoir le vin mauvais ; quand le vin entre, la raison sort ; être en deux vins ; la vérité est dans le vin ; etc.
	Humour	Blagues ¹⁹⁶ .
Categorización temática	Categorización por áreas	Subcategorías
Ecología	Geografía/topografía	La Rioja, Ribera de Duero, Ribera sacra, orografía ondulada.
	Meteorología	Lluvias, luminosidad, clima frío, clima moderado, clima caliente, clima muy caliente, equinoccio, viento, depresión, etc.
	Biología	Ciclo vegetativo, ciclo corto, ciclo medio, envero.
	Ser humano	Vendimiar (como acción del cuerpo).
Historia	Edificios históricos	Abadía Retuerta, ciudad subterránea de Aranda de Duero, palacios.
	Acontecimientos	Plaga de la filoxera en el siglo XIX, revolución del vino ecológico.
	Personalidades	Amaya Cervera, José Peñín.
	Conflictos históricos	La crisis de la Filoxera.
	Mitos, leyendas, héroes	Innana (dedidad sumeria del vino), Geshin (diosa cepa madre), Osiris (diosa egipcia), Bacchus (dios del vino para los romanos), Dionysos (dios del vino en la mitología griega). La leyenda del Santo Grial.
	Perspectiva eurocentrista de la historia universal (u otro)	El vino producido en América.
Historia de la religión	El vino en la religión católica, el vino para el pueblo hebreo.	
Estructura social	Trabajo	Sector económico viti-vinícola, enoturismo, bodega, ciudad del vino, museo del vino, cooperativa, etc.
	Organización social	Denominación de origen, Denominación de origen calificada, vino de pago, Tierra de sabor, etc.

¹⁹⁶ L'étendue nécessaire pour reproduire un bon nombre de blagues en rapport à la vitiviniculture n'est pas abordable ici étant donné l'espace de ce tableau.



Universidad de Valladolid

	Política	Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación, Turespaña ¹⁹⁷ .
	Familia	
	Amistades	Offrir une bouteille de vin, symbole de courtoisie.
	Modelos sociales y figuras respetadas	Viticultor, bodeguero, enólogo, somelier, propietarios de una tienda de vinos.
	Religiones “oficiales” o preponderantes	
Instituciones culturales	Bellas artes	<i>El triunfo de Bacco</i> de Diego Velázquez
	Arte	<i>Marcelino Pan y Vino</i> de Ladislao Vajda - España 1954.
	Cultura religiosa, creencias, tabús, etc.	
	Educación	Advertencia contra la embriaguez.
	Medios de comunicación	Podcast La Filoxera ¹⁹⁸ , Vinetur ¹⁹⁹ , Tecnovino ²⁰⁰ .
Universo social	Condiciones y hábitos sociales	<i>Maridaje</i> du vin, offrir une bouteille de vin en guise de courtoisie.
	Geografía cultural	Toutes les <i>Denominaciones de origen</i> .
	Transporte	Cajas, bins, camión.
	Edificios	Tienda de vinos, museo del vino, bodega, sala de vinificación, lagar, etc.
	Nombres propios	Différents noms pour une même variété de vigne. Par exemple, la variété <i>Tempranillo</i> est aussi appelée: tinto fino, cencibel, tinta del país, jacobiera, tinta de Toro, arganda, etc.
	Lenguaje coloquial, sociolectos, idiolectos, insultos	Bautizar el vino, cristianizar el vino, vino peleón, tintorro.
	Expresiones	Aguar el vino, etc.
Costumbres	Présence habituelle du vin à table et <i>maridaje</i> .	

¹⁹⁷ <https://www.spain.info/es/gastronomia-enoturismo/>

¹⁹⁸ <http://lafiloxera.com/>

¹⁹⁹ <https://www.vinetur.com/noticias/>

²⁰⁰ <https://www.tecnovino.com/>



Universidad de Valladolid

	Organización del tiempo	
Cultura material	Alimentación	Vino, maridaje, gastronomía.
	Indumentaria	Guantes, peto de trabajo, botas de seguridad.
	Cosmética	Vinoterapia.
	Tiempo libre	Batalla del vino de Haro, Chupinazo de San Fermín en Pamplona, Festival del vino del Somontano, Fenavin, Salón de los mejores vinos de España (Peñín).
	Objetos materiales	Outils pour cultiver la vigne, vendanger, produire du vin, etc.
	Tecnología	Logiciels pour le control des vignobles
	Monedas, medidas	Una arroba, una media, un moyo, una cántara, una azumbre, un cuartillo, un hectolitro, una hectárea, etc.
	Medicina	
Aspectos lingüísticos culturales y humor	Tiempos verbales, verbos determinados	Vendimiar, cosechar, fermentar, deshojar, podar, despuntar, etc.
	Adverbios, nombres, adjetivos, expresiones	Voir Enoterm ²⁰¹ .
	Elementos culturales muy concretos	La Botillería, el remango, el lagar, etc.
	Expresiones propias de determinados países	Al pan, pan y al vino, vino et autres refrains, proverbes, etc.
	Juegos de palabras, refranes, frases hechas	Con pan y vino se anda el camino; al buen vino, buen tocino; ni cena sin vino, ni olla sin tocino. Ver todo el refranero español analizado por Enjuto Martín (2020).
	Humor	Chistes ²⁰² .

Figure 103. Tableaux en français et en espagnol pour classification des référents culturels en France et en Espagne.

Les deux tableaux précédents offrent une approche au grand nombre de référents culturels viti-vinicoles. L'énorme quantité de ces références culturelles n'est pas

²⁰¹ <https://girtraduvino.com/es/recursos/>

²⁰² L'étendue nécessaire pour reproduire un bon nombre de blagues en rapport à la vitiviniculture n'est pas abordable ici étant donné l'espace de ce tableau.



Universidad de Valladolid

surprenante puisque nous avons montré dans le premier chapitre que les deux pays possèdent une longue tradition viti-vinicole. Conséquemment, ce tableau est un abord qui n'a pour objectif que de constater l'envergure des défis culturels qui se présentent au traducteur. Étant donné que nous travaillons sur deux langues, deux pays et deux cultures, nous avons dédoublé le tableau pour y refléter les deux réalités. Nous avons fait certaines constatations à travers ce premier rapprochement. Premièrement, il est évident que certaines catégories étaient plus prolifiques que d'autres. Alors que l'organisation du travail, les vêtements associés aux différents métiers ou les récipients pour transporter le raisin sont comptés, les catégories consacrées aux Beaux-arts, aux arts et aux loisirs sont illimitées. Les raisons sont évidentes : à l'heure du travail on cherche l'efficacité alors que toutes les activités du temps libre requièrent de créativité. On encourage toujours les amusements par-dessus les tâches. On remarque spécialement l'impossibilité de la précision dans le domaine linguistique puisque le nombre de jeux de mots, expressions, catégories grammaticales, proverbes, refrains et autres phraséologismes sont incommensurables. La langue, spécialement si elle a été développée pendant tellement longtemps, s'enrichit constamment. À l'opposé, la vinothérapie, et le secteur cosmétique viti-vinicole en général, sont encore peu explorés car ils n'ont été impulsés que très récemment à travers l'essor de l'œnotourisme, dans le souci de proposer une expérience œnotouristique complète et diversifiée. Certaines catégories sont mêmes vides car elles n'ont pas un rapport direct avec la vitiviniculture. C'est le cas de la catégorie *famille* car il n'y a pas de corrélation avec le vin si ce n'est qu'il a été constaté que les tendances plus ou moins forte à consommer du vin chez les hommes et chez les femmes. Ce lien n'a pas entraîné la création de références culturelles comportant une difficulté à l'heure de traduire et donc leur place dans le tableau est inexistante. Il existe aussi des catégories qui présentent un bon nombre de référents dans les deux langues et, pourtant, on y remarque des référents distincts. C'est le cas des catégories telles que *monuments historiques, célébrités, organisation sociale, politique, beaux-arts, art, médias, géographie culturelle, noms propres, langage colloquial, sociolecte, idiolecte et insultes, expressions, temps libre, monnaie, mesures, adverbes, noms, adjectifs, expressions, éléments culturels très concrets, expressions propres à certains pays, jeux de mots, refrains, phrases toutes faites*. Il existe deux possibles explications à ces dissimilitudes. D'une part, certaines catégories établissent des frontières géographiques (référence à pays implicite ou explicite) qui a donc créer deux réalités qui diffèrent. Nous avons marqué cette frontière entre deux nations : l'Espagne et la France. Ainsi, cette frontière n'est pas déterminante seulement au niveau géographique, mais aussi dans le fait que chaque nation ait développé sa langue : l'espagnol et le français respectivement. Bref, chaque pays a développé une réalité différente et, par conséquent, des référents culturels distincts. D'autre part, la différence culturelle est accompagnée d'une langue distincte dans chaque pays et donc des référents culturels linguistiques distants. Cette dernière affirmation est surtout remarquable au niveau des phraséologismes. Au niveau des catégories vides, elles coïncident de la même manière dans les deux tableaux puisque, tout de même, il existe une évolution en parallèle dans les deux pays, dans les deux langues et le secteur viti-



Universidad de Valladolid

vinicole est peu propice à développer certaines références culturelles. Dans le reste des cas, cette progression analogue a promu un grand pourcentage de concordances entre les deux tableaux.

Ce premier prélèvement des référents culturels et leur classification révèle plusieurs faits importants pour le traducteur et l'utilisateur multilingue. D'abord, on ne peut nier l'existence d'une réalité culturelle viti-vinicole (culture des vignobles, production de vin, etc.) qui a encouragé une représentation sociale de cette réalité que l'on appelle Culture viti-vinicole. À son tour, cette représentation sociale, la Culture viti-vinicole, a conceptualisé et alimenté la réalité de la vitiviniculture créant de nouveaux référents (festivités, par exemple). Ce processus n'est possible qu'à travers l'évolution historique de la réalité viti-vinicole et de la Culture viti-vinicole. Cela a contribué à la création de référents culturels de plus en plus nombreux et variés. Une étude synchronique de ce tableau se prêterait à un objectif majeur : analyser l'évolution historique du lien entre réalité viti-vinicole et sa représentation et conceptualisation sociale. Quel est le lien entre le traducteur ou l'utilisateur multilingue et La Culture viti-vinicole ? Pour sa part, le traducteur est constamment confronté à des références culturelles dans les textes dont la traduction est requise. En effet, nous avons déjà cité à plusieurs reprises le lien étroit entre langue et culture qui se concrétise dans l'élaboration textuelle²⁰³. Lorsque le traducteur reçoit ce texte qui est chargé, entre autres éléments, de référents culturels, il doit s'assurer de l'existence du même référent, puis de la référence, dans la langue cible. Les théories traductologiques que nous avons expliquées dans le chapitre théorique représentent plusieurs abords de ces références culturelles et proposent des solutions qui insistent, dans la plupart des cas, sur la réception de ces références culturelles chez le destinataire. On met en avant la commodité du destinataire du texte cible afin qu'il y reconnaisse des référents proches à sa Culture. Quant à l'utilisateur multilingue (l'apprenant de langues étrangères est l'étape précédente pour devenir utilisateur multilingue), il n'exerce pas en tant que traducteur d'un texte source à un texte cible mais doit procurer son intégration à la communication en langue étrangère. Une fois encore, la corrélation entre langue et Culture, implique pour lui une connaissance exacte de la Culture étrangère afin de s'intégrer à la communication en langue étrangère. Il doit identifier les référents de sa propre Culture maternelle ainsi que ceux de la Culture étrangère afin de les intégrer à son bagage. Lorsque l'utilisateur multilingue réussit la fusion culturelle, il possède alors une culture hybride qui lui permet de se déplacer aisément dans les deux entourages culturels. Bref, lui aussi est confronté aux référents culturels et se doit d'expliquer ou demander des explications des références culturelles qu'il rencontre et dont il fait l'apprentissage dans le but d'avoir du succès dans sa combinaison culturelle, linguistique et communicative.

Pour conclure, la création même d'un tableau classificateur des référents et des références culturelles prouve l'exactitude des liens que nous avons dépeint dans la figure

²⁰³ Dans notre conception du texte, nous considérons tout aussi bien sa variante orale que sa variante écrite.



Universidad de Valladolid

71 liens entre Réalité viti-vinicole, Culture viti-vinicole et culturèmes et culturel viti-vinicoles. Cette classification est le reflet non seulement de la vitiviniculture mais aussi des représentations sociales qui l'ont alimentée et des défis qu'elle suppose pour le traducteur et pour l'apprenant de FLE. Il possède aussi une force revendicatrice car il met en valeur le complexe processus de résolution de problèmes, de médiation culturelle, auquel traducteur et utilisateur des langues FR/ES sont confrontés. De même, cette classification a une valeur revendicatrice puisqu'elle réaffirme la vitiviniculture et la Culture viti-vinicole. On y constate la diversité des secteurs où elle influence le savoir, les traditions, la société, etc. Il implique la revendication de la Culture viti-vinicole. Déjà Buenos Sánchez (2004, p. 122) constatait l'utilisation de la Culture, en tant que mythe, comme idée-force dans un but revendicateur. Cette fonction pratique implique nécessairement une chute précédemment, c'est-à-dire l'existence d'un facteur ou un manque de maturité qui nuit à l'évolution de la Culture. Dans le cas de la vitiviniculture, on apprécie actuellement un remodelage de la Culture viti-vinicole. La croissance de l'œnotourisme des dernières années ou l'augmentation des importations/exportations à l'étranger contraste avec les études où l'on affirme que la consommation de vin a largement diminuée influencée par les campagnes préventives. Cela nous fait penser qu'il y a une reconfiguration du secteur afin de s'adapter aux temps modernes. Il y a forcément une perte des habitudes anciennes, comme la mécanisation des travaux agricoles ou la spécialisation des œnologues, mais on préconise maintenant une nouvelle forme de consommation et de participation à ces travaux agricoles à travers les activités œnotouristiques. En ce qui concerne la didactique du FLE, nous avons constaté dans le chapitre consacré à l'analyse des manuels qu'ils ont évolué au niveau du contenu aussi bien que méthodologiquement. Actuellement, nous avons perdu la tradition littéraire viti-vinicole en FLE mais on apprécie la récupération des traditions gastronomiques dont les accords entre les mets culinaires et œnologiques. En définitive, l'évolution du secteur viti-vinicole et sa représentation dans les manuels FLE vont de pair puisque. À titre d'exemple, le développement de l'œnotourisme a marqué son inclusion dans les manuels FLE dans les sections consacrées aux voyages, au tourisme, aux traditions gastronomiques françaises et s'est aussi estampée géographiquement sur les représentations des cartes de France.

Finalement, il est évident que chaque catégorie culturelle du tableau met en jeu un type de communication différent. Pourtant, il existe une conception généralisatrice de la communication viti-vinicole que nous avons esquissé ci-dessous. Elle correspond au tableau de la vitiviniculture que nous avons dépeint dans le premier chapitre et donnera lieu aux applications didactiques développées dans le chapitre suivant.

2.4. Aspect communicatif de la traduction dans l'apprentissage des langues

Déjà Lavault défendait la traduction explicative, en tant que forme de la traduction pédagogique qui implique nécessairement un processus de communication car :



Universidad de Valladolid

Lors de la traduction explicative, c'est le professeur qui est traducteur et qui emploie la traduction pour communiquer aux élèves un sens qu'ils ne sauraient appréhender sans son aide. Il s'agit donc aussi d'un acte de communication, la transmission d'un savoir, clé de toute expérience didactique. (Lavault, 1985, p. 18–19)

La traduction thème et version est une autre forme de la traduction pédagogique qui implique la communication, cette fois didactique, c'est-à-dire propre à l'entourage éducatif dans lequel l'apprenant réalise sa formation :

Ces exercices entrent dans la problématique complexe des rapports maître-élève et à ce titre, ils participent au processus de communication privilégiée qui s'établit dans toute expérience didactique. (Lavault, 1985, p. 19)

C'est justement dans le traitement des rapports, pour accorder ceux au sein de la société avec ceux au sein de la communication didactique, que se trouve la complexité de choisir les contenus et la méthodologie. Pour nous, le défi est de concevoir une méthodologie qui permette à l'apprenant d'apprendre la communication viti-vinicole grâce à la communication didactique. Dans ce sens, cette citation nous a induit à une réflexion sur la communication didactique qui a dérivé en la création du schéma de la communication didactique du culturel viti-vinicole en FLE dans le chapitre précédemment consacré à l'analyse d'un corpus de manuels. Pourtant, peut-on affirmer que la traduction promeut la communication. La traduction permet-elle à l'apprenant d'assimiler les engrenages linguistiques ou de la société qui marquent la communication viti-vinicole ? À vrai dire, nous considérons qu'il faut soigner le type de traduction employé dans l'entourage didactique qui unit enseignant pour réussir à favoriser l'apprentissage de la communication dans la société en dehors des établissements de formation. Pour nous, seul l'exercice de traduction au sein de la médiation, c'est-à-dire les abords des courants les plus modernes, permettrait d'avoir du succès dans l'apprentissage de la communication viti-vinicole. Ce travail formatif doit s'effectuer dans la formation des traducteurs aussi bien que dans celle de l'utilisateur plurilingue car ils doivent atteindre la figure du médiateur de la communication. Celui-ci doit prendre en compte les paramètres communicatifs aussi bien que linguistiques ou culturels. Son profil doit répondre à de multiples exigences puisqu'il doit manipuler plusieurs canaux de communication et les conditions diffèrent selon les situations communicatives. Par exemple, les réseaux sociaux ne suivent pas les mêmes règles de communication que les interactions directes avec le client lors des visites guidées. D'après Quijada Díez (2015, p. 89) la médiation ne peut pas complètement être comprise comme une cinquième compétence sauf si l'on considère que l'apprentissage se soumet à l'objectif d'acquérir la capacité de communiquer dans une autre langue.

Cependant, l'exercice de traduction peut aussi se plier au schéma de la communication. Quijada Díez reproduit le schéma de la communication de Kalverkämper :

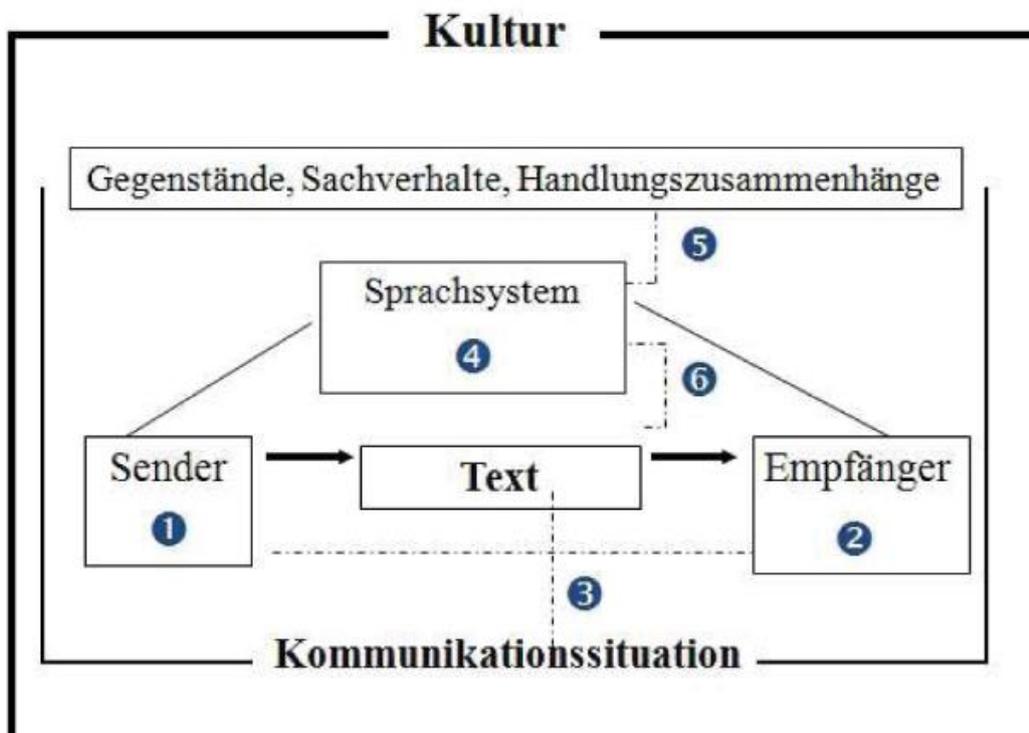


Figure 104. Schéma de la communication de Kalver-kämper reproduit chez Quijada Díez (2015, p. 90)²⁰⁴.

La chercheuse (Quijada Díez, 2015, p. 91) utilise cette explication pour renier des conceptions de la traduction en tant que 5^{ème} activité de communication avec la compréhension, production, interaction et médiation car elle les parcourt dans plusieurs sens. Le traducteur est le premier récepteur du texte, qu'il assimile et qui réveille en lui un sens, des connotations. Cette première étape met en place la traduction intériorisée. Ensuite, il réalise une analyse intériorisée du texte et du contexte communicatif. Finalement, il devient lui-même l'émetteur d'un nouveau texte lors de l'encodage du texte dans la langue cible (nous y ajoutons la culture cible). De notre point de vue, cette explication prouve que la traduction est une option valable pour l'apprentissage de la communication puisque, pour la parcourir dans les deux sens, l'apprenant doit d'abord prendre conscience des éléments de la communication. Non seulement, l'étudiant parcourt la communication d'un côté à l'autre mais il y réalise plusieurs processus dont la traduction intériorisée, l'analyse intériorisée et la production d'un texte en langue cible.

²⁰⁴ Traduction propre des éléments du tableau à partir de la traduction à l'espagnol de Quijada Díez : [1] locuteur ; [2] récepteur (sans oublier le lien entre locuteur et récepteur) ; [3] Texte et situation communicative ; [4] codification du système linguistique ; [5] et [6] liens entre le système linguistique et les objets, les situations, les actions et les contextes extralinguistiques.



Universidad de Valladolid

Dans l'analyse intériorisée, il prend conscience de la situation communicative et des références culturelles. Ce processus se compose de deux phases : la réception et l'assimilation de la communication dont le texte source et ses références culturelles, et la production d'un texte cible qui implique un maniement linguistique, communicatif et culturel.

Dans le domaine viti-vinicole les éléments de la communication sont complexes. Il existe une ressemblance avec les particularités auxquelles est confronté le traducteur. Les activités professionnelles peuvent impliquer la traduction et l'interprétation dans le but de médier linguistiquement et culturellement entre l'entreprise qui embauche le traducteur/médiateur et ses clients, mais elles peuvent aussi consister à construire une interaction directement avec le client dans sa langue (langue cible). Dans le deuxième cas, la traduction, à moins que ce soit la traduction intériorisée, n'est pas présente dans la communication. Par conséquent, l'expert linguistique embauché par l'entreprise qui aura suivi une formation en traduction se trouvera probablement plus à l'aise avec la première situation alors que celui qui aura appris la langue étrangère aura plus de facilités dans le deuxième cas. Cette réflexion nous mène aussi sur les faiblesses de chaque profil. L'expert linguistique formé en traduction manquera probablement de fluidité et d'initiative créative puisqu'il est plus souvent assujéti au texte source. Il se peut que les compétences communicatives soient moins développées car sa connaissance de la langue passe normalement par le canal textuel. Bien qu'il parcoure le schéma de la communication d'un extrême à l'autre, il peut manquer de spontanéité lorsque la communication est directe. Quant à l'apprenant d'une langue étrangère, il aura sûrement peu développé les compétences en traduction et interprétation puisque sa formation n'aborde pas ces aspects. D'ailleurs, il est possible qu'il n'accorde pas autant d'importance que le traducteur à la rigueur puisqu'il privilégie la communication directe, spontanée et facile. C'est pourquoi il se comportera plus naturellement dans les situations de communication directe avec le client et mettra en avant le contact humain. Il se peut qu'il ait peu développé la compétence à effectuer des recherches et se documenter sur un sujet concret qui est habituelle dans les formations en traduction. Dans les deux cas, on remarquera qu'il faut envisager le manque de connaissance sur le domaine viti-vinicole, les spécificités de chaque genre textuel ou le lexique viti-vinicole, pour ne citer que quelques exemples.



Universidad de Valladolid

Chapitre 3 : Les bases pour la formation du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. La conjonction entre la didactique des langues étrangère et la didactique de la traduction orientée aux besoins des entreprises viti-vinicoles

3.1. Introduction

Comprendre l'histoire du FLE, de la TP, des différentes configurations méthodologiques, définir et décomposer le culturel viti-vinicole et déchiffrer les défis en traduction appliqués à la traduction viti-vinicole ou encore déceler les besoins des professionnels du secteur viti-vinicole ont été les enjeux relevés dans les chapitres précédents. Après cet état des lieux et l'analyse au détail de certains aspects indispensables pour parcourir le chemin vers une linguistique, une traductologie et une didactique des langues conformes aux intérêts du secteur, il est temps d'aborder une méthodologie pour un enseignement-apprentissage du métier de communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole.

On se demande alors quelles sont les interventions du communicateur plurilingue dans le secteur viti-vinicole ou s'il possède déjà certaines compétences acquises lors des apprentissages précédents qui lui serviront dans un avenir professionnel consacré à l'épanouissement économique et culturel de la vitiviniculture. Quelles seront ses armes pour déceler et faire fleurir la richesse culturelle parfois peu reconnue par les professionnels de ce secteur ? Quel seront ses outils dans un monde qui reste pour l'instant fermé à un entourage expert en la matière ? Quand on parle du monde du vin, on fait référence à un assemblage d'actions, d'acteurs, de mœurs, d'espaces et de produits dont la diversité est immense. Le communicateur plurilingue a le pouvoir de fragmenter et visibiliser chacune des sphères de ce monde en dépassant les barrières linguistiques et culturelles afin d'en dévoiler son immensité et magnificence.

Pour y parvenir, nous avons d'abord étudié les paramètres de cet enseignement-apprentissage, c'est-à-dire le profil de l'apprenant et le profil professionnel visé, une méthodologie pour créer des activités et une évaluation pour repérer les lacunes de l'enseignement aussi bien que de l'apprentissage. Finalement, nous avons consacré un chapitre aux possibles difficultés lors de l'enseignement-apprentissage pour atteindre le profil professionnel visé.

Bref, ce chapitre n'a pas pour objectif de construire des unités didactiques, travail qui relève d'un projet de création de manuel ou de matériel didactique. Les prochaines



Universidad de Valladolid

pages se concentrerons sur une approche méthodologique réfléchie propre à un travail de recherche. Toujours étant que la base de cette méthodologie sera l'enseignement-apprentissage de la langue et du culturel viti-vinicole à partir de genres textuels en partant de la méthodologie de projet.

3.2. Caractérisation du profil de l'apprenant et du profil professionnel visé

Quels sont les étudiants pouvant aspirer à devenir communicateurs plurilingues spécialisés en vitiviniculture ? Quel sont leurs intérêts ? Possèdent-ils déjà des connaissances préalables sur la langue et sur le culturel viti-vinicole ? Ce public d'apprenant a-t-il une influence sur le choix des genres textuels utilisés au sein du cours ? Peut-on moduler le choix des genres textuels afin d'aborder le culturel viti-vinicole dans un maximum de publics ? L'âge des apprenants est-il déterminant ? Autant de questions à résoudre que de situations possibles qui détermineront, par la suite, d'autres facteurs de l'apprentissage puisque la pédagogie de projets est toujours axée sur l'apprenant.

La première tâche du didacticien et de l'enseignant est de caractériser le profil professionnel visé étant donné qu'il s'agit ici d'enseigner un métier. Dans ce sens, il devra se sensibiliser aux besoins du secteur professionnel quant aux services que peut offrir un traducteur, interprète ou conseiller linguistique. Pour ce, nous avons d'abord cerné les limites entre traducteur, interprète et conseiller linguistique. Déjà Clavijo et al. remarquaient une nouvelle tendance dans les besoins des entreprises et le travail qu'y réalisent les traducteurs :

El traductor del mundo actual necesita ser parte del entorno empresarial para el cual realiza este tipo de ejercicio, necesitando desarrollar tanto competencias comunicativas, como lingüísticas y culturales muy fuertes, convirtiéndose en un comunicador especializado con manejo de nuevas tecnologías relacionadas con su ejercicio y un alto sentido de compromiso y ética. (Clavijo et al., 2006, p. 77)

Avec l'avenue des nouvelles technologies, dont les réseaux sociaux, la globalisation, l'interaction constante entre des individus possédant diverses langues et cultures, les échanges entre chercheurs scientifiques et le besoin de maîtriser plusieurs langues ; de nos jours les entreprises sont de plus en plus confrontées à l'exigence de se soumettre à l'échange plurilingue et pluriculturel. Pourtant, les profils de dirigeants, cadres et autres employés de ces entreprises ne possèdent pas forcément des connaissances linguistiques, communicatives ou culturelles telles que citées précédemment. En effet, il est à supposer qu'un œnologue ou un viticulteur ne maîtrise pas obligatoirement plusieurs langues ou Cultures. Pourtant, nous avons constaté dans le premier chapitre que le volume d'exportation de vins a augmenté, et, par conséquent, le contact avec d'autres pays, leurs langues et leurs Cultures. Les caves sont de plus en plus amenées à se déplacer à des salons du vin et autres évènements internationaux qui ont pour objectif de visibiliser et mettre en contact les professionnels du secteur. De plus en



Universidad de Valladolid

plus, les caves se lancent sur les réseaux sociaux afin de diffuser leurs produits et leurs activités et de capter un nouveau public en utilisant les réseaux sociaux pour s'informer et créer une image sociale de l'entreprise. Une image impeccable n'est pas suffisante pour capter des clients qui se trouvent aux quatre coins du monde. À ce moment, l'entreprise est dans l'obligation de maîtriser des concepts clés tel que le profil de sa clientèle et y adapter son langage. En outre, ce langage devra aussi être fonctionnel par rapport aux moyens de diffusion du message en question. Même dans le grand sac des réseaux sociaux, il y a des différences entre communiquer sur Twitter ou sur Instagram (longueur du message, accompagnement d'une photo, etc.). Bref, l'entreprise doit absolument compter sur un communicateur qui domine le message sous ses différentes représentations linguistiques afin de gagner la confiance et les achats de ses clients. À cela s'ajoutent les occasions d'affaires avec des entreprises étrangères où les besoins communicatifs dépassant la langue du pays où siège l'entreprise. Pour combler tous ces besoins, Shaw (2011) constate que le *In-house language service*, c'est-à-dire embaucher un communicateur, est la meilleure option pour l'entreprise. Pourtant, la discontinuité du travail ou le coût élevé que suppose un employé supplémentaire décourage souvent les employeurs (Shaw, 2011, p. 193). Dans son travail, Shaw esquisse aussi le profil de ce communicateur dont les tâches varient d'une simple consultation orale pour remédier les lacunes linguistiques d'un employé de l'entreprise, en passant par la traduction, la correction de textes jusqu'à assurer des services d'interprétation. Dans le cas de la traduction, il soulève les besoins suivants :

Los textos más frecuentes incluyen contratos, documentos administrativos, artículos científicos, presentaciones en PowerPoint, correos electrónicos, cartas formales, cuentas anuales, memorias de actividad, folletos de marketing, traducción y subtítulo de vídeos, y un largo etcétera de casos en que los miembros de la organización acuden al asesor lingüístico para que este les facilite el trabajo. (Shaw, 2011, p. 194)

Quant à l'interprétation, il affirme que l'interprète est, le plus souvent, un agent de liaison entre un client en visite et l'entreprise ou il joue alors le rôle de faciliter la communication au sein d'une réunion plurilingue. Parfois, il devra réaliser des tâches d'interprétation simultanée, consécutive ou téléphonique (Shaw, 2011, p.194). Pour mener à bien toutes ces missions, le communicateur doit posséder des compétences linguistiques, extralinguistiques, professionnelles, stratégiques et pédagogiques très précises. Ainsi, on constate que, du point de vue linguistique, le communicateur s'exprime aussi bien dans sa langue maternelle que dans la/les langue(s) étrangère(s). Il est capable de traduire et interpréter dans tous les sens. Pourtant, cette figure polyvalente ne peut pas posséder les connaissances thématiques sur tous les départements de l'entreprise dans laquelle il travaille. C'est pourquoi il gère les outils technologiques et autres ressources qui lui permettent de se documenter, de trouver ou créer des corpus de textes et des glossaires thématiques. Quand il est débordé de travail, il sait gérer la situation et déléguer dans d'autres professionnels du secteur, que ce soient des traducteurs, des interprètes ou des correcteurs puisqu'il connaît le marché du travail.



Universidad de Valladolid

Finalmente, le communicateur compte aussi sur des compétences pédagogiques qui aident à l'épanouissement des travailleurs souhaitant acquérir des connaissances de la langue étrangère. Dans ce sens, Shaw (2011, p. 198) remarque que nombreux sont les étudiants des licences en traduction et interprétation qui se spécialisent en didactique des langues étrangères dans le souhait de devenir enseignants. Par rapport à la terminologie utilisée par Shaw, il faut préciser qu'il avait opté pour le mot *conseiller* que nous avons adapté à *communicateur* en raison des nuances du premier qui tendent vers un profil passager dans l'entreprise. Ainsi, nous avons préféré le mot *communicateur* qui se réfère à spécialiste en communication (dont les tâches sont variées) et qui serait plus propice au modèle in-housing décrit précédemment. À ce point de la recherche, il convient de s'arrêter brièvement sur la figure du conseiller (*asesor* en espagnol) telle qu'elle a été définie par le collectif de correcteurs de textes. Il y a quelques années, la *Unión de Correctores* espagnole a publié un livre blanc de la correction (UniCo, 2015) où elle entrevoit la possibilité de rendre plus attrayante cette profession :

Al mismo tiempo, UniCo, la Unión de Correctores, pretende mostrar a estos potenciales clientes la existencia de la figura del asesor lingüístico, útil y necesaria para muchísimas empresas más allá de las del ámbito editorial. Para esta presentación del corrector a posibles clientes o proveedores, es necesario conocer datos que, por una parte, hagan que la figura del corrector resulte interesante a estos nuevos nichos potenciales de empleo y, por otra, muestren al asesor lingüístico qué territorios, prácticamente inexplorados, podrían resultar interesantes para la expansión de su labor. (UniCo, 2015, p. 3)

Ainsi, un changement de nom de la profession permettrait de ne pas limiter les activités de correction du professionnel à la correction éditoriale mais, au contraire, l'inclure dans un processus plus grand : la communication. Sortir du travail réalisé dans les maisons d'édition (surtout dans un contexte où émergent des livres en autoédition) permet d'explorer d'autres horizons. Dans le monde des entreprises, le spécialiste du langage est plus apprécié et mieux récompensé car il évite de graves erreurs qui pénalisent l'image de la marque. A ce sujet, Martín Fernández affirme :

Nos [correctores] conviene seguir el modelo de control de calidad por varias razones: la primera, ante todo, para reconocer dónde se nos valora: atentos a las empresas que nos necesitan; no buscan correctores, quieren soluciones y no saben cómo nos llamamos. La segunda es que nos permite ampliar nuestras miras; nos permite intervenir no solo en el proceso editorial, sino en uno más amplio que es, en realidad, al que pertenecemos: el proceso de comunicación. Y la comunicación clara es nuestra oportunidad de oro. (Martín Fernández, 2019, p. 112-113)

Pour l'auteur, un changement du nom de la profession autorise aussi un changement de la perspective à travers laquelle on comprend le travail du correcteur qui ne se limite plus à corriger des erreurs grammaticales mais qui inclut aussi la correction au stade de la mise en page et de l'adéquation aux valeurs de la marque. Il favorise la communication du produit et évite des maladresses provoquant une dépréciation du



Universidad de Valladolid

produit ou de l'image de la marque²⁰⁵. Après révision de la terminologie concernant le correcteur qui, dans les études les plus récentes par rapport aux avancées du métier, il semble convenable de reprendre le terme *communicateur* pour nous référer à la figure spécialisée dans le secteur viti-vinicole. En effet, il correspond au conseiller cité précédemment des tâches d'orientation et conseil alors que la phase créative est confiée à un autre spécialiste. De plus, il n'est consacré qu'à une langue, sa langue maternelle. Le communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole participe activement au processus créatif soumettant ses idées et il possède même des connaissances des réseaux sociaux et des outils de création qui l'autorisent à produire lui-même toutes sortes de matériaux sans contraintes. Il se distingue par ses habiletés en leadership, créativité et son esprit entrepreneurial. Enfin, ses productions ne se réduisent pas à une seule langue. Au contraire, il fait preuve d'une grande maîtrise en plusieurs langues. Sommes toutes, nous avons décidé de conserver le titre *communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole*.

Ces dernières lignes décrivent un métier dont les possibilités s'étendent sur divers secteurs de l'économie et presque tout type d'entreprises. À présent, nous devons dessiner les traits du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole afin d'affiner la formation professionnelle qui conduira les étudiants à réussir dans ce secteur. À défaut d'une enquête auprès du secteur vitivinicole, nous avons le devoir de tracer les possibles contours de cette profession. Par conséquent, les tâches que nous allons attribuer au communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole constituent une hypothèse de travail temporaire qui requiert d'un travail de confirmation à venir. Étant donné l'étendue de ce travail, le besoin de créer une méthodologie de travail permettant de relever des données fiables et représentatives, le temps qu'il faut pour recueillir des données et en extraire des conclusions, nous l'avons limité à une esquisse qui part d'une réflexion personnelle et des constats menés lors de la recherche. Pour procéder à cette description, nous avons décomposé l'entreprise en départements et nous avons énuméré les tâches qu'y accomplirait le communicateur plurilingue. L'ordre suivi est celui de la culture des vignobles, en passant par l'élaboration du vin et sa commercialisation sans oublier l'épanouissement de la cave (compris comme lieu dont l'architecture peu être singulière) par l'œnotourisme :

- Département de viticulture :
 - Traduction de textes scientifiques pour l'amélioration des techniques de culture et soin des vignobles.
 - Correction de texte pour le contrôle des vignes et techniques de culture de celles-ci (*cuaderno de campo*, cahier d'autocontrôle de l'agriculteur, etc.).

²⁰⁵ A titre d'exemple, il explique que le conseiller linguistique a le devoir de réfléchir à tous les jeux de mots possibles avec le slogan et ainsi éviter des associations indésirables (Martín Fernández, 2019, p. 110-111).



Universidad de Valladolid

- Département chargé de l'élaboration du vin :
 - Traduction de textes scientifiques pour l'introduction de techniques novatrices dans l'élaboration du vin.
 - Correction de textes sur les qualités du vin (fiche technique du vin, notes de dégustation) et textes administratifs pour le contrôle des techniques d'élaboration du vin, déclaration au conseil de l'Appellation d'Origine.
- Département chargé de la vente du vin :
 - Traduction de documents et mails entre l'entreprise et le client dans les processus d'importation ou exportation.
 - Service d'interprétation dans des conversations téléphoniques ou réunions entre le client et l'entreprise.
 - Services de liaison directe avec le client à l'étranger.
- Département chargé de marketing (ces productions se réaliseront dans toutes les langues d'après la clientèle du domaine viti-vinicole) :
 - Correction (voire création) de textes voués au marketing de l'entreprise
 - Sous-titrage de certaines vidéos.
 - Création ou traduction de textes pour leur publication dans les médias (par exemple des journaux du secteur viti-vinicole).
 - Scénarisation d'un podcast ou autre matériel audiovisuel ayant besoin d'une étape de préparation linguistique.
 - Représentation de l'entreprise dans des événements internationaux salons du vin, par exemple).
- Département chargé de l'œnotourisme : En tant que connaisseur de la communication, il peut être chargé du département œnotouristique.
 - Création de toutes sortes de panneaux explicatifs ou autre matériel audiovisuel pour rendre musée certains lieux du domaine viti-vinicole.
 - Chargé de la conception des visites guidées au domaine (activité créative).
 - Correction de textes voués à animer une visite guidée (le texte du guide si le domaine a embauché une personne consacrée à cette tâche).
 - Diriger lui-même les visites guidées du domaine (peu importe la langue).
 - Activités d'interprétation ou experts invités au domaine pour des activités œnotouristiques.
- Département chargé de l'administration et la gestion de la cave :
 - Correction de toutes sortes de textes où les dirigeants du domaine auront besoin de conseils linguistiques (surtout quand les textes seront en langue étrangère, moins maîtrisée par l'utilisateur mais aussi de ceux en langue maternelle qui représenteront l'image de l'entreprise).
 - Traduction de toutes sortes de textes pour des clients ou administration à l'étranger.
 - Interprétation de conversation, réunion et visites de clients étranger au domaine viti-vinicole.
 - Élaboration de textes pour le site web du domaine.



Universidad de Valladolid

- Gestion du travail de création, correction, traduction et interprétation qui lui sera confié à travers les différents départements et externalisation du travail quand il lui sera impossible d'assumer toutes les tâches.
- Certaines interventions dans les activités du département de Ressources Humaines quand il faudra évaluer les compétences linguistiques dans un processus d'embauche.
- Activité pédagogique afin d'améliorer la maîtrise des langues des employés de l'entreprise requise dans leur travail au domaine, voire dans le but d'inclure des ateliers d'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère.

Cette liste reflète de manière assez exhaustive les possibles tâches à réaliser par le communicateur plurilingue dans une entreprise viti-vinicole. Cependant, cette organisation par départements n'est pas le cas de tous les domaines viti-vinicoles puisqu'elle dépend de leur taille, des hectares cultivées, du volume de vin produit, du type de commercialisation mené par l'entreprise, de sa capacité à accueillir des visiteurs et un long etc. Ainsi, certains domaines viti-vinicoles qui n'auront pas misé sur leur architecture pourront considérer qu'il n'est pas nécessaire de créer des activités oenotouristiques. Un domaine pratiquement consacré au commerce local pourra estimer inutile d'accorder des efforts à l'exportation de ses vins. Bref, ce canevas est à adapter en fonction de la taille, des activités du domaine ou de ses besoins. Bien évidemment, même si un domaine fait son chiffre d'affaires grâce au commerce local, il peut toujours décider de s'ouvrir à l'exportation de certains vins. Il n'est donc pas étonnant qu'un seul employé occupe plusieurs des occupations que nous avons décrites dans la liste ci-dessus. Dans tous les cas, le communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole doit posséder des compétences comme celles que nous avons détaillées précédemment auxquelles s'ajouteront les compétences suivantes :

- Compétences linguistiques : il devra être capable de passer d'une langue à une autre assez rapidement pour s'adapter à la situation communicative. Il possèdera un lexique viti-vinicole croissant au fur et à mesure que ses connaissances thématiques du secteur augmenteront.
- Compétences extralinguistiques : il devra connaître les processus de viticulture, vinification et les activités principales du domaine, surtout des points forts du domaine (ce qui marque son identité).
- Compétences professionnelles : il est nécessaire qu'il soit informé des institutions dont dépend le domaine (Appellation d'Origine, par exemple), des entreprises qui peuvent compléter l'activité du domaine (s'il est forcé d'externaliser certains services comme la traduction, l'interprétation, la création de matériel audiovisuel ou autres tâches qui lui avaient été confiées dans l'entreprise). Il devra aussi contrôler les entreprises concurrentes afin d'identifier leurs points forts et points faibles au niveau communicatif et linguistique pour les appliquer ou les éviter. Il devra faire preuve d'une personnalité ouverte et qui encourage la communication



Universidad de Valladolid

et les relations de travail au sein de son organisation, puisqu'il aura souvent à travailler dans plusieurs départements. Il devra aussi faire preuve de grande amabilité et se montrer serviable auprès des clients qui visiteront le domaine viti-vinicole et chercheront en lui un complice qui les aide à surmonter les barrières linguistiques. Certaines qualités pour cerner les points forts de ses collaborateurs seront aussi nécessaires lorsqu'il participera aux processus de sélection d'employés. Finalement, nous considérons que le communicateur est une personne qui fait preuve de qualité dans la gestion et direction du travail et des collègues subordonnés à lui (surtout si une partie du travail est externalisée).

- Compétences stratégiques : dans ce cas nous n'avons pas remarqué de qualités en dehors de celles citées par Shaw (2011).
- Compétences pédagogiques : en plus de la formation nécessaire pour l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère, il lui faudra faire preuve d'adaptabilité par rapport aux contenus enseignés (langue et culture viti-vinicoles ici), les besoins du secteur et des propres employés de l'entreprise.

Cette analyse met en valeur les qualités à inspirer dans l'étudiant à la recherche d'une formation l'aidant à obtenir les compétences qui, par la suite, lui permettront de développer ses tâches dans un domaine viti-vinicole. Il nous en revient maintenant le devoir de créer un enseignement propice au développement de ces compétences chez l'étudiant. Toutefois, chaque étudiant aura développé certaines compétences ou d'autres en fonction des études dont il est issu. En effet, un individu ayant étudié des licences diverses auront des besoins concrets et différents les uns par rapport aux autres. À continuation, nous avons retracé à grands traits les atouts et les inconvénients des profils habituels issus des licences travaillant les langues étrangères :

- En Espagne il existe deux types de licences universitaires conduisant à l'obtention d'un diplôme en lien avec les langues étrangères :
 - Langues Modernes et leurs littératures. L'objectif de cette licence est de former des philologues, c'est-à-dire des spécialistes linguistes avec une formation générale englobant aussi la littérature et autres aspects culturels de la langue et la Culture étrangère. Ils possèdent souvent un haut niveau en deux langues étrangères (parfois plus). Au contraire, ils n'auront pas acquis les compétences nécessaires dans des tâches de traduction, d'interprétation ou de correction de textes. Ils n'auront pas développé les compétences pour la gestion du travail, des projets culturels ou de la communication. De plus, ils n'auront pas encore la formation pédagogique pour l'enseignement d'une langue étrangère. Finalement, ils ne possèdent pas l'habileté de se documenter et se ressourcer au niveau linguistique mais connaissent mieux les sources d'information culturelle. Malgré tout, leur cursus générique les rend plus aptes pour cultiver les compétences manquantes.



Universidad de Valladolid

- Traduction et Interprétation. L'objectif de cette licence est de former des traducteurs et des interprètes (non spécialisés). Ils maîtrisent les ressources linguistiques, la traduction, l'interprétation et la correction de textes. De plus, les cursus actuels cherchent de plus en plus à leur offrir des outils pour l'entrepreneuriat et donc la gestion du flux de tâches. Ils travaillent dans plusieurs langues : la langue maternelle et, souvent, deux autres langues. En revanche, leur niveau dans la langue étrangère est parfois faible quant à production dans le cas de ceux qui cherchent dans leur pratique professionnelle à traduire, interpréter ou corriger dans leur langue maternelle. Ainsi, ils développent des habiletés dans la compréhension de textes (oraux ou écrits) qui les mènent vers une compréhension passive de la langue et des règles qui la gouvernent. La plupart des licences vise un profil générique qui manque de spécialisation dans un type de traduction, ou d'interprétation (celui-ci arrive souvent dans les études de master). Finalement, ils manquent aussi des compétences pédagogiques pour assumer la création d'une formation pour l'apprentissage d'une langue étrangère.
- En France on retrouve deux types de licences universitaires comportant des langues étrangères :
 - Langues Étrangères Appliquées (LEA). Cette licence a pour but de former en langues étrangères dans un secteur spécialisé comme le droit, l'informatique, le commerce, la politique, la communication internationale ou le tourisme international. Ces jeunes diplômés possèdent des connaissances très spécifiques de la langue étrangère et manquent parfois d'une formation plus générique conseillée pour des postes où l'on souhaite un profil polyvalent. De plus, ces professionnels spécialisés en commerce peuvent manquer de compétences en traduction, interprétation ou tourisme ou, à l'inverse, être formés en tourisme et que l'on constate un déficit quant aux activités de traduction, correction ou tourisme. Les plus doués dans la production de textes spécialisés, ils sont formés pour repérer les conditions linguistiques et pragmatiques et se débrouillent très bien dans l'emploi des nouvelles technologies pour se documenter. Finalement, ils manquent de formation pédagogique pour enseigner quelque langue étrangère.
 - LLCER (Langues, Littératures et Civilisations Étrangères et Régionales) : semblable à la licence espagnole en langues modernes et leurs littératures, l'objectif de cette licence est de créer des spécialistes d'une ou plusieurs langues et leurs Cultures associées. Spécialistes de la médiation, ils ont aussi des cours de traduction et interprétation mais requièrent d'une formation postérieure supplémentaire qui leur permettrait d'acquérir toutes les compétences pour devenir traducteurs, interprètes, médiateurs culturels, professeurs ou assistants de communication. On remarque les



Universidad de Valladolid

mêmes défaillances quant au manque de compétences en traduction, interprétation, correction, gestion de projets, langues spécialisées, la documentation linguistiques ou pédagogie des langues étrangères mais, en même temps, ils possèdent des brins de connaissances dans tous ces domaines qui faciliteront leur polyvalence et postérieure spécialisation dans le secteur viti-vinicole.

En définitive, chaque profil de jeune diplômé comporte ses points forts et ses points faibles. Une formation solide qui réponde aux besoins du secteur viti-vinicole devra veiller à combler tous ces déficits et développer les atouts de chacun. On comprend aussi que la réflexion sur le profil de l'apprenant à qui est destiné l'unité didactique pour l'apprentissage du culturel viti-vinicole part, à sa base, d'une réflexion à partir de la dichotomie entre texte spécialisé et texte général. Ainsi, les diplômés issus des études en LEA possèdent des connaissances sur les textes spécialisés et les aspects qu'ils mettent en valeur (langue de spécialité, un secteur des affaires, etc.). Au contraire, les diplômés issus des autres licences citées posséderont des connaissances textuelles plus génériques.

Par ailleurs, les études universitaires citées ci-dessus sont les plus courantes dans le cas d'étudiants ayant pour objectif l'apprentissage des langues mais nous ne pouvons pas assumer que tous les intéressés à devenir communicateurs plurilingues dans le secteur viti-vinicole en soient issus. En effet, aucune de ces licences ne forme pour devenir enseignant, encore moins professeur de langues étrangères. Cela est dû au fait qu'il soit nécessaire de suivre un master spécialisé pour cela. Ainsi, l'instruction en pédagogie est postérieure à l'apprentissage même de cette langue-culture étrangère. Par conséquent, nous ne pouvons pas négliger que ces étudiants se soient ensuite spécialisés dans un domaine quelconque tel que la didactique des langues étrangères, la traduction, l'interprétation, la correction de textes, la médiation culturelle, le marketing ou autre domaine. Dans ce cas, il est à supposer qu'ils seraient à la recherche d'une spécialisation dans le secteur viti-vinicole ou d'une reconduite de leur carrière professionnelle. Enfin, nous ne pouvons pas non plus dédaigner les viticulteurs et œnologues ou autres professionnels du secteur viti-vinicole avec un bon niveau dans une ou plusieurs langues étrangères et qui souhaiteraient se spécialiser dans les métiers linguistiques de la vitiviniculture. Qu'il s'agisse d'individus en quête d'une formation complémentaire pour survenir à de nouvelles occasions d'affaires ou qu'ils aient l'intention de réorienter complètement leur profession ; il faudra, dans ce cas, remédier les manques qui surviendront dans presque toutes les compétences citées précédemment pour devenir un communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Pourtant, leur bagage culturel et en vitiviniculture sera plus ample et lourd que celui du reste. En outre, ils posséderont aussi une maîtrise notable dans la langue étrangère (même si pas forcément dans la langue de spécialité) et ils triompheront quant à leur connaissance du marché professionnel viti-vinicole, voire de l'œnotourisme. Ils assumeront facilement des tâches qu'ils connaissaient au préalable telles que l'assistance aux salons internationaux ou l'organisation et direction d'activités œnotouristiques. D'après ce que nous avons détaillé



Universidad de Valladolid

précédemment, nous avons extraits deux profils d'accès à cette formation conduisant au profil du communicateur plurilingue spécialisé en vitiviniculture :

- Il est issu d'une formation, plus ou moins longue (licence ou licence et master) en langues étrangères sous quelconque format qui en font un grand connaisseur de la langue (niveau B2 minimum d'après le CECRL). Il a un intérêt grandissant pour le secteur viti-vinicole et souhaiterait développer un métier dont les activités sont diversifiées et mettent en jeu non seulement toutes les habiletés acquises au préalable mais aussi des qualités personnelles (amabilité, serviabilité, capacité à diriger et autres).
- Il est issu du secteur viti-vinicole ou d'une formation pour effectuer un métier en lien avec le secteur viti-vinicole. Ces connaissances en une ou plusieurs langues étrangères sont poussées (B2 minimum d'après le CECRL) et il prétend combler un vide dans sa formation ou se spécialiser dans une l'activité linguistique au profit d'un domaine viti-vinicole. Il possède aussi des compétences personnelles marquées par la force de décision, l'entrepreneuriat ou la multiplication de ses intérêts.

Nous avons dégagé deux conditions d'accès fondamentales :

- Études en langues étrangères ou en vitiviniculture.
- Diplôme attestant un niveau B2 dans une ou plusieurs langues étrangères d'après le CECRL.

Maintenant que nous avons dégagé le profil de départ, étudier ses qualités et les points à améliorer et que nous avons profiler le professionnel ressortant de la formation, il ne nous reste, à présent, qu'à détailler les aspects méthodologiques et formatifs.

3.3. Structure de la formation et propositions d'activités : vers du concret

Pour une proposition de formation solide il faudra réunir les éléments que nous avons détaillés dans les chapitres précédents. Premièrement, nous avons constaté les besoins d'un secteur viti-vinicole qui cherche de nouvelles voix pour sa croissance telles que l'exportation de son vin ou l'œnotourisme. Cette dernière initiative implique surtout la mise en avant des conditions particulières de culture de la vigne et de production du vin dans un entourage concret (le pays, la région, le domaine en question) et à une époque le plus souvent actuelle mais qui pourrait plaider pour un savoir ancien transmis à travers plusieurs générations. C'est le cas de certains domaines ou associations qui travaillent pour la continuité de certains savoirs anciens. D'entre ces domaines, nous pouvons citer les Bodegas César Príncipe²⁰⁶ (D.O. Cigales, Valladolid, Espagne) qui mettent en valeur

²⁰⁶ <https://www.cesarprincipe.es/>



Universidad de Valladolid

la production d'un *clarete*²⁰⁷. D'après les anciennes traditions, ces vins se démarquent des rosés, seuls autorisés en Espagne²⁰⁸. Pour cela, ils ont enregistré ce vin avec le nom *Clarete de Luna*²⁰⁹. Par ailleurs, l'association *Jóvenes por el vino*²¹⁰ a aussi le mérite d'avoir ressuscité à Valladolid la consommation de vin lors de festivités (une lutte contre les autres boissons alcoolisées). Consacrés à l'organisation d'évènements tels que des festives de la musique où le vin (et l'eau) est la seule boisson consommée, ils ont un grand succès à Valladolid. Leur objectif ultime est de replacer la consommation de vin au centre des festivités où elle a été remplacée par d'autres boissons alcooliques, surtout la bière. On constate ainsi que la tradition revient et s'impose auprès des jeunes générations et qu'elle s'adapte aux intérêts de la société actuelle. La communication adopte aujourd'hui de nouvelles formes tout aussi efficaces grâce aux réseaux sociaux, à des évènements festifs (comme les festives de musique, mais aussi les salons du vin) ou à de nouvelles propositions de divulgation tel que le podcasting. Chacun de ces formats suit ses propres règles, atteint un public semblable ou différent et la langue s'y adapte pour devenir plus efficace. Sans pour autant nous attarder sur les caractéristiques particulières de chaque démarche, on constate à vue d'œil que les publications sur les réseaux sociaux sont plus courtes et cherchent à impacter et intéresser pour obtenir plus de followers. Les *hashtags* sont de puissants mot clés qui servent à situer l'information et à la synthétiser dans le but de capter l'attention d'un public anonyme. Dans ce sens, Pascual Cabrerizo et Aldea Nordby (2022) ont révélés dans une étude récente le manque de prise de conscience de la part du secteur viti-vinicole du pouvoir des réseaux sociaux afin de mobiliser une possible clientèle. Quant aux podcasts, ce sont maintenant une nouvelle source d'information qui en favorise l'accessibilité mélangeant loisir et culture, l'agréable à l'utile. On peut tout aussi bien s'informer sur des techniques viticoles que suivre l'actualité du secteur ou rire à cœur joie lors de dégustations de vin informelles. Pour illustrer cette tendance, il suffit de se pencher sur le podcast de vitiviniculture à plus grand succès en Espagne : La Filoxera²¹¹. Sous la devise « un podcast que te beberías »²¹², ses créateurs révisent certaines tendances en vitiviniculture, proposent des réflexions sur la société, illustrent sur l'histoire de la vitiviniculture et font revivre des mots en rapport avec la langue de la vigne et du vin. Ces termes ont parfois disparu pour des raisons diverses (le changement de la réalité viti-vinicole, par exemple) ou sont employés dans

²⁰⁷ Le *Clarete* est élaboré avec des raisins blancs et rouges qui ont fermenté en même temps alors que le rosé est créé à partir de raisins rouges.

²⁰⁸ La dénomination *clarete* est interdite en Espagne car elle a été confondue avec le *clairnet* (mot français) et dépréciée. Par conséquent, il a fallu adopter le nom *rosé*, aussi issue du français.

²⁰⁹ Il s'agit d'une référence à d'autres temps où les villageois ne possédant pas de vignobles s'emparaient des raisins dans les vignobles avoisinants afin d'élaborer un vin qui, alors, était considéré un aliment essentiel. Cette pratique était menée à la nuit tombée pour ne pas s'attirer des ennuis, d'où le nom du vin, *clarete de luna*.

²¹⁰ <https://jovenesporelvino.com/quienes-somos/>

²¹¹ <https://lafiloxera.com/>

²¹² En français : un podcast à boire (traduction propre).



Universidad de Valladolid

une zone géographique délimitée (*majuelo*, vigne jeune ou petite, est un concept employé dans la zone de Ribera del Duero). Ainsi, leur préoccupation pour les sujets d'actualité du secteur viti-vinicole s'allie à une revendication linguistique qui met en valeur les variétés diatopiques ou diachroniques qui enrichissent la langue de la vigne et du vin. Le tout est mis en forme dans un podcast qui ressemblent plus à une conversation fluide autour d'un verre de vin.

Une fois encore, toutes ces manifestations révèlent que la maîtrise du genre textuel est indispensable pour tout communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Qu'il s'agisse du genre textuel *post sur Twitter* ou *podcast* (pour ne citer que ceux consacrés à la divulgation), ils sont mis au service du culturel viti-vinicole dont ils visent sa communication. Par conséquent, il faudra ajouter au culturel viti-vinicole défini précédemment, cette dimension diatopique et diachronique afin de revaloriser le patrimoine oublié ou délaissé. Dans ce cas, une formation solide se doit de construire une mentalité critique, sensible aux mœurs anciennes et nouvelles ainsi que leur rétablissement. Ainsi, il ne faudra pas perdre de vue d'après Rodríguez Ibáñez et Cerrillo Rubio que :

El vino está relacionado con diversidad de tramas y significados debido a su propia esencia, situada entre la naturaleza y la cultura, porque la creación del vino implica, no solo el cultivo de la vid -enraizada en la tierra-, sino también la complejidad de un proceso -el de la transformación del zumo de la fruta en una bebida alcohólica- en el que se han ido poniendo en juego muy antiguos saberes de carácter artesanal, junto a las más avanzadas y sofisticadas tecnologías. (Ibáñez Rodríguez et Cerrillo Rubio, 2022, p. 63)

Faire face aux défis de la communication culturelle plurilingue dans le secteur viti-vinicole est une réalité à laquelle il faudra répondre en développant la compétence culturelle. Le communicateur devra connaître et mettre en valeur toutes les étapes de la production du vin (en partant de la culture de la vigne) dans la conception industrielle mais sa connaissance de la Culture viti-vinicole (depuis l'Antiquité) ainsi que sa capacité à gérer des projets culturels le mettront en valeur par rapport à d'autres professionnels linguistiques ou vitivinicoles. Bien plus que la communication des spécificités culturelles, le communicateur plurilingue doit chercher à travailler en collaboration avec des entités étrangères à cette identité culturelle afin de la mettre en valeur de même que l'identité culturelle d'autrui. Les projets culturels s'unissant vers une voix commune, tel qu'un salon du vin ou la création d'un musée du vin, encouragent l'enrichissement du secteur viti-vinicole et sa divulgation. C'est ainsi que la configuration didactique du co-culturel est mise en place dans l'enseignement-apprentissage de la langue et le culturel viti-vinicole dans sa dimension purement intégratrice. Ce co-culturel était décrit par Puren comme :

Capacité à agir efficacement dans la longue durée avec des personnes de cultures entièrement ou partiellement différentes, et à cet effet d'adopter et/ou se créer une culture d'action partagée (« co-culture »). (Puren, 2014, p. 24)



Universidad de Valladolid

Tisser des liens entre des personnes du même secteur mais possédant des traits culturels identitaires divers permet de créer des activités de partage qui réhaussent et embellissent un patrimoine commun. En tant que réponses aux interactions de la société, les configurations didactiques s'adaptent afin d'éduquer des acteurs prêts à s'engager dans les interactions de la société. Comme nous avons constaté auparavant, ces acteurs doivent être en mesure de s'intégrer dans un marché du travail globalisé où des pays étrangers tissent des liens qui les unissent. Le co-culturel développe l'agir en commun à travers les conceptions et les valeurs contextuelles (Puren, 2014, p. 24). C'est à quoi Puren fait référence quand il parle d'un :

Un changement d'« agir social de référence » : il s'agit de les préparer non plus seulement à gérer langagièrement des rencontres occasionnelles, mais à vivre ensemble et agir ensemble avec les autres dans la durée. (Puren, 2014, p. 29)

Le chercheur insiste sur quatre éléments indispensables pour créer le co-culturel et que l'on apprécie actuellement dans les interactions sociales : le répétitif, le duratif, l'imperfectif et le collectif. Dans le secteur viti-vinicole, cela se traduit par des contacts qui se répètent dans une longue durée de temps et qui insiste sur la qualité des relations tissées et de ce qu'elles rapportent à chaque acteur de la communication ainsi qu'à la collectivité.

Pourtant, une compréhension totale des besoins du secteur viti-vinicole ne peut être totalement envisagée si ce n'est qu'en ayant recours aux professionnels qui le conforment. Ainsi, Ibáñez Rodríguez et al. (2010) ont interrogé en 2008 le secteur vitivinicole au moyen d'un sondage dont les questions portaient sur les activités d'importation et exportation des caves ainsi que sur leurs activités de médiation linguistique. Les caves interrogées étaient toutes situées dans la région Castilla y León, région où la vitiviniculture a une forte présence et où est situé l'Université responsable de cette recherche. Après obtention de près de 59 réponses, c'est-à-dire une représentation estimée à 12,34 % des caves présentes dans la région, les chercheurs se sont lancés dans l'analyse des résultats (Ibáñez Rodríguez et al., 2010). Ils constatent alors plusieurs faits qui ont marqué notre propre projet. D'une part, il devient alors évident que si le volume d'exportation augmente, la capacité à communiquer en plusieurs langues des professionnels de cette région ne s'avère pas meilleure (Ibáñez Rodríguez et al., 2010, p. 7). Pour ces professionnels, la traduction est une activité fondamentale dont on apprécie sa valeur. 76,27 % des entreprises interrogées mettent en avant les activités de traduction. Après réflexion, il y a trois langues majoritairement employées : la première étant l'anglais suivi de l'allemand et du français (Ibáñez Rodríguez et al., 2010, p. 9). Pour sa part, le marché oriental émergent et possède aussi ses particularités linguistiques et culturelles. L'enquête relève aussi deux préoccupations considérables en vue de notre étude : on interroge sur les responsables actuels des activités linguistiques (le sondage ne cite que la traduction) et qui devrait s'en charger. À la première question, il en ressort que la plupart des entreprises interrogées déclarent charger les tâches de traduction à un



Universidad de Valladolid

employés plus ou moins compétent en langue sans pour autant qu'il ait réalisé des études en traduction. Pour ce qui en est de la deuxième question, les entreprises sont tout de même d'accord sur le fait que la personne chargée de activités linguistiques de l'entreprise est sensée posséder des connaissances solides en vitiviniculture et elle devrait maîtriser deux ou plusieurs langues (Ibáñez Rodríguez et al., 2010, p.12). Bien évidemment, cette analyse soulève plusieurs questions plus qu'elle n'en répond. D'une part, on constate que les entreprises du secteur viti-vinicole sont conscientes de la croissance du marché international mais elles ne savent pas affronter les défis que celui-ci comporte. Si l'on porte toute notre attention sur les activités linguistiques, le manque d'intégration des services linguistiques dans une entreprise à travers le recrutement d'un employé consacré à ces fonctions dévoile que le secteur ne s'aperçoit pas réellement des nombreuses situations communicatives qui se présentent lors de la promotion internationale d'une cave. Surement attaché au commerce de proximité, à circuit court, elles n'entrevoient pas encore le nombre d'acteurs et leur préparation pour affronter des occasions nombreuses qui dépassent la traduction de textes. Qui plus est, la compétence traductrice si revendiquée par le secteur traductologique est ignorée dans un secteur qui considère que toute personne se débrouillant en deux langues est capacité pour réaliser un travail de traduction. Pour en revenir à la diversité des actes communicatifs, il est évident qu'il n'est pas contemplé de participer à des salons internationaux du vin afin de faire connaître ses produits, tout comme les activités œnotouristiques en plusieurs langues ne sont pas intégrées dans les actions économiques du domaine. L'importation ou exportation de produits implique aussi une communication fluide en plusieurs langues que ce soit par mail, téléphone ou par des visites occasionnelles ayant pour mission de renforcer les liens créés. De plus, si un domaine cherche à s'intégrer dans le marché international, elle devra notamment restée s'intéresser à ce qui s'y produit. Par conséquent, il est indispensable qu'un traducteur apporte des documents (revues, articles scientifiques, etc.) informatifs traduit à la langue maternelle des cadres de l'entreprise. Enfin, cette enquête auprès du secteur viti-vinicole révèle l'importance de former les individus possédant déjà des compétences linguistiques plurilingues afin qu'il acquière les connaissances propres à la vitiviniculture. Ainsi, les acteurs du secteur viti-vinicole ont avoué mettre en valeur une personne qui comprenne les activités menées au cœur de la cave dans toutes les phases de production et commercialisation du vin et autres produits viti-vinicole : « De los 59 encuestados, 49 (el 83 %9 señalan que el traductor debe dominar ambas áreas : el campo temático y las lenguas » (Ibáñez Rodríguez et al., 2010, p.12). Pour notre part, nous estimons que, bien qu'instructif, cette information est incomplète, puisqu'il reste à déterminer si ce savoir reste théorique ou il devrait être accompagné de l'expérience du savoir-faire. Il faudrait aussi cerner si les caves veulent vraiment un savoir complet et qui parcourt toutes les activités de la cave ou si elles étaient prêtes à accepter un communicateur plurilingue non spécialisé afin de le former dans les tâches concrètes que la cave souhaiterait développer. Par exemple, on se demande s'il serait suffisant que le communicateur plurilingue possède des connaissances en tourisme pour qu'il s'introduise dans l'œnotourisme grâce aux connaissances acquise par son expérience dans la cave.



Universidad de Valladolid

Bref, le sondage réalisé par Ibáñez Rodríguez et al. (2010) nous pousse vers deux lignes d'action dans l'actualité : faire prendre conscience au secteur viti-vinicole du potentiel économique de l'internationalisation et les sensibiliser aux besoins linguistiques qui surviendront et dériveront sur le recrutement d'un employé consacré à ces finalités et créer la formation pour devenir conseiller spécialisé en communication viti-vinicole. De notre point de vue, répéter le sondage de nos jours en élargissant les items à des questions sur la communication plurilingue (non limitées à la traduction) possède deux avantages : faire réfléchir les acteurs du secteur viti-vinicoles sur leurs besoins linguistiques tout en ouvrant à leur yeux des possibilités qu'ils n'avaient peut-être pas considérées préalablement et cerner les demandes de ce secteur viti-vinicole afin de lui offrir une formation sur mesure qui aboutisse sur la création d'un conseiller en communication plurilingue. Plus encore, nous pouvons suggérer à ce secteur, à travers l'enquête, le besoin d'embaucher un professionnel qui réponde à des attentes qui n'étaient pas encore identifiées. En définitive, cette réflexion à propos de la possible formation (pour devenir conseiller linguistique spécialisé en communication viti-vinicole) nous permettra, dans une étape postérieure, la conception d'une approche centrée sur des besoins réels où les items du sondage cernent exactement les sujets sensibles par rapport à la communication plurilingue. Dans un dernier moment, le sondage rapportera, à son tour, des données précises qui actualiseront le programme formatif. Étant donné la dimension de l'étude que nous venons de soulevée, l'élaboration du sondage, sa diffusion et l'analyse des données seront reportés à une étape postérieure au-delà des limites de ce travail. Par conséquent, nous avons dessiné ici une formation idéale répondant aux besoins que nous avons constaté au cours de l'élaboration de ce travail. Ce cursus a un objectif clair : devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. En fonction du profil des étudiants intéressés à cette formation (cités plus haut), nous avons structuré la formation en trois modules : langue de la vigne et du vin ; connaissance de la vitiviniculture et autres compétences.

STRUCTURE DE LA FORMATION





Universidad de Valladolid

Figure 105. Structure de la formation afin de devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. De notre propre élaboration.

Le premier module consacré à la langue de la vigne et du vin se divise en quatre matières dont l'enseignement/apprentissage mènera les apprenants à compléter leurs connaissances linguistiques et à se spécialiser dans le secteur viti-vinicole. Dans ce sens, il ne faudra pas oublier que les étudiants issus des études en traduction auront développé la compétence traductrice auparavant mais ne seront pas spécialisés dans le secteur vitivinicole. Par ailleurs, les étudiants issus des études en langues modernes, civilisation ou langues appliquées auront probablement des connaissances approfondies en plusieurs langues de spécialité qui leur permettront de se débrouiller dans des contextes communicatifs variés sans pour autant compter sur une spécialisation orientée à la vitiviniculture. En outre, les étudiants en traduction auront réalisé un apprentissage de la langue orienté vers la traduction et ils leur manqueront possiblement des compétences communicatives. Quant aux étudiants ayant appris des langues étrangères, ils ne possèdent généralement pas les compétences nécessaires pour le travail de traduction et d'interprétation. À cela s'ajoute une dernière difficulté : certaines langues n'auront pas forcément été apprises lors d'études universitaires mais peut-être comme complément de formation à travers les écoles de langues ou dans leur entourage familial. Dans ces cas concrets, il est plus fréquent que la langue générale soit maîtrisée (et non la langue de spécialité même s'il ne s'agit pas de la langue viti-vinicole) et qu'elle se limite à un contexte public ou privé non professionnel. Ainsi, dans sa conception originale nous en étions arrivés à 5 domaines à développer ou renforcer chez les étudiants : traduction ; interprétation ; langues A, B, C ; correction de textes et terminologie. Bien évidemment, il faudra ajouter l'adjectif *viti-vinicole* qui fait références à la spécialisation des savoirs et compétences enseignés.





Universidad de Valladolid

Figure 106. Structure du module pour l'enseignement-apprentissage de la langue de la vigne et du vin en 5 modules : traduction, interprétation, correction, terminologie, langues A, B et C. De notre propre élaboration.

En outre, on ne peut pas concevoir ces 5 sous-catégories du module *Langue de la vigne et du vin* de la même manière. D'après les particularités des cursus formatifs précédant l'entrée à cette formation, les étudiants ne posséderont pas les mêmes bases. De ce fait, certains modules devront être divisés en modules organisés par niveaux. Dans les cursus universitaires actuels, on pense souvent qu'il est préférable que tous les étudiants assistent au cours qui pose les bases du métier et que, par la suite, ils choisissent une spécialisation. Dans le système européen, il existe des unités d'enseignement fondamentales pour le premier cas et des unités d'enseignement optionnelles pour le deuxième. Pour finir, il existe des unités libres qui constituent une ouverture vers d'autres disciplines et qui sont de libre choix, comme leur nom indique. L'interdisciplinarité de cette formation nous oblige à la concevoir différemment. Ainsi, les étudiants devraient avoir le choix de compléter leur formation université en fonction de leurs lacunes. Cela nous pousse à offrir des modules où l'on aborde des compétences de bases en tant que complémentaires conditionnés par l'instruction reçue au préalable. Par conséquent, s'inscrire à l'un de ces cours comportera comme pré-requis qu'il n'ait pas été suivi dans les études universitaires antérieures. Pour mieux comprendre ces idées, nous avons détaillé les unités d'enseignements de chaque module²¹³.

Module Langue de la Vigne et du Vin :

- Renforcement des langues B et C : complémentaire.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, l'apprentissage de la langue de spécialité exige un degré de connaissance de la langue générale propre à un utilisateur indépendant qui cherche à devenir utilisateur expérimenté. Pour que ce soit possible, il doit comprendre, parler et écrire à un niveau B2 dans la langue B2 et à niveau B1 dans la langue C, comme nous l'avons précisé auparavant. Étant donné que la langue A est supposée être la langue maternelle, on comprend que ces niveaux y sont largement atteints. Pourtant, il est courant que les étudiants issus d'études universitaires n'atteignent pas le niveau demandé dans toutes les compétences décrites dans les échelles du CECRL. Ces études devront veiller à ce que les apprenants perfectionnent leur maîtrise de la langue

²¹³ Nous ne pouvons pas faire usage du système français au complet où chaque unité d'enseignement (UE Langue de la Vigne et du Vin) est sous-divisée en éléments constitutifs (EC Principes fondamentaux de la traduction et EC traduction appliquée à la langue de spécialité) car l'UE marque le caractère obligatoire, complémentaire ou libre de tous les EC. Dans ce cas, l'EC principes fondamentaux de la traduction ne devrait être obligatoire que pour les étudiants n'ayant pas suivi un cours de traduction au préalable. Par conséquent, nous avons adopté le modèle espagnol où les unités d'enseignement ne sont pas sous-divisées en éléments constitutifs.



Universidad de Valladolid

pour comprendre, parler et écrire dans la langue étrangère. Ainsi, dans la langue B, le descripteur du niveau B2 indique :

Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détailler sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 25)

Le tableau suivant reproduit les descripteurs de ce niveau dans les activités consistant à comprendre, parler et écrire :

COMPRENDRE		PARLER		ÉCRIRE
Écouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	Écrire
Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familières, présenter et défendre mes opinions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

Figure 107. Tableau du descripteur correspondant au niveau B2 extrait du CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 27).



Universidad de Valladolid

Dans le cas des étudiants issus des études en traduction et interprétation, il est incontestable que les activités de compréhension auront été longuement développées puisque le processus de traduction d'un texte débute par sa compréhension. Pourtant, les compétences liées aux activités de parler et écrire n'auront pas forcément fait l'objet d'un enseignement approfondi. D'autant plus qu'il ne s'agit pas non seulement de réussir quantitativement mais d'atteindre un but ultime de qualitatif. Les descripteurs qualitatifs du niveau B2 détaillent :

ÉTENDUE	Possède une gamme assez étendue de langue pour pouvoir faire des descriptions claires, exprimer son point de vue et développer une argumentation sans chercher ses mots de manière évidente.
CORRECTION	Montre un degré assez élevé de contrôle grammaticale. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus et peut le plus souvent les corriger lui/elle-même.
AISANCE	Peut parler relativement longtemps avec un débit assez régulier ; bien qu'il/elle puisse hésiter en cherchant structures ou expressions, l'on remarque peu de longues pauses.
INTERACTION	Peut prendre l'initiative de la parole et son tour quand il convient et peut clore une conversation quand il le faut, encore qu'éventuellement sans élégance. Peut faciliter la poursuite d'une discussion sur un terrain familier en confirmant sa compréhension, en sollicitant les autres, etc.
COHÉRENCE	Peut utiliser un nombre limité d'articulateurs pour lier ses phrases en un discours clair et cohérent bien qu'il puisse y avoir quelques « sauts » dans une longue intervention.

Figure 108. Tableau du descripteur des aspects qualitatifs mise en pratique au niveau B2 extrait du CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 28).

Obtenir un niveau d'autant plus élevé dans une troisième langue est plus complexe étant donné que la plupart des études consacrent un nombre moins élevé d'heure à partir de la troisième langue. Notamment, le descripteur du niveau B1 précise :

Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée. (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 25)

Les descripteurs d'après les activités à réaliser au niveau B1 précisent :

COMPRENDRE	PARLER	ÉCRIRE
------------	--------	--------



Universidad de Valladolid

Écouter	Lire	Prendre part à une conversation	S'exprimer oralement en continu	Écrire
Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événement, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisir, travail, voyage et actualité).	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.

Figure 109. Tableau descripteur des activités au niveau B1 extrait du CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 26).

Enfin, si l'on s'en tient aux aspects qualitatifs atteints au niveau B1, le CECRL décrit :

ÉTENDUE	Possède assez de moyens linguistiques et un vocabulaire suffisant pour s'en sortir avec quelques hésitations et
---------	---



Universidad de Valladolid

	quelques périphrases sur des sujets tels que la famille, les loisirs et centres d'intérêt, le travail, les voyages et l'actualité.
CORRECTION	Utilise de façon assez exacte un répertoire de structures et « schémas » fréquents, courants dans des situations prévisibles
AISANCE	Peut discourir de manière compréhensible, même si les pauses pour chercher ses mots et ses phrases et pour faire ses corrections sont très évidentes, particulièrement dans les séquences plus longues de production libre.
INTERACTION	Peut engager, soutenir et clore une conversation simple en tête-à-tête sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel. Peut répéter une partie de ce que quelqu'un a dit pour confirmer une compréhension mutuelle.
COHÉRENCE	Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en une suite linéaire de points qui s'enchaînent.

Figure 110. Tableau des descripteurs qualitatifs au niveau B1 extrait du CECRL (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 28).

Ces descripteurs détaillent, sommes toutes, les objectifs à atteindre dans les langues B et C afin de réussir dans les activités communicatives spécialisées dans le secteur viti-vinicole qui seront abordées dans les cours suivants en langues A, B et C. Ces premières heures, divisées en deux cours (un pour chaque langue) et consacrées à la maîtrise de la langue, focaliseront sur les compétences les plus développées en français des affaires telles que sont parler et écrire. En effet, le communicateur plurilingue assurera la communication à travers ses productions orales et écrite pour vendre l'image et les produits de l'entreprise qu'il représente.

- Langues A, B et C : obligatoire

Même si nous avons ici regroupé les trois langues sous la même UE, il s'agira en vérité de trois cours différents qui seront directement reliés par leurs contenus. Chacun de ces cours sera consacré à l'apprentissage d'une langue et nous présumons que dans tous les cas, il s'agit d'une langue de spécialité. L'enseignement de la langue de la vigne et du vin ne peut être conçu autrement qu'à travers l'enseignement de la langue de spécialité qui la situe dans un contexte professionnel²¹⁴. Les situations communicatives propres au secteur viti-vinicole donneront lieu à des lignes thématiques suivies dans chacun de ces cours. Forcément, il conviendra de définir quelles sont les langues A, B et C mais cela dépendra de l'université (pays où elle se situe) et de sa capacité à attirer des étudiants issus d'autres pays où les combinaisons linguistiques seront différentes. À titre

²¹⁴ À ce sujet, Masseron et Liu ont repéré la particularité de la langue de la vigne et du vin : « le discours œnologique nécessite d'être considéré comme une langue de spécialité pour que soient légitimes les jugements qu'il porte sur tel cru, mais il doit aussi se garder de tout abus jargonnant pour maintenir — dans une langue partagée — l'attention du plus grand nombre, professionnels ou non » (Masseron et Liu, 2022, p. 1).



Universidad de Valladolid

d'exemple, si cette formation est développée à l'Université de Valladolid, c'est-à-dire en Espagne, il est facile à supposer que la langue A sera la langue maternelle de ce pays : l'espagnol. Les langues B et C seront les langues étrangères : anglais, français, allemand ou italien sont les langues parlées dans les pays où l'économie viti-vinicole est le plus développée. Cependant, si la formation à la capacité d'attirer des étudiants de nationalités différentes dont la langue maternelle diffère, il faudra analyser le public potentiel et redéfinir les langues A, B et C. Dans le besoin de prendre une décision, nous avons ici décider d'établir l'espagnol en tant que langue A²¹⁵, le français en tant que langue B²¹⁶ et l'anglais en tant que langue C²¹⁷. Dans chacune de ces langues, les apprenants développeront les compétences suivantes²¹⁸ :

- Capacité à identifier et à analyser une situation communicative donnée dans le secteur-vitivinicole : ses acteurs, le canal, le message, l'intention, etc.
- Capacité à comprendre des textes écrits ou oraux spécialisés et à suivre une discussion technique dans le secteur viti-vinicole.
- Capacité à s'exprimer spontanément et couramment, à « utiliser la langue de façon efficace et souple » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 25).
- Capacité à mettre en place ses ressources linguistiques et pragmatiques dans le but de faciliter la communication. « Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 25).
- Capacité à mettre en place un discours et une terminologie adaptés au contexte communicatif viti-vinicole, appartenant à la langue de spécialité (la langue de la vigne et du vin).
- Capacité à identifier et adapter les références extralinguistiques afin de s'adapter aux besoins de chaque situation communicative : références sociales, culturelles ou de registre afin de favoriser la médiation linguistique et culturelle.

Le communicateur plurilingue issu de cette formation doit être capable d'affronter aisément les situations propres au secteur viti-vinicole car, à travers sa pratique de la langue, il doit rendre possible une communication fluide, aisée et profitable aux objectifs de l'entreprise. Pour parvenir à ce degré de maîtrise de la langue, dont les descripteurs du

²¹⁵ Puisque nous travaillons actuellement pour l'Université de Valladolid située en Espagne, pays dont la langue officielle est l'espagnol.

²¹⁶ Notre langue de spécialité à laquelle nous avons consacré l'analyse des manuels.

²¹⁷ Langue majoritaire dans le monde des affaires.

²¹⁸ Certains descripteurs sont inspirés du niveau C1 (utilisateur expérimenté) décrit dans l'échelle globale des niveaux communs de compétences (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 25).



Universidad de Valladolid

CECRL ne font référence qu'à partir du niveau C1²¹⁹, on exigera aux apprenants un niveau B2 dans les langues A et B, ainsi qu'un niveau B1 dans la langue C. Il est compréhensible que l'étudiant ne puisse développer les mêmes compétences à un niveau si élevé dans toutes les langues mais il est souhaitable qu'il aborde confortablement les situations qui se présentent à lui dans le contexte professionnel. L'enseignement des langues de spécialité impose une réflexion préalable sur les situations professionnelles qui feront objet d'une transposition didactique²²⁰ afin que celles-ci s'adaptent au mieux à la réalité professionnelle postérieure. Les genres textuels offrent une contextualisation discursive idéale pour l'apprentissage de la langue de spécialité ainsi que la Culture viti-vinicole, comme nous le démontrerons par la suite.

- Principes fondamentaux de la traduction : complémentaire.

Cette UE est principalement destinée aux étudiants n'ayant pas suivi de cours de traduction au préalable. Elle a pour objectif l'apprentissage des compétences de bases d'un traducteur non spécialisé. L'étudiant y prendra connaissance des concepts théoriques de base en traduction mais surtout les modèles d'analyse pour mieux aborder une traduction (comprendre la commande du client et évaluer les difficultés du texte à traduire que ce soit au niveau terminologique, stylistique ou culturel). Il s'agit d'une introduction au monde de la traduction pour que le professionnel à venir capte la finalité communicative de la traduction, l'importance de la compréhension du texte source ainsi que celle de la maîtrise de la langue d'arrivée. Il devra prendre connaissance de la compétence traductrice et son dynamisme et se rendre compte des divers problèmes de la traduction en fonction des textes ou des connaissances extralinguistiques. Ce dernier module est une préparation pour s'introduire dans le cours suivant spécialisé en traduction de textes viti-vinicoles. Les capacités développées sont²²¹ :

- Capacité à évaluer une commande de traduction en fonction de sa longueur et complexité.

²¹⁹ Même si on décrit au niveau B2 que l'utilisateur indépendant peut comprendre le contenu essentiel « y compris une discussion technique dans sa spécialité » (Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg, 2001, p. 25), cette pratique de la langue est insuffisante dans un contexte où le communicateur assume des responsabilités majeures telles que la représentation de l'entreprise.

²²⁰ Le lien entre la langue de spécialité et la transposition didactique est très clairement abordé par Carras et Álvarez Martínez : « La transposition didactique peut être considérée comme un parcours au cours duquel un objet de savoir est transformé en objet à enseigner (à la suite d'une acclimatation institutionnelle) pour finalement devenir objet d'enseignement lorsque les savoirs ont été préparés à être enseignés » (Carras et Álvarez Martínez, 2022, p.2).

²²¹ Pour cette UE, notre travail s'inspire profondément sur les bases théoriques déjà développées par Hurtado Albir (1999).



Universidad de Valladolid

- Capacité à distinguer les types de traduction (textes spécialisés ou non spécialisés) et les modalités de traduction (traduction écrite, audiovisuelle, oral, de produits informatiques, musicale ou iconographique)²²².
- Capacité à identifier les phases et le processus de la traduction.
- Capacité à développer la compétence traductrice.
- Capacité à identifier et à surmonter les difficultés issues du type de discours, du mode textuel, du style ou des dialectes et des idiolectes
- Capacité à identifier et à surmonter les interférences lexicales, les différences morphosyntaxiques entre les langues ainsi que la cohérence et la cohésion des textes.

Cette introduction à la traduction comportera une charge théorique majeure que la charge pratique étant donné qu'elle prétend inculquer les premiers concepts sur la traduction (définition, types et modèles). Elle comporte aussi une grande charge réflexive puisque les étudiants devront connaître les composantes de la compétence traductrice et réfléchir sur leur points forts et points faibles lors de l'activité de traduction. Cette réflexion s'inclut dans la partie pratique consacrée à la détection de difficultés dans le texte source, évaluation des connaissances et apprentissage des techniques de traduction.

- Traduction appliquée au secteur viti-vinicole : obligatoire

D'une part, ce cours est un premier contact avec la traduction spécialisée, plus précisément technique, à laquelle l'étudiant sera confronté dans son activité en tant que communicateur embauché au sein d'une entreprise. D'autre part, l'objectif poursuivi est complexe : il cherche à spécialiser le communicateur en traduction dans le secteur viti-vinicole. Il faudra alors comprendre les contextes où la traduction sera nécessaire et quelles en sont ses finalités. On en conclut que celles-ci sont diverses et donnent lieu à des textes aussi bien juridiques, administratifs, scientifiques, publicitaires ou divulgateurs. Les capacités à développer pour résoudre les difficultés issues de cette variété de genres textuels sont :

- Capacité à repérer les différents contextes de travail où la traduction est nécessaire au sein du secteur viti-vinicole.
- Capacité à repérer un texte technique, scientifique, juridique, publicitaire ou divulgateur (présent dans le secteur viti-vinicole) ainsi que ses particularités et les stratégies à mettre en place lors de sa traduction.
- Capacité à identifier et analyser le genre textuel du texte et de mettre en adéquation des techniques de traduction spécifiques.

²²² Tel que présenté par Hurtado Albir (2018).



Universidad de Valladolid

- Capacité à identifier et résoudre les problèmes issus de la langue de spécialité (terminologie viti-vinicole) ainsi que de l'influence de la Culture viti-vinicole.
- Capacité à gérer des projets plurilingues dans le secteur viti-vinicole.

Pour appréhender cet enseignement/apprentissage, il faut d'abord comprendre que la tâche du traducteur dans le secteur viti-vinicole est variée et se situe dans des contextes différents où les demandes seront distinctes. Ainsi, il est possible que le traducteur soit amené à traduire un article scientifique pour que le département en viticulture ou le département œnologique prennent connaissance des avancées scientifiques dans le contexte international afin d'appliquer les techniques de culture et d'élaboration du vin les plus novatrices. Dans la même journée, il aura sûrement à traduire une fiche technique d'un vin pour son exportation. Son chef peut attendre de lui qu'il lui apporte son aide afin de prendre connaissance de documents juridiques internationaux pour cette même commercialisation à l'étranger. En fin de journée, il peut être confronté à la traduction de panneaux divulgateurs affichés au long de la cave afin de guider les visiteurs et, enfin, la correspondance avec les clients étrangers devra forcément être traduite afin que le responsable des ventes soit informé des accords signés. Ces contextes si différents requièrent de l'apprentissage de divers types de traduction spécialisée : juridique, scientifique, publicitaire ou divulgateur. Dans ce sens, les besoins de chaque spécialité ne sont pas les mêmes. Si l'on met en valeur la précision dans la traduction d'articles scientifiques ou dans des articles juridiques, le comptable ou le responsable des ventes préféreront se concentrer sur l'essentiel de l'information : chiffres et données. Dans cette dernière situation, les formules de politesse propre à la communication écrite ne sont pas pertinentes et il n'est pas convenable d'y perdre du temps. Cette réalité est indispensable pour le futur communicateur qui, une fois de plus, devra faire preuve de versatilité. Au long de la formation, l'enseignant insistera sur la tâche de médiation entre l'entreprise et les agents extérieurs. Son travail consiste à favoriser toute coopération avec des clients institutions et agents internationaux au profit de son entreprise et en faveur de son développement. Le profil du communicateur étant la clé pour la croissance du chiffre d'affaires du secteur viti-vinicole à travers l'exploration de nouvelles tendances et opportunités, il leur permettra de ne plus tomber dans les occasions perdues par faute de communication plurilingue. Dans cette visée, il est important de travailler les capacités ici décrites dans les langues A, B et C, voire de gérer des projets plurilingues contextualisés dans le secteur viti-vinicole.

- Principes fondamentaux de l'interprétation : complémentaire

Avant de considérer les spécificités de l'interprétation dans le contexte viti-vinicole, il faudrait partir de la base que les apprenants connaissent le métier de l'interprétation. Une fois encore, les étudiants provenant des études de traduction et interprétation auront de bonnes bases en interprétation et devront se spécialiser dans le secteur viti-vinicole, alors que les étudiants provenant des études en langues modernes



Universidad de Valladolid

devront apprendre les fondements de l'interprétation avant de considérer leur spécialisation. Par conséquent, la structure formative sera similaire à celle proposée pour la traduction.

Si nous devons quantifier les activités plurilingues réalisées dans le contexte plurilingue, il est possible que les occasions où l'interprétation est requise ne soient pas des plus nombreuses. Pourtant, il ne faut jamais perdre de vue que chaque cave aura des besoins différents. Celles qui consacrent une plus grande part de leur marché à l'exportation des vins recevront certainement des visites des clients étrangers où la langue de communication pourra différer à la langue maternelle du représentant de l'entreprise. Dans ces cas, le communicateur plurilingue réalisera des services d'interprétation dans le but de médier entre son entreprise et le client étranger. Par ailleurs, quand la taille de la cave est plus grande et ses activités sont nombreuses et diversifiées, il est d'usage que des départements soient créés. Dans ce contexte, le département oenotouristique pour demander les services du communicateur plurilingue lorsqu'une visite guidée sera commandée dans une langue autre que celle du guide. En effet, les guides parlent, le plus souvent, l'anglais en plus de leur langue maternelle mais il est moins fréquent qu'ils maîtrisent d'autres langues. Le communicateur plurilingue devra s'adapter aux contextes propres au secteur viti-vinicole. Cependant, il est indispensable qu'il maîtrise les bases du métier de l'interprétation, qu'il en connaisse ses caractéristiques, les types d'interprétation et qu'il possède un fondement méthodologique solide. Les compétences à développer sont :

- Comprendre le métier de l'interprète, les types d'interprétation et leur adéquation en fonction des demandes du client.
- Comprendre les étapes du travail d'interprétation.
- Capacité à mettre en places des stratégies (oratoires, par exemple) et habiletés linguistiques directement liées avec l'interprétation.
- Capacité à développer des habiletés cognitives utiles pour le travail d'interprétation.
- Capacité à prendre des décisions efficaces et à adapter sa méthodologie de travail et ses habiletés en fonction du type d'interprétation.
- Capacité à gérer des projets d'interprétation dans le secteur viti-vinicole

Ce module s'ajustera aux besoins d'un étudiant n'ayant aucune formation préalable en interprétation. On y introduira inévitablement une partie théorique d'exposition des types d'interprétation, de leurs caractéristiques et des méthodologies de travail. Le travail théorique s'ensuivra d'activités pratiques où les étudiants réfléchiront sur le métier d'interprète. Ils apprendront à déterminer le type d'interprétation approprié au contexte donné et aux demandes du client. Une fois que les apprenants auront compris les attentes de chaque contexte, ils pourront réaliser un exercice d'introspection afin d'identifier les failles dans leur maîtrise méthodologique ou linguistique et de les remédier. Dans toute la séquence, on privilégiera les situations génériques non



Universidad de Valladolid

spécifiques au secteur viti-vinicole car il s'agit d'un premier contact avec l'interprétation et d'en assimiler les principes méthodologiques.

- Le travail de l'interprète adapter au secteur viti-vinicole : obligatoire

Le module précédent consistait à une introduction au métier de l'interprétation. Maintenant, il est indispensable de former le communicateur plurilingue pour les situations spécifiques se déroulant dans le secteur viti-vinicole. Ainsi, les interprètes choisissent parfois de ne travailler que de la langue étrangère vers la langue maternelle. Dans cette situation un coéquipier assure l'interprétation dans le sens inverse. C'est le cas des interprètes de conférence et de ceux qui travaillent dans un contexte institutionnel (l'Union Européenne, par exemple). Pourtant, comme pour les professionnels de l'interprétation médicale ou sociale, le communicateur spécialisé dans le secteur viti-vinicole effectue, le plus souvent, une interprétation de liaison. De ce fait, il intervient dans les deux langues pour assurer à lui seul la communication dans les deux sens. C'est une des raisons pour lesquelles nous avons insisté précédemment sur la maîtrise des langues, aussi bien de la langue maternelle que des langues étrangères, puisque les interventions seront effectuées tour à tour dans toutes les langues parlées par les interlocuteurs. De plus, le communicateur plurilingue devra développer sa capacité de réversibilité²²³. Bref, il est indispensable de développer certaines capacités qui sont directement liées au contexte viti-vinicole. Nous repérons²²⁴ :

- Capacité à repérer les besoins en interprétation du secteur viti-vinicole et à proposer des solutions fonctionnelles, compréhension du rôle de l'interprète.
- Développer les capacités liées à l'interprétation de liaison, probablement la plus utile au sein des entreprises viti-vinicoles²²⁵ : stratégies spécifiques à l'interprétation de liaison, réversibilité de l'interprète, mécanismes conversationnels propres à chaque langue, reformulation, étapes de l'interprétation de liaison²²⁶
- Maîtrise de la technologie pour réaliser l'interprétation et, plus concrètement, l'interprétation de liaison.

²²³ Hurtado Albir explique: «El intérprete [de enlace] debe traducir oralmente entre dos lenguas para facilitar la comunicación entre dos o más interlocutores que no comparten la misma lengua. Los segmentos que se traducen son, generalmente, de tipo conversacional y, en principio, no excesivamente largos (no suelen sobrepasar un minuto). El intérprete traduce hacia la lengua A y, por lo general, también a la lengua B, por lo que ha de desarrollar la capacidad de reversibilidad (ser capaz de cambiar automáticamente de una lengua a otra)» (Hurtado Albir, 1999, p. 197)

²²⁴ Inspiré de Hurtado Albir (1999, p.205).

²²⁵ Comme nous l'avons précisé auparavant, ces besoins partent d'une prédisposition qui devra être confirmée à travers une enquête auprès des entreprises viti-vinicoles.

²²⁶ D'après Hurtado Albir (1999, p. 202): «escucha selectiva y análisis de la información inmediatos, almacenamiento en memoria y toma de notas mínima (cifras, datos concretos, nombres, etc.) y reformulación inmediata».



Universidad de Valladolid

- Capacité à collaborer avec d'autres interprètes quand la situation l'exige.
- Identifier la relation entre langage et genre textuel et son influence sur le travail de l'interprète dans le contexte viti-vinicole.
- Capacité à faciliter la communication entre les agents du secteur viti-vinicole à travers le travail de l'interprète et à gérer la distance entre l'interprète et les orateurs : réussir la médiation linguistique.
- Capacité à gérer des projets d'interprétation plurilingue dans le secteur viti-vinicole

Dans le cas de ce cours, la différence marquée par rapport au cours suivant sera déterminée par la spécificité des contenus abordés, des textes conversationnels en lien avec le secteur viti-vinicole. Une fois encore, il s'agit d'une formation principalement pratique où prône la réflexion méthodologique et les essais en contexte. On cherche la familiarisation avec les conjonctures viti-vinicoles. Étant donné le caractère plurilingue du communicateur spécialisé dans le secteur viti-vinicole, il est indispensable que l'apprenant développe les compétences décrites dans les trois langues de la formation.

- Correction et édition de textes : obligatoire

Les connaissances de base sur les tâches de correction et édition de textes auront déjà été acquises par les étudiants issus des licences en Traduction et Interprétation. Ils sont capables de repérer les étapes de correction et édition d'un texte (révision de la traduction, correction de style, mise en page et correction des maquettes). Pourtant, les étudiants qui n'auront pas suivi de cours universitaires orientés vers ces labours devront réaliser une première approche du métier. C'est pourquoi l'abordage de ce cours se divise de deux parties : théorique et pratique. Dans les premières heures de cours, l'enseignant présentera le métier du correcteur et celui de l'éditeur en insistant sur les particularités de chacun à travers le parcours de la rédaction éditoriale. Il fera connaître les outils essentiels pour mener à bien les activités commandées. Pour en finir avec les contenus théoriques, il proposera une analyse du processus de correction et édition de textes dans le secteur viti-vinicole. Cerner les activités menées par le communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole et leur étendue ainsi que le marché de la correction éditoriale est nécessaire puisque la polyvalence du communicateur plurilingue peut le mener à chercher des collaborateurs spécialisés à qui confier certaines missions. Dans la partie pratique, l'enseignant présentera des cas concrets où des labours de correction et édition seront attribuées au communicateur plurilingue.

- Comprendre le métier du correcteur et éditeur de textes, analyser le processus d'écriture, de traduction, de correction, de révision et de maquettage éditorial et les étapes dont il est composé.
- Capacité à comprendre un texte, son sens et ses caractéristiques macrotextuelles et microtextuelles, même si l'information est incomplète (sur les intentions de l'auteurs ou ses décisions) afin de le comprendre et



Universidad de Valladolid

d'en offrir une révision qui s'ajuste au mieux aux conventions et normes tout aussi bien qu'à la motivation de l'auteur.

- Développer les aptitudes stylistiques et grammaticales ainsi que les stratégies spécifiques pour réaliser les tâches de correction et édition de textes.
- Connaître et maîtriser les outils et logiciels dont se sert habituellement le correcteur et éditeur de textes.
- Capacité à identifier les contextes viti-vinicoles où le travail du correcteur et réviseur de textes est nécessaire et d'y ajuster une méthodologie de travail. Comprendre le genre textuel impliqué et y appliquer des techniques adaptées.

Afin de confirmer les contextes communicatifs et les genres textuels où le travail du correcteur et réviseur se révélera essentiel, un sondage auprès des entreprises sera nécessaire. Pour notre part et afin d'orienter le questionnaire, nous avons présupposé les situations communicatives suivantes dans lesquelles le correcteur et réviseur sera chargé d'assurer l'adéquation des productions textuelles. En premier lieu, le site web de l'entreprise constitue souvent le premier contact avec le client. Afin de se montrer effectif, le réviseur s'assurera non seulement de la correction grammaticale, orthographique ou lexicale des textes introduits, mais aussi de leur maquetage pour garantir un équilibre des textes. Cependant, le site web n'est pas le seul document ayant pour objectif de capter une clientèle : ce rôle est aussi assumé par les fiches techniques de dégustation de vins et les réseaux sociaux. Pour leur part, les fiches techniques de dégustation sont envoyées aux distributeurs de vins et aux établissements hôteliers dans le but d'attirer leur attention sur les produits que l'entreprise veut mettre en valeur et vendre. Si le document réussit son objectif, le client contactera avec le producteur de vin pour déguster le vin et, par la suite, en faire l'achat. Quant au public non spécialisé (amateurs de vin et autres publics non professionnels), il arrive souvent à connaître les vins à travers les influenceurs ou les campagnes de marketing lancées sur les réseaux sociaux. Un message captivant, bien rédigé, équilibré à la fois qu'inspirateur fait la différence entre les campagnes publicitaires les plus partagées et celles qui restent anonymes. Dans les deux cas, le communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole se charge de deux responsabilités : corriger le message (ou le texte), se charger de la mise en page pour que le message attire l'attention visuellement, c'est-à-dire par la forme puis par son contenu. Dans les cercles professionnels, il existe de plus en plus de revues spécialisées dans le secteur viti-vinicole lues par les agents qui le composent. Ainsi, le correcteur mettra en place des stratégies de correction adaptées aux genres textuels journalistiques et à ses finalités. De nouveau, le caractère polyvalent du communicateur plurilingue intégré dans une entreprise viti-vinicole marquera son implication dès le processus de création des textes qui finira toujours par sa révision. Par conséquent, il participera à toutes les étapes de production d'un texte : de sa rédaction jusqu'à sa révision, sa traduction, son maquetage et son envoi définitif. En vue de ses fonctions plurilingues, il est indispensable que le correcteur



Universidad de Valladolid

de textes agisse aussi bien dans sa langue maternelle que dans les langues étrangères et qu'il ait recours à des professionnels externes à l'entreprise quand ses connaissances de la langue ne seront pas suffisantes. La capacité à gérer un projet de correction et à déléguer certains projets en d'autres collègues de profession est d'autant plus déterminante dans le contexte de la langue de spécialité qui possède ses propres particularités.

- Terminologie : obligatoire

Dans ce cas, on suppose que tous les étudiants issus des études de langues modernes aussi bien que ceux formés en traduction et interprétation, possèdent des connaissances de bases en terminologie. Par conséquent, il n'est pas nécessaire de réaliser une introduction à la terminologie pour expliquer cette discipline. Le cours sera orienté vers l'application de cette discipline au travail du traducteur et, plus précisément, au travail du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Les capacités développées seront :

- Capacité à identifier les difficultés terminologiques d'un texte en vue de sa traduction ou révision et du temps prévu pour ce travail.
- Capacité à mettre en place des stratégies pour surmonter les difficultés terminologiques d'un texte au cours de sa traduction ou révision.
- Connaître et maîtriser des outils technologiques ou autres pour la gestion terminologique lors des activités de traduction.
- Connaître la terminologie viti-vinicole la plus fréquente et ses équivalences dans d'autres langues.
- Capacité à utiliser des outils terminologiques spécifiquement conçus pour la langue de la vigne et du vin (ENOTERM²²⁷) et à en créer d'autres qui faciliteront les tâches de traduction et correction : extraction terminologique et élaboration de glossaires.

En effet, la ligne de recherche en terminologie viti-vinicole est assez développée au point qu'elle a mené à la création d'une ressource utile pour le travail de production de textes, leur traduction et leur révision. Cet outil fera donc objet d'un enseignement sans oublier les dictionnaires monolingues en diverses langues et les dictionnaires multilingues, les encyclopédies et autres ressources. Le futur communicateur plurilingue y trouvera les connaissances spécifiques désignées par les termes issus de la langue de spécialité et pourra créer ses propres ressources tel qu'un glossaire multilingue. Apprendre à utiliser des logiciels spécifiques permettra à l'étudiant de réaliser des extractions terminologiques, des glossaires multilingues et, en définitive, de rentabiliser ses efforts et son expérience dans le secteur viti-vinicole. Dans ce sens, connaître

²²⁷ ENOTERM est une base de données terminologiques plurilingues spécialement conçue par le groupe de recherche GIRTraduvino (Université de Valladolid) pour le secteur viti-vinicole. Elle est disponible à l'adresse suivante : <https://girtraduvino.com/es/recursos/>.



Universidad de Valladolid

l'évolution de la terminologie à mesure que la science (ampélographie ou œnologie) avance permettra à l'étudiant de comprendre comment est née la terminologie propre à un domaine concret, ici au cœur de la langue de la vigne et du vin.

Bref, le module de la langue de la vigne et du vin sera organisé en 7 cours obligatoires et 4 cours complémentaires sur deux semestres de la manière suivante :

PREMIER SEMESTRE		DEUXIÈME SEMESTRE	
Obligatoire	Complémentaire	Obligatoire	Complémentaire
Langue A	Renforcement Langue B	Langue B	
Terminologie	Renforcement Langue C	Langue C	
	Fondements de la traduction	Correction et édition de textes	
	Fondements de l'interprétation	Traduction	
		Interprétation	

Figure 111. Organisation des cours sur les deux semestres de la formation. De notre propre élaboration.

Sommes toutes, chaque apprenant devra se former dans les 7 cours obligatoires ainsi que dans deux cours complémentaires. Le choix du cursus complémentaire sera orienté en fonction des études universitaires suivies par l'étudiant. Par conséquent, chaque apprenant suivra 4 cours au long du premier semestre et 5 cours au long du deuxième. Nous avons mis en avant les cours dont le but est de combler des lacunes héritées de la formation universitaire précédente pour que les apprenants n'en souffrent pas les conséquences lors des cours du deuxième semestre. Le premier semestre insistera aussi sur la langue A, la langue maternelle, et proposera les premières notions sur la langue de spécialité à travers sa terminologie. Le tout sera compléter par quelques outils terminologiques utiles pour le traducteur ou l'interprète.

Module en Vitiviniculture

Ce module prétend aborder les savoirs en vitiviniculture qui seront utiles au communicateur plurilingue spécialisé dans ce secteur à travers des abordages multiples, variés et complémentaires. Il ne s'agit donc pas d'obtenir les connaissances qui auront pris des années de formation puisque, justement, il existe déjà des licences qui s'y consacrent. La finalité de ces heures de cours est d'instruire le futur communicateur dans les savoirs les plus communs : les bases de la vitiviniculture, de sa tradition et du secteur œnotouristique en développement. Au cours de sa carrière professionnelle, le communicateur plurilingue sera constamment exposé au savoir viti-vinicole pour en faire un apprentissage plus complet.



Universidad de Valladolid



Figure 112. Structure du module en vitiviniculture. De notre propre élaboration.

Ce module est composé de 4 cours : viticulture, viniculture, histoire et culture, œnotourisme. Tous sont obligatoires.

- Fondements en viticulture

Bien évidemment, le communicateur plurilingue sera en contact directe avec les experts du secteur viti-vinicole. Bien qu'il ne prenne aucune décision dans la direction et gestion des vignobles, il sera confronté aux textes où seront reportées toutes les décisions prises par les responsables des entreprises. Dans ces situations, dans un contexte de visite d'un expert en viticulture étranger, voire pour la traduction d'un article scientifique, le communicateur plurilingue aura à gérer un savoir scientifique qu'il devra retransmettre dans une autre langue. Des repères solides lui permettront de mieux suivre les conversations et de disposer le discours en fonction de l'objectif prétendu. Les compétences seront donc :

- Comprendre et connaître les divers cépages utilisés en fonction des zones viticoles, leurs caractéristiques et anatomie, le cycle végétatif et de reproduction de la plante.
- Connaître les facteurs climatiques et en édaphologie et toutes les décisions préalables à l'implantation des vignes et qui portent une influence notable sur le choix des cépages et la culture de la vigne.
- Connaître le calendrier des tâches fondamentales pour la conduction de la vigne et son entretien : systèmes de conduction et tailles, traitement du sol et des plantes, effeuillage, palissage, ébourgeonnage, accolage, rognage, éclaircissage et autres techniques.
- Connaître le processus de maturation de la vigne et les activités réalisées durant les vendanges.



Universidad de Valladolid

Par rapport aux formations dont l'objectif est de former des viticulteurs, les savoirs ici abordés ne visent en aucun cas la prise de décision. Il ne s'agit que de s'assurer que les futurs communicateurs plurilingues puissent comprendre et parler sommairement des processus liés à leur entreprise dans des contextes communicatifs tels que la présentation de la cave dans un salon du vin. Les discours dont la spécialisation sera plus prononcée seront toujours dirigés par un expert en la matière que le communicateur conseillera linguistiquement. Celui-ci apportera les connaissances plus spécifiques, dirigera les débats et les prises de décision. Le communicateur pourra lui poser des questions quand les concepts communiqués échapperont à ces connaissances mais cela reste possible s'il possède une base solide de savoirs viticoles. La langue employée dans ce cours sera la langue A, la langue maternelle, puisque les cours du module en langue de la vigne et du vin se chargeront de gérer les aspects plurilingues. Il n'empêche que des experts en viticulture s'exprimant dans n'importe quelle langue d'entre celles offertes au cours de la formation pourront être invités à des activités de divulgation auprès des étudiants.

- Fondements en œnologie : obligatoire.

Vendre un produit dans un salon international du vin demande de développer des compétences diverses. Il n'est pas seulement question de faire preuve de charisme ou de mettre en place des stratégies de marketing, il faut être capable d'affronter les éventuelles questions techniques des clients (professionnels ou amateurs) sur le produit. Dans ce sens, il est évident que les fiches de dégustation sont très utiles et elles seront suffisantes pour proposer une information simple au sujet du produit. Malgré tout, il y aura toujours un public exigeant, attiré par des débats œnologiques plus profonds sur les cépages employés, les caractéristiques de culture de la vigne ou encore le processus d'élaboration influenceront le résultat, c'est-à-dire le vin. Sans oublier que le responsable du stand peut être chargé de diriger une dégustation. Dans tous ces cas, quelques phrases mémorisées seront insuffisantes pour combler les attentes des clients. Cela justifie amplement le besoin d'inclure un cours consacré à l'apprentissage œnologique afin de doter le communicateur plurilingue de ressources qui feront la différence par rapport à ses concurrents. De notre point de vue, le plus intéressant serait de saisir les notions fondamentales du processus de fabrication du vin et de cultiver les aptitudes de bases pour la dégustation de ce vin. Ainsi, le communicateur plurilingue peut confirmer par lui-même les caractéristiques du vin que les œnologues lui auront expliquées et créer lui-même une expérience basée sur son propre jugement. Pour cela, il existe une formation débouchant sur une certification reconnue dans le secteur viti-vinicole et qui a pour objectif de confirmer les compétences acquises dans la dégustation des vins : Le Wine & Spirit Education Trust (WSET)²²⁸. Cet organisme dont les formations sont organisées par

²²⁸ <https://www.wsetglobal.com/fr/french-qualifications/>.



Universidad de Valladolid

les membres de son réseau de formateurs inculque les connaissances pour la dégustation et description de vins, de boissons spiritueuses et du saké. Pour compléter son bagage sensoriel, le communicateur plurilingue devra d'abord valider les acquis du premier niveau en vin du WSET. Ses objectifs sont :

- Connaître les principaux types et styles de vin.
- Connaître les cépages les plus courants et leurs caractéristiques.
- Apprendre comment conserver et servir le vin.
- Connaître les grands principes des accords mets et vins.
- Apprendre à un décrire un vin selon l'Approche systématique de la dégustation de vin²²⁹.

Si toutes ses qualités et compétences sont indispensables pour un professionnel du secteur viti-vinicole, elles seront probablement insuffisantes pour un responsable de stand dans un événement où convergent amateurs et experts du vin. C'est pourquoi nous estimons essentiel de réussir le diplôme de niveau 2 en vins dont les objectifs sont :

- Approfondir ses connaissances pour la dégustation et description du vin selon l'Approche systématique de la dégustation de vin du WSET.
- Connaître les divers facteurs environnementaux (et leur influence) ainsi que les pratiques pour la vinification et l'élevage. Reconnaître les huit cépages les plus fréquents.
- Connaître des paramètres de style et de qualité du vin.
- Comprendre l'étiquetage et les circonstances qui y sont indiquées.
- Comprendre les principes du stockage et du service du vin.
- Développer ses connaissances sur les accords mets et vins.

Quant au nombre d'heures à prendre en compte pour l'obtention de ces deux certifications, la durée de la formation du premier niveau est estimée à six heures²³⁰ et la durée de la formation pour l'acquisition des connaissances et savoir-faire du deuxième niveau est estimée à 28 heures (dont 16 heures de cours, 11 heures de travail en autonomie et 1 heure d'examen). Bien évidemment, la formation peut être élargie pour aborder les caractéristiques de la région viti-vinicole où se déroule cette formation universitaire afin d'orienter les étudiants vers la croissance économique régionale (et les entreprises convoitées pour la réalisation d'un stage dans l'avenir). Cette spécialisation marque la différence par rapport à un diplôme générique dont l'objectif est de consolider des savoirs à échelle globale. La formation et certification obtenue à travers The Wine & Spirit Education Trust (WSET) et la spécialisation des savoirs pour le secteur viti-vinicole régionale sont complémentaires puisque le communicateur plurilingue devra mettre en

²²⁹ D'après la description sur le site officiel : <https://www.wsetglobal.com/fr/french-qualifications/>.

²³⁰ D'après la fiche technique de l'un des centres de formation localisé à Valladolid : https://www.morethanwines.com/sp1-1631199557WSET_Vinos_L1_Especificaciones.



Universidad de Valladolid

valeur les particularités de son entreprise (qui, forcément, se trouve dans un contexte régional, voire intégrante d'une Appellation d'Origine) au sein du marché international où il désire s'intégrer pour y obtenir une part du marché.

Enfin, le choix du mot viticulture, et non œnologie, a pour but de mettre en valeur toutes les activités menant à l'obtention du vin et sa commercialisation pour ne pas tomber dans une vision réductionniste centrée sur l'élaboration des vins. Pour y parvenir, il est inévitable d'inclure quelques heures de formation pour que les futurs communicateurs plurilingues décèlent les clés de ventes et commercialisation des vins en Europe et dans le reste des marchés mondiaux.

- Histoire et culture de la vitiviniculture : obligatoire.

On ne peut faire ressortir le patrimoine viti-vinicole d'une entreprise, d'une région ou d'un pays sans comprendre comment il y est né ou l'évolution de sa répercussion par rapport à d'autres régions similaires. Dans ce sens Fernández Alonso, Herrero Amo et Vidal (2017) insistent sur la primauté du fait culturel dans le Vademecum de l'Énotourisme européen :

En este sentido, la cultura del vino es el eje temático de este producto/experiencia y el turista debe ser capaz de percibirlo durante todas las etapas de su viaje, independientemente del lugar que el enoturismo ocupe en la cadena de valor del destino turístico. (Fernández Alonso et al., 2017, p. 796)

Enseigner la Culture s'est aussi prendre en compte sa dimension mystique et ses implications sur les us et coutumes de la société concernée. Ce cours englobe trois abordages différents, variés et complémentaires qui perfectionneront les savoirs du communicateur plurilingue afin de l'orienter vers un profil humaniste qui promeut la diffusion de la langue et de la culture viti-vinicole. Les sous-chapitres de ce module aborderont tour à tour histoire de la culture viti-vinicole et histoire de la langue de la vigne et du vin avec les objectifs suivants :

- Connaître l'histoire de la vitiviniculture de sa naissance à son expansion vers l'Espagne :
 - Naissance de la vitiviniculture et des pratiques dans les divers territoires.
 - Arrivée de la vitiviniculture en Espagne et en France : étude des Traités qui en témoignent.
 - Les jalons de l'évolution de la vitiviniculture : les événements marquants et les personnages clés dans les tournants de l'histoire.
- Connaître le patrimoine artistique dans la Culture viti-vinicole et son empreinte sur notre société, ses us et coutumes :
 - La vitiviniculture en littérature.
 - La vitiviniculture en Art.
 - La vitiviniculture au cinéma.



Universidad de Valladolid

- La vitiviniculture en architecture.
 - Aperçu de l'évolution de la langue de la vigne et du vin dans le contexte historique mondial : comprendre le développement de la langue par rapport aux jalons historiques cités précédemment.
 - Réfléchir sur l'emprunte culturelle au cours de la traduction d'un texte, dans les interactions interculturelles.

Mettre en valeur le patrimoine particulier d'une région viti-vinicole ou d'une cave implique nécessairement de le démarquer par rapport au contexte historique, culturel et artistique mondial, régionale ou à tout autre échelle. Dans cette perspective, ce cours à vision humaniste révisé les grandes œuvres qui conforment l'histoire de la Culture vitivinicole. Augmenter son bagage culturel afin de l'exploiter ultérieurement au profit de l'entreprenariat est tout à fait possible à condition que le communicateur plurilingue ne focalise pas sur une dimension culturelle trop réduite ou subordonnée aux frontières qui délimitent les nations. Sous cette vision savante, se dissimule une démarche multiple où la langue et sa traduction s'allient à la Culture et à l'histoire.

- Formation en œnotourisme : obligatoire.

Capoter l'attention de l'acheteur de vin potentiel à travers l'œnotourisme est une stratégie qui a fonctionné dans des pays où la consommation du vin était moins répandue et moins ancrée dans leurs coutumes gastronomiques. En d'autres termes, développer une solide stratégie en œnotourisme augmente et diversifie les revenus de l'entreprise vitivinicole. Il n'y a qu'à constater les grands cas de succès en œnotourisme, par exemple Sonoma aux États-Unis, pour comprendre que son développement offre de nombreux avantages économiques, pour des emplois de qualité ou encore pour la mise en valeur et dynamisation d'une région²³¹. Une fois encore, nous estimons que la formation en œnotourisme pour un communicateur plurilingue doit excéder les limites d'une approche individuelle du marketing appliqué au tourisme, des stratégies touristiques appliquées au secteur œnotouristique ou même une approche linguistique de la communication œnotouristique. Au contraire, une perspective holistique permet de réunir toutes les visions profitables au développement solide et durable d'une activité œnotouristique. Pour y parvenir, le communicateur plurilingue devra obtenir les compétences et connaissances suivantes :

- Développer des compétences fondamentales propres au tourisme :

²³¹ On peut lire chez Fernández Alonso, Herrero Amo et Vidal : El enoturismo supone en la actualidad una muy importante actividad empresarial, cultural y social en el amplio abanico de una oferta turística hipersegmentada, con potencial para contribuir a los objetivos estratégicos de los destinos que lo promueven: Desarrollo económico y social con creación de riqueza, capital humano, y calidad de vida, pasando por la preservación del patrimonio tangible e intangible, mejora del potencial emprendedor, de la calidad y competitividad, innovación, generación de sinergias colaborativas y marcos institucionales para la gobernanza participativa ». (Fernández Alonso et al., 2017, p. 801-802)



Universidad de Valladolid

- Identifier la place de l'œnotourisme au sein du secteur touristique et structure
- Connaître les services possiblement offerts dans un contexte touristique : types de voyages et itinéraires ainsi que les types de visites. Bien évidemment, il devra maîtriser les caractéristiques et atouts de chacun afin de présenter des stratégies touristiques adaptées.
- Maîtriser les techniques de communication touristique ainsi que les dynamiques de groupe.
- Développer des compétences spécifiques pour l'œnotourisme :
 - Comprendre le marché œnotouristique en Espagne, en France et partout dans le monde afin d'observer les initiatives gagnantes, voire les reproduire dans l'entourage viti-vinicole régionale ou nationale.
 - Développer un produit œnotouristique en fonction du profil œnotouristique de l'entreprise ou de la région, du profil du voyageur. Créer un itinéraire conséquent (localisation des points d'intérêts dans l'entourage viti-vinicole, adaptation aux visiteurs).
 - Concevoir une visite guidée : temps de la visite, centres d'intérêts et thématisation.
 - Développer une stratégie de marketing et communication pour la commercialisation du produit œnotouristique : identifier et mettre en valeur les points forts de l'image de la marque ainsi que les possibles voies de commercialisation (retours et rentabilité du produit).
 - Gérer la communication d'un point de vue linguistique et plurilingue : construire un message consacré à la promotion de la marque et du produit œnotouristique. Identifier le rôle de la traduction dans la communication plurilingue du produit œnotouristique et ses enjeux.

De nombreuses études que nous avons déjà citées dans le chapitre consacré à l'œnotourisme constatent les progrès espagnols, français et très brièvement au niveau international dans le secteur œnotouristique. Il est fondamental que le communicateur plurilingue connaisse et prenne part de la stratégie œnotouristique où il sera intégré afin d'offrir un conseil linguistique judicieux qui contribue à atteindre les objectifs fixés par une entreprise, par exemple une cave. En effet, les plus petites consacreront sûrement ces activités à un spécialiste de la communication viti-vinicole qui, par conséquent, assumera aussi la charge de responsable-organisateur de l'activité œnotouristique. Pourtant, le communicateur plurilingue peut aussi offrir ses services à un domaine viti-vinicole de plus grande ampleur où il est subordonné à un responsable de la stratégie œnotouristique et où il n'assume que les tâches de conseil linguistique. Enfin, le secteur viti-vinicole est



Universidad de Valladolid

aussi composé d'entreprises consacrées exclusivement à la promotion œnologique où le communicateur plurilingue sera chargé de répandre leur activité vers le marché international. Bref, les cas sont nombreux et l'importance du communicateur plurilingue est démontrée en toutes ces occasions. L'identification des objectifs (attirer des clients pour un séjour ou occasionnellement pour un événement, vendre un produit ou contribuer au développement durable de la région, par exemple) est une priorité pour le communicateur plurilingue dans le souci d'y ajuster son message et sa stratégie communicative.

Si l'on revient sur la perspective globale du module consacré à l'apprentissage des connaissances de base en vitiviniculture, il est composé de 4 modules différenciés mais complémentaires : viticulture, viniculture, histoire et culture viti-vinicole et œnotourisme. L'étendue des savoirs dans chacun de ces segments rend impossible un abordage total et complet. Toutefois, consolider une infrastructure de connaissances variées et polyvalente permet aussi d'encourager la curiosité pour une formation continue qui sera déterminée par les besoins concrets de l'embauteur. Préparer l'étudiant pour son insertion professionnelle consiste aussi à lui donner les moyens de se ressourcer quand la situation l'imposera. Pour une question de cohérence formative et d'équilibre éducatif, nous considérons que les quatre modules devront avoir une durée équivalente et s'organiseront de la manière suivante :

PREMIER SEMESTRE		DEUXIÈME SEMESTRE	
Obligatoire	Complémentaire	Obligatoire	Complémentaire
Fondements en viticulture		Histoire et Culture viti-vinicole	
Fondements en viniculture		Œnotourisme	

Figure 113. Organisation des cours du module en vitiviniculture sur les deux semestres de la formation.

Nous avons distribué équitablement l'ensemble des cours sur les deux semestres en privilégiant les cours basés sur la production du produit (de la culture de la vigne à l'élaboration du vin) pour le premier semestre. Puis, les cours autour de l'histoire et la culture et la mise en valeur des produits viti-vinicoles à travers l'œnotourisme. En outre, il est convenable de privilégier la formation en viniculture au cours du premier semestre afin de passer l'examen de la certification du niveau 2 du WSET au cours de deuxième semestre et ainsi s'assurer qu'ils termineront l'année avec tous les diplômes à leur disposition. Enfin, la langue choisie pour l'enseignement sera la langue maternelle sans que cela est une influence quelconque sur la portée internationale des contenus.

Compétences pluridisciplinaires

Ce module fait référence à toutes ces compétences pluridisciplinaires qui contribuent à faciliter les tâches du communicateur plurilingue, qui améliorent son travail et sa capacité à le transmettre et communiquer. Ces cours ne s'articulent ni autour de la

Universidad de Valladolid

vitiviniculture ni autour de la langue de la vigne et du vin mais y sont intimement liés puisqu'ils y apportent leurs savoirs-faire. Comprendre l'écosystème des institutions et des entreprises en rapport avec le secteur viti-vinicole, développer des habiletés pour la récopilation de l'information ou la communication des activités de l'entreprise ainsi que faire preuve de leadership font partie de la qualification professionnelle du communicateur plurilingue. Il s'agit de compétences à travailler et renforcer afin de créer un professionnel spécialisé dans le secteur viti-vinicole qui possède de solides ressources qui font la différence par rapport à d'autres agents du même écosystème. Ce module est, lui aussi composé de 4 cours : compétences en documentation adaptée au secteur viti-vinicole, marketing et réseaux sociaux, projets culturels et linguistiques viti-vinicoles et institutions et entreprises du secteur viti-vinicole.



Figure 114. Structure du module autour des compétences pluridisciplinaires. De propre élaboration.

- Projets culturels et linguistiques : obligatoire.

Nous avons déjà constaté que l'Union Européenne ne peut concevoir l'œnotourisme sans y situer prioritairement le fait culturel en tant qu'axe thématique. Pourtant, concevoir une stratégie orientée à sa mise en valeur et exposition face à un public non sensibilisé n'est pas une tâche facile. De plus, il ne s'agit pas seulement de proposer des idées novatrices, mais aussi de réfléchir à un projet réaliste, rentable et durable. Sans perdre de vue la viabilité économique du projet, il faut mettre en place nouvelles technologies, tout une équipe de professionnel qui agissent pour la création et la viabilité du projet et, enfin, une démarche en marketing pour sa promotion. La tâche n'est pas évidente puisque dans certains cas il faut envisager une période de récupération et protection du patrimoine avant de réfléchir à sa diffusion et à la rentabilité du projet pour l'entreprise. Le tourisme culturel implique toujours la préservation du patrimoine pour la survivance de la mémoire culturelle collective mais aussi toute une politique en vue de sa dynamisation. Dans certains cas, il est indispensable de chercher le financement



Universidad de Valladolid

d'organismes publics et/ou privés afin de mettre en marche les travaux pour la restauration et son aménagement à des fins touristiques. Afin de combler les nécessités du secteur viti-vinicole, les compétences à développer lors de ce cours sont :

- Identifier, étudier et cataloguer le patrimoine culturel ou naturel.
- Savoir estimer les ressources pour prévenir, restaurer ou conserver le patrimoine analysé.
- Développer des compétences pour obtenir et gérer des ressources financières.
- Posséder des connaissances juridiques de bases pour conserver, gérer et exploiter le patrimoine culturel et, à défaut des connaissances nécessaires, reconnaître une difficulté sur le plan juridique et demander conseil. Dans ce sens, il est indispensable que le communicateur plurilingue, en qualité de gestionnaire du projet culturel, possède des contacts solides (avocats, conseillers juridiques ou autres) quand la situation dépassera ses connaissances juridiques.
- Être en mesure d'interpréter et de mener des actions pour mettre en valeur le patrimoine culturel, qu'il soit géré par des organismes publics, privés ou mixtes.
- Planifier une stratégie de marketing et de gestion de la destination touristique.
- Planifier et gérer économiquement les projets patrimoniaux culturels mis en place.

Bien évidemment, le communicateur plurilingue ne peut à lui seul mettre en marche un projet de telle ampleur. Dans ce sens, connaître certains projets déjà développer dans le secteur viti-vinicole lui permettra de dépasser un premier sentiment d'ahurissement par rapport à la tâche requise. Dans ce sens, sa capacité à collaborer avec des agents externes et à mobiliser leurs ressources fera partie de ses fonctions. Être en contact avec des institutions publiques (universités, musés, ministère de la culture, etc.) et privés (université, instituts, autres caves, etc.) lui servira à prendre exemple des démarches suivies et à les rassembler pour la cause. Dans le secteur viti-vinicole, il existe déjà certains projets en vue de valoriser le patrimoine culturel viti-vinicole. C'est le cas des musées comme le musée Vivanco et sa fondation pour la défense de la Culture du vin déjà citée précédemment dans ce travail. Par ailleurs, la restauration du quartier de caves à Atauta et les récentes interventions en vue de visibiliser leur richesse sont un exemple à suivre²³². Nous avons aussi cité précédemment la fondation Cultura qui, malgré sa très

²³² On peut mettre l'accent sur sa déclaration en tant bien d'intérêt culturel ou la mise à disposition d'un site web et d'une visite virtuelle grâce à l'intervention de l'Universidad Politécnica de Madrid et de la Junta de Castilla y León.



Universidad de Valladolid

récente création, à déjà mené certaines actions pour la défense et restauration du patrimoine viti-vinicole littéraire à travers sa maison d'édition.

- Documentation orientée à la tâche du communicateur plurilingue dans le secteur viti-vinicole : obligatoire.

Il est su de tous que l'information est, de nos jours, fondamentale et qu'elle fait avancer le monde. De nouvelles formes d'obtention de l'information l'on placé au centre des inquiétudes de nombreux gouvernements. La préoccupation pour l'accessibilité de l'information s'est bientôt tournée vers le souci de véracité de ladite information. Souvent manipulée à des fins plus ou moins honnêtes, l'information possède un pouvoir autoritaire sur nos vies. De nos jours, l'information fait fonctionner l'économie et détermine la vie de nombreux agents. Ainsi, on attribue à Bill Gates la citation suivante : Les gagnants seront ceux qui restructurent la manière dont l'information circule dans leur entreprise. Outre ces réflexions par rapport à l'information, il est indéniable que le communicateur plurilingue gère, structure et manipule l'information dans son entreprise et face à des agents externes. Dans ces tâches de traduction et d'interprétation, le communicateur plurilingue acquière l'information des textes, la gère, la structure et la transforme vers une langue différente. Dans ses responsabilités en tant que gestionnaire du patrimoine linguistique et culturel de l'entreprise il rassemble l'information, l'analyse et l'exploite à des fins divulgatrices et économiques. Toutes ses situations ont en commun que l'information présente un caractère spécialisé très marqué et orienté au secteur viti-vinicole. On ne peut nullement concevoir un communicateur plurilingue qui ne soit dûment informé sur le contenu des textes à gérer. Ainsi, pour réussir dans le traitement de l'information, le communicateur plurilingue fera usage de sources de documentation afin d'assurer la qualité du processus. La formation ici décrite aura donc le devoir de préparer le communicateur plurilingue dans le but qu'il maîtrise parfaitement ses sources de documentation. La documentation a donc une vocation instrumentale dans l'exercice du communicateur plurilingue. Dans le cas de la communication viti-vinicole, la spécificité des savoirs impliqués à travers la langue de spécialité (la langue de la vigne et du vin), demande une solide base bibliographique à laquelle le communicateur aura recours lors de son activité. Les compétences à développer sont :

- Déterminer les lacunes informatives pour les combler par la suite.
- Connaître et savoir utiliser des sources d'information fiables.
- Évaluer la véracité, la pertinence, l'utilité et la viabilité des sources d'information ainsi que des résultats qu'elles produisent : développer sa compétence informationnelle.
- Gérer une bibliographie spécialisée dans le secteur viti-vinicole.
- Maîtriser les outils informatiques afin de gérer la bibliographie obtenue et de la mettre en œuvre lors de la communication plurilingue, que ce soit pour une traduction, un travail d'interprétation ou tout autre circonstance à laquelle est confrontée le communicateur plurilingue.



Universidad de Valladolid

- Encourager une version qualitative du travail du communicateur plurilingue en travaillant sa dextérité en documentation.

Posséder une base de données bibliographiques solide et organisée rendra plus efficace la tâche du communicateur plurilingue. Il est dangereux de ne pas comprendre l'investissement de temps et d'efforts nécessaires à la création de cet outil fondamentale. María Pinto affirmait à partir des recherches de Durieux: "Documentarse lleva tiempo: es necesario encontrar las fuentes, consultarlas y asimilar su contenido. Comprender no solo los conceptos sino también y sobre todo las relaciones entre ellos que son singulares, es decir propias del discurso" (Pinto Molina, 2000).

- Marketing et réseaux sociaux : obligatoire.

Si le communicateur plurilingue est envoyé à un salon du vin ou tout autre acte ayant pour objectif la promotion d'un produit viti-vinicole, il est important de lui offrir les instruments indispensables pour sa réussite. Dans ce sens, une formation adaptée en marketing et gestion des réseaux sociaux s'impose. En effet, il est aujourd'hui difficile de se montrer publiquement sans passer par l'usage des réseaux sociaux. Cette tendance est aussi présente dans le secteur viti-vinicole. En définitive, ce cours sera orienté de deux manières différentes : l'une tournera autour des stratégies en marketing les plus efficaces pour le secteur viti-vinicole ; l'autre s'assurera de la connaissance et maîtrise de la communication à travers les réseaux sociaux. D'ailleurs, ce cours est d'autant plus déterminant car ces deux domaines ont souvent été frivolisés : l'impression de simplicité qu'on y respire a parfois incité à une dévalorisation de la quantité de travail et de créativité nécessaires pour la réussite des réseaux sociaux. Ce n'est pas sans raison que la chercheuse Aldea Nordby affirmait : « Por lo tanto, resulta indispensable crear canales de comunicación directos con el cliente que a su vez resulten efectivos en la labor de dar a conocer los diferentes productos vitivinícolas españoles » (Aldea Nordby, 2022, p. 433), Cette réflexion était alors accompagnée d'une argumentation qui révisait notablement l'état actuel de la recherche ainsi que les points d'inflexion pour un progrès prononcé et durable. Dans ce sens, la chercheuse remarque par rapport aux réseaux sociaux dans le secteur viti-vinicole que : « Para poder atender a los potenciales clientes del sector vitivinícola en el nuevo modelo comunicativo, es necesaria una mayor bidireccionalidad en redes sociales a través de una estrategia de comunicación bien definida » (Aldea Nordby, 2022, p. 439). Sommes toutes, le communicateur plurilingue dominer cette stratégie de marketing appliquée aux réseaux sociaux. Par la suite, il pourra y appliquer une communication plurilingue efficace. Les compétences à acquérir dans ce domaine sont :

- Formation en marketing :
 - Contrôler les différents types de marketing : stratégique, opérationnel, interne et externe, relationnel, à partir des émotions ou social.



Universidad de Valladolid

- Prendre des décisions judicieuses dans l'élaboration d'un plan de marketing : caractéristique, utilité et structure. Analyse de la situation et des objectifs à poursuivre, programmer des actions et politiques commerciales ainsi qu'évaluer les ressources nécessaires.
- Prendre des décisions pour mettre en place une stratégie publicitaire qui prenne en compte les types et politiques de communication, les supports publicitaires et qui soit capable de s'évaluer.
- Élaborer une stratégie de marketing digital : Inbound marketing, content marketing, référencement, affiliate marketing, email marketing et autres.
- Créer des matériaux pour le plan de marketing sur divers supports.
- Appliquer des techniques de communication persuasive.
- Maîtriser la communication sur les réseaux sociaux :
 - Comprendre le fonctionnement des réseaux sociaux, y capter le client potentiel et créer une stratégie adaptée pour capter son attention.
 - Comprendre le fonctionnement des achats et des ventes à travers les réseaux sociaux.
 - Gérer des communautés sur les réseaux sociaux.
 - Créer une campagne publicitaire sur les réseaux sociaux.
 - Mettre en place des mesures pour créer des statistiques afin d'évaluer les stratégies mises en place. Comprendre et interpréter des indicateurs de média sociaux pour analyser et améliorer sa stratégie.

Bien que les objectifs des deux blocs formatifs (apprentissage du marketing et apprentissage de l'utilisation des réseaux sociaux) semblent assez génériques, leur inclusion dans le secteur viti-vinicole sera déterminante et justifie leur incorporation à ce programme. En effet, il ne s'agit pas seulement de mener un cours théorique, sur les types de marketing par exemple, mais d'analyser les exemples déjà présents dans le secteur viti-vinicole et d'en faire une critique constructive. Dans les cas où la stratégie serait inapplicable momentanément dans pour le développement de la cave, de l'œnotourisme ou autre agent en lien avec domaine, une réflexion s'imposera sur cette non-viabilité. En définitive, appliquer une méthodologie d'apprentissage théorique appliqué permettra de contextualiser et encourager la créativité du futur communicateur plurilingue. Il ne faudra pas perdre de vue que le communicateur plurilingue agira pour faciliter la communication, tout aussi bien publicitaire au service de son employeur. Pourtant, les stratégies qu'il élabore ne remplacent pas celles d'un professionnel qui aurait suivi des études plus longues et complètes. Par conséquent, le communicateur plurilingue utilise ses



Universidad de Valladolid

connaissances en marketing et gestion des réseaux sociaux au service de la campagne stratégique de l'entreprise qui l'embauche.

- Institutions et entreprises : obligatoire.

Il est inévitable de réfléchir aux trois issues possibles à la suite de cette formation : d'une part que le communicateur plurilingue agisse au service d'une institution publique²³³, qu'il s'intègre au service d'une institution ou d'une entreprise privée ou encore qu'il décide de se lancer dans l'entrepreneuriat. Dans ces trois circonstances, connaître les agents qui en font partie, les liens qui les unissent ou même les obligations de chacun sera indispensable l'accomplissement de ses tâches. Les objectifs de ce cours sont :

- Connaître et comprendre la structure de l'économie espagnole et européenne, mais surtout la structure du secteur viti-vinicole espagnole, sa réglementation. Comprendre la réglementation européenne appliquée au secteur viti-vinicole.
- Connaître et comprendre la structure institutionnelle espagnole et européenne ainsi que les voies de communication : reconnaître les institutions espagnoles, européennes et mondiales du secteur viti-vinicole.
- Maîtriser les voies de coopération entre le secteur public et le secteur privé afin de trouver des sources de financement, un canal de communication stable et productif adapté au secteur viti-vinicole.
- Développer les valeurs entrepreneuriales : ambition, proactivité, créativité, leadership, sens des responsabilités et solidarité.
- Posséder les savoirs fondamentaux pour créer et gérer sa propre entreprise : analyser la concurrence, établir un plan d'affaires, connaître les formes juridiques d'une entreprise ainsi que les démarches administratives pour sa création. Obtenir des ressources financières et déterminer la rentabilité de son investissement.
- Développer sa capacité à promouvoir les relations internationales que ce soit dans le secteur public ou privé : s'impliquer dans l'action extérieure de l'État et dans le fonctionnement des entreprises et organisations internationales, gouvernementales et non gouvernementales. Connaître les processus d'importation et exportation dans le secteur viti-vinicole aussi bien en Espagne que dans l'Union Européenne.

²³³ Rappelons que le rapport de Cortina Ureña (2022) révélait le besoin du gouvernement de contrôler les actions du secteur oenotouristique afin d'offrir des statistiques fiables à utiliser par les différentes entreprises au profit de la croissance du secteur. Elle insiste aussi sur la création d'une organisation centrale qui travaille pour la diffusion internationale de l'œnotourisme espagnol sur le modèle de l'institution française *Atout France*.



Universidad de Valladolid

La réalité étant qu'il existe déjà des institutions aussi bien en Espagne que dans l'Union Européenne et dans le monde entier (nous avons déjà cité dans ce travail l'Observatorio Español del Mercado del Vino, OEMV, les conseils régulateurs des Appellations d'origine ainsi que l'Organisation Internationale de la Vigne et du Vin, OIV) où le communicateur pourrait s'intégrer afin de réaliser des tâches qui promeuvent les relations internationales. Pourtant, chaque étudiant développera ici ses aspirations personnelles dans un entourage éducatif constructif et respectueux. L'objectif étant qu'il soit orienté convenablement pour une intégration postérieure réussie dans le secteur vitivinicole en fonction de ses ambitions personnelles. Parfois en manque d'inspiration ou de perspectives professionnelles, ce cours a pour objectif de présenter des personnalités qui ont réussi dans leur spécialité et qui constituent un modèle à suivre. Cet espace est ouvert à l'échange d'opportunité, à l'invitation d'experts et à la connexion directe avec les institutions et opérateurs qui auront été étudiés dans le cadre théorique. Par conséquent, il est indispensable de créer des liens étroits entre les enseignants, les dirigeants de formation, les institutions et les agents du secteur viti-vinicole espagnol et international.

Ce module consacré à l'épanouissement des compétences pluridisciplinaires de l'étudiant et à encourager son insertion dans ce secteur professionnel a été conçu en quatre cours organisé de la manière suivante au long de l'année scolaire :

PREMIER SEMESTRE		DEUXIÈME SEMESTRE	
Obligatoire	Complémentaire	Obligatoire	Complémentaire
Marketing et réseaux sociaux		Projets culturels et linguistiques	
Documentation orientée à la tâche du communicateur plurilingue dans le secteur viti-vinicole		Institutions et entreprises	

Figure 115. Organisation des cours du module consacré aux compétences pluridisciplinaires sur les deux semestres de la formation.

Le premier semestre sera consacré à des cours où sont instruites les compétences pluridisciplinaires utiles à l'accomplissement du métier du communicateur plurilingue. Le cours de documentation est, en quelque sorte, une prise de contact avec le secteur vitivinicole, sa terminologie et sa précision scientifique. Le cours de Marketing et réseaux sociaux ouvre les yeux des étudiants sur le marché financier et les stratégies pour assurer sa rentabilité. Complémentairement, les cours prévus au deuxième semestre seront orientés vers la pratique directe dans l'entreprise, l'institution ou tout autre débouché professionnelle choisie par l'apprenant. Ainsi, le cours dirigé à l'acquisition des compétences pour créer et diriger des projets culturels et linguistiques proposent des options pour mettre en valeur une proposition d'affaires pour la valorisation du patrimoine culturel et linguistique. À travers la conception de projets, l'apprenant aura



Universidad de Valladolid

aussi l'occasion d'appliquer directement les connaissances acquises lors du cours en marketing et réseaux sociaux dans la phase de promotion et rentabilisation du projet. Finalement, il faudra prendre en compte un temps destiné aux rencontres avec les agents du secteur viti-vinicole invités pendant le cours sur les institutions et entreprises.

Le tableau suivant réuni la chronologie des cours présents dans cette formation :

PREMIER SEMESTRE		DEUXIÈME SEMESTRE	
Obligatoire	Complémentaire	Obligatoire	Complémentaire
Langue A	Renforcement Langue B	Langue B	
Terminologie	Renforcement Langue C	Langue C	
	Fondements de la traduction	Correction et édition de textes	
	Fondements de l'interprétation	Traduction	
		Interprétation	
Fondements en viticulture		Histoire et Culture viti-vinicole	
Fondements en viniculture		œ�notourisme	
Marketing et réseaux sociaux		Projets culturels et linguistiques	
Documentation orientée à la tâche du communicateur plurilingue dans le secteur viti-vinicole		Institutions et entreprises	
TOTAL DE COURS PAR SEMESTRE			
6	2 (au choix entre les quatre options)	9	0

Figure 116. Organisation de l'ensemble des cours sur les deux semestres de la formation.

Cette répartition des cours a pour objectif de préserver un équilibre juste entre les heures de cours du premier et du deuxième semestre. Cependant, il est inévitable de constater que le deuxième semestre comporte un cours supplémentaire par rapport au premier. Ceci est dû au nombre impaire des cours mais ce fait est compensé par le caractère pratique du cours sur les institutions et entreprises. Pourtant, au-delà des caractéristiques et objectifs de chaque cours, la méthodologie suivie marque la différence par rapport à d'autres formations. Dans ce sens, nous avons pris certaines décisions méthodologiques dans le but de réaffirmer les valeurs décrites dans les chapitres précédents et en vue d'encourager l'adaptation des contenus aux nécessités entrevues dans le secteur viti-vinicole. Dans ce sens, notre recherche s'est clairement orientée dans les



Universidad de Valladolid

chapitres précédents vers la pédagogie de projets dont nous avons ventées les mérites. Cette pédagogie semble idéale quand il s'agit d'encourager la collaboration entre les étudiants et la collaboration. Dans ce sens, nous avons déjà expliqué que le communicateur plurilingue intégré dans une entreprise viti-vinicole sera souvent subordonné à plusieurs départements. En effet, son profil polyvalent le mène à agir en qualité de conseiller linguistique à toutes les étapes de la culture de la vigne à la production de vin, sa diffusion et commercialisation ainsi que dans la création de toutes sortes de projets culturels ou oenotouristiques. Il pourra donc développer la communication plurilingue dans tous ces services et il lui sera indispensable d'apprendre à travailler en équipe et collaborer. Par conséquent, la pédagogie de projet aide à exercer des compétences générales telles que l'esprit d'équipe, la capacité d'écoute, la flexibilité ou l'organisation. L'étudiant sera aussi amené à définir des objectifs et à développer son sens critique, à prendre des décisions, à planifier les étapes de son projet ou à développer son sens de l'observation. De plus, cette méthodologie est étroitement liée à la réalité du poste visé et elle engage les apprenants à résoudre des problèmes issus de cette réalité professionnelle. Après étude, les atouts de cette pédagogie pour la formation du communicateur plurilingue dans le secteur viti-vinicole se concentre sur trois axes : transposition didactique, Culture et culturel, genres textuels.

Transposition didactique.

Afin que la formation se tourne sur les besoins d'un secteur ou d'un métier, il est indispensable de se pencher sur les situations vécues par les professionnels qui en font partie afin de cerner au mieux les éléments, situations et représentations qu'il convient d'inclure dans la programmation éducative. Dans le contexte de la pédagogie de projets, une transposition didactique est efficace quand elle met en place des défis facilement reconnaissables et surmontables dans l'avenir professionnel des étudiants. Ainsi, l'apprenant fera preuve d'une meilleure capacité d'adaptation s'il est en état d'instaurer des techniques similaires à celles qu'il aura renforcées en cours. S'adapter à des situations fréquentes dans le secteur viti-vinicole et à s'ajuster à leurs particularités lui permettra de se concentrer sur des valeurs telles que l'organisation des tâches ou la gestion du stress.

De même, la transposition didactique est étroitement liée avec l'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité. Les chercheuses Carras et Álvarez Martínez expliquent :

La transposition didactique peut être considérée comme un parcours au cours duquel un *objet de savoir*²³⁴ est transformé en *objet à enseigner* (à la suite d'une acclimation institutionnelle) pour finalement devenir *objet d'enseignement* lorsque les savoirs ont été préparés à être enseignés. (Carras et Álvarez Martínez, 2022, p.2)

²³⁴ Les caractères en italique figurent tel que dans l'original.



Universidad de Valladolid

Ainsi, dans le travail qui nous occupe, la communication (composée de la langue de spécialité et de la Culture) viti-vinicole est un *objet de savoir* transformé en *objet à enseigner*. Nous espérons qu'à la suite de ce travail il deviendra *objet d'enseignement* grâce à la création d'activités concrètes. Pour un enseignement-apprentissage effectif de la communication plurilingue, nous avons estimé qu'il fallait premièrement baser notre analyse sur les fondements de l'enseignement-apprentissage de la langue étrangère aussi bien que sur la traductologie. Dans ce sens, nous avons parcouru les concepts en didactique des langues étrangères les plus marquants pour notre travail, nous avons passé en revue leur application dans la conception de la langue et de la Culture viti-vinicole dans les manuels scolaires pour l'apprentissage du FLE. Enfin, nous avons remarqué ces mêmes préoccupations pour la justesse de la langue ou la considération du culturel dans la pratique de la traduction, en traductologie et dans la formation de traducteurs. À cela s'ajoute le besoin de considérer l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité puisque le contexte professionnalisant s'impose.

Lors du deuxième chapitre de cette partie où prime l'application des théories sur un corpus de manuels scolaires, nous avons constaté divers modèles de la transposition didactique pour l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère en Espagne. Ces manuels constituaient alors les seuls matériels disponibles pour une rétrospection historique, faute de matériaux exclusivement consacrés à l'enseignement-apprentissage de la langue et le culturel viti-vinicoles ou encore la formation de traducteurs pour ce secteur. Si dans le chapitre 2 nous avons constaté que la forte présence de la vitiviniculture dans nos sociétés avait marqué son intégration subtile, à travers quelques représentations contextualisées dans l'enseignement-apprentissage FLE, nous remarquons à présent que son essor financier (déterminant dans l'économie de la France aussi bien que l'Espagne mais aussi dans d'autres pays que ce soit à travers leurs propres vignobles ou par l'importation des vins) a déterminé la parution d'un métier : communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Pour assumer ce rôle, il est indispensable de gérer le savoir transposable, non seulement pour la formation de nouvelles représentations, mais pour une conceptualisation solide du métier qui permette sa professionnalisation. L'enseignement FLE, étant donné son caractère générique (non destiné à un public particulier) ne constitue pas un espace propice pour la conceptualisation d'un métier. Quant à la formation en traduction ou la traductologie, elles sont indispensables pour assurer les tâches de traduction et d'interprétation, mais celles-ci ne représentent qu'une part du travail attribué au communicateur plurilingue. Au contraire, l'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité, l'entourage du FOS (Français sur Objectif Spécifique), travaille à partir de la langue de spécialité, la langue de la vigne et du vin (à laquelle nous ajoutons les représentations culturelles spécifiques), et donne les moyens pour la formation d'un expert. Cette instruction réunit trois types de formations déjà analysées précédemment : l'enseignement-apprentissage FLE expliqué dans le chapitre 2, la formation des traducteurs parcourue dans le chapitre 3 et l'enseignement-apprentissage de la langue de spécialité. Elles sont fusionnées pour une



Universidad de Valladolid

conceptualisation qui donne lieu à l'enseignement-apprentissage professionnalisant du métier du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Notre projet est novateur sur plusieurs aspects : l'un d'eux étant que, pour nous, la transposition didactique ne mène pas seulement à la création de représentations. Quand elle est contextualisée dans l'enseignement-apprentissage FOS, elle donne lieu à une conceptualisation, c'est-à-dire une analyse des composants de la langue et la culture de spécialité, et de leur emploi dans ce contexte communicatif professionnel, qui débouche sur la modélisation du métier, la construction d'un programme éducatif basé sur des objectifs fixés et, dans une étape postérieure, sur la création d'activités pour son enseignement-apprentissage.

Par rapport aux processus d'encodage et décodage que nous avons précédemment décrits lors du deuxième chapitre. Ce travail constitue un décodage de la réalité viti-vinicole où l'important est de comprendre les processus communicatifs qui s'y déroulent. Cette étape n'avait pas tout à fait été déterminée lors de notre premier abord étant donné que celui-ci était orienté à l'analyse du manuel scolaire, une phase ultérieure qui implique une modélisation déjà réalisée. Nous contribuons maintenant à une première phase de l'encodage, à la description des programmes et des objectifs fixés et à travers la conceptualisation de la communication viti-vinicole. Ce chiffrage correspond à un échelon intermédiaire entre le processus de décodage de la réalité communicative et une étape postérieure qui consiste à la création d'activités, de projets et de matériaux pour que l'apprenant réussisse un nouveau décodage. Cependant, le travail de décodage de la communication viti-vinicole comporte des paramètres que nous avons découvert au long de cette recherche et qui déterminent la véracité des savoirs. L'authenticité est une condition indispensable pour que le savoir soit transposé et didactisé (Chevallard chez Bronckart, 2007). Ainsi, cet échelon entre le décodage de la réalité et le nouvel encodage à travers des exercices orientés vers l'acquisition des compétences est nécessaire pour comprendre les applications pratiques de la langue et le culturel viti-vinicole. Bref, nous en sommes à la création de la noosphère (Chevallard chez Bronckart, 2007, p. 106) du savoir viti-vinicole dans le but de faciliter la transposition didactique.

En outre, ce processus de transposition didactique diffère de celui décrit dans les manuels scolaires dans la mesure où les premiers calquaient la vie privée ou publique de l'apprenant et celle que nous défendons ici cherche à calquer la vie professionnelle à venir de l'apprenant. C'est là que réside la différence entre l'enseignement d'une langue étrangère (FLE dans le cas du français) et l'enseignement FOS (Français sur Objectif Spécifique) qui vise l'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture étrangère pour son application à une finalité déterminée, dans ce cas l'apprentissage pour postuler aux offres d'emploi en tant que communicateur viti-vinicole. La fragmentation du savoir est déterminée par des champs d'action tel que la traduction, l'interprétation, la visite guidée, etc. qui sont inclus dans le cursus conçu. Il s'agit de fragmenter des parcelles de savoir sans pour autant tomber dans la simplification ou la dépersonnalisation car la langue et le culturel viti-vinicole ne peuvent être dépourvus du sentiment de tradition dont

Universidad de Valladolid

s'imprègne notre société et que le communicateur ne peut ignorer dans ses missions. Notre modèle de transposition didactique suit le schéma suivant :

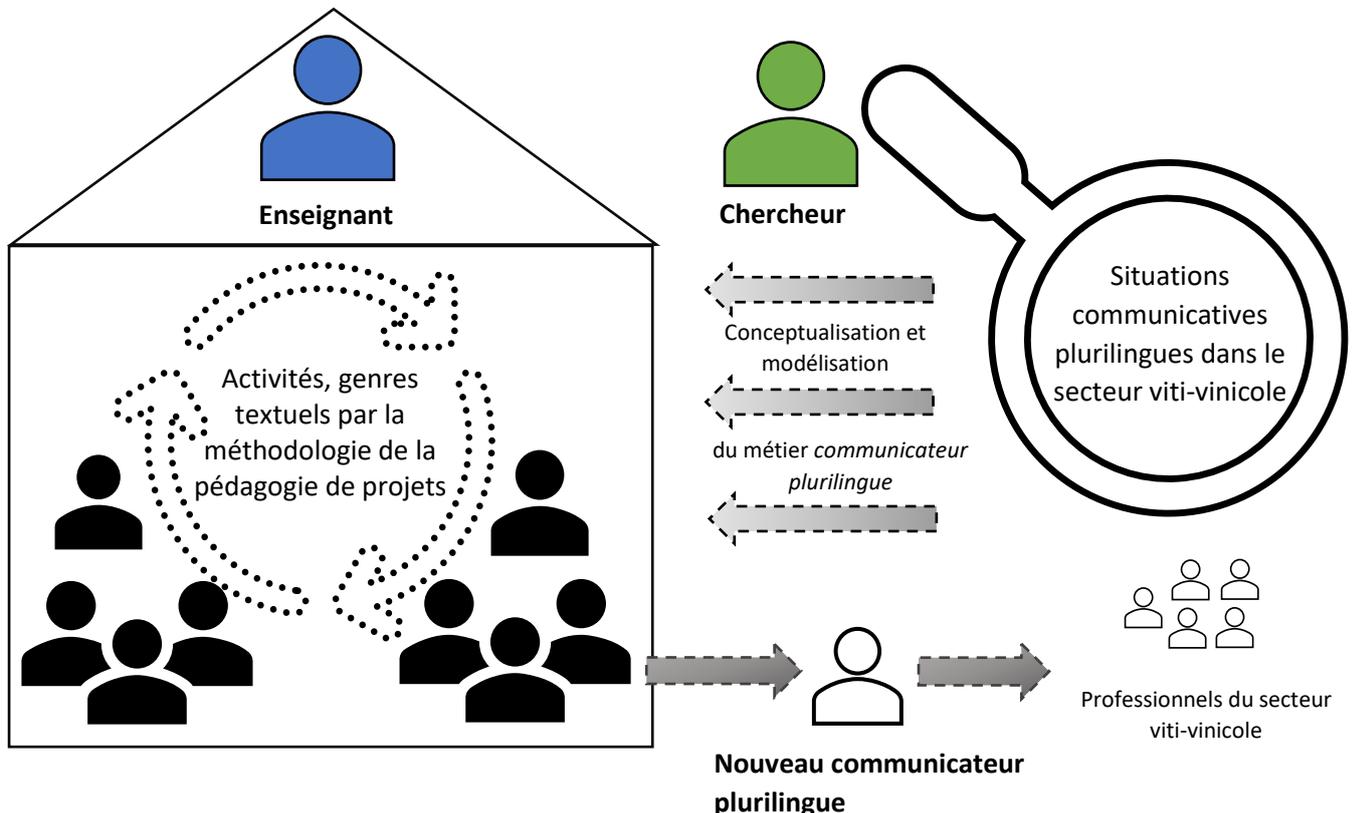


Figure 117. Schéma de la transposition didactique pour l'enseignement-apprentissage du métier de communicateur plurilingue d'après notre conception de la formation.

Ce schéma représente mieux la complexité de la communication, des enjeux dérivés de son enseignement apprentissage mais surtout des interactions qui en dérivent. Situé à droite dans le schéma, tout enseignement part d'une réalité, dans ce cas localisée dans l'entourage viti-vinicole qui se compose de situations communicatives dont certaines sont plurilingues. Dans cet entourage sont impliqués des intervenants, des professionnels du secteur qui auront des besoins linguistiques dans des contextes déterminés. À gauche dans ce même schéma, est situé l'entourage éducatif qui se nourrit des éléments de la réalité communicative viti-vinicole et correspond aux besoins de ce secteur à travers la formation d'individus pour qu'ils offrent des réponses à ces besoins. Cet encadrement formatif est dirigé par un enseignant qui inculque les savoirs et aide à développer les compétences nécessaires à des apprenants motivés par l'envie de s'intégrer dans le secteur viti-vinicole. Un troisième groupe d'agents intervient dans ce schéma y ajoutant une dose de complexité : les chercheurs. En effet, la science qui analyse les interactions sociales, élabore des statistiques, conceptualise et décompose les éléments



Universidad de Valladolid

objets d'étude est aussi présente. Les chercheurs apportent la rigueur scientifique des analyses fondées sur des critères objectifs et dont les résultats sont directement exploitables par le concepteur de programmation et d'activités formatives. Ce collectif intermédiaire entre la sphère sociale et la sphère éducative modélise le métier du communicateur plurilingue et segmente le savoir afin que le référent du secteur éducatif trouve les matériaux nécessaires et constitue une formation qui réponde aux besoins détectés par les chercheurs. La vision pluridisciplinaire de ces derniers est décisive pour rendre compte de la multiplicité des points de vue pour aborder rigoureusement la réalité. Par rapport à ce qui se déroule dans le segment professionnel (représenté à droite dans le schéma), le chercheur retiendra spécialement les éléments de la communication (message, émetteur, récepteur, canal communicatif, etc.) mais aussi les représentations de cette communication afin de conceptualiser les savoirs impliqués. La diffusion des résultats de la recherche seront à la base des objectifs fixés dans les programmations didactiques et la véracité des données résultantes fortifie, en partie, l'efficacité de la formation créée.

Dans la sphère éducative, l'enseignant est responsable des savoirs transmis et il assume la transposition didactique à partir des conclusions élaborées par le chercheur. Pour cela, il doit d'abord créer des activités qui suivent un programme conçu précédemment et qui permettent l'accomplissement des objectifs visés, c'est-à-dire l'apprentissage du métier de communicateur plurilingue. Dans ce sens, l'enseignant doit s'en tenir à une méthodologie. Dans ce cas, nous estimons que la méthodologie la plus propice pour l'enseignement-apprentissage de la communication viti-vinicole est la pédagogie de projets car elle encourage l'autonomie des apprenants. Le professeur assume le rôle du guide dans l'apprentissage des étudiants. Quant à ces derniers, ils exercent la prise de décisions et construisent leur savoir de manière indépendante, à leur rythme. Ce programme leur permet de miser sur leurs atouts les développant au maximum et de progresser afin de s'améliorer dans les domaines où les compétences sont moins réussies, cela étant possible grâce à un enseignant qui conduit et accompagne dans l'apprentissage et qui, face à des problèmes identiques, enhardit les propositions différentes. Cette multiplicité des réponses à une même question est l'ambiance idéale pour qu'ils disposent de leur propre expérience. Une mise en commun des projets constitués à partir des mêmes situations permet aux apprenants de contempler les différentes perspectives de la question et, dans un avenir professionnel plus ou moins proche, d'apporter une solution assujettie à une expérience multiple acquise précédemment. L'étudiant se bénéficie de son vécu aussi bien que de celui de ces collègues et bâtit un savoir commun multiforme. Pour cela, les interactions dans l'espace éducatif sont indispensables, que ce soit entre les apprenants, avec l'enseignant ou encore avec des agents externes au système éducatif. Une fois encore, la pédagogie de projets encourage ces échanges constructifs par la liberté qu'elle autorise tout en imposant un guide. De cette manière, l'étudiant s'auto-évalue constamment pour cerner ses difficultés et décide les étapes à suivre (toujours avec le conseil de l'enseignant) pour l'acquisition des compétences. En outre, la pédagogie de projets implique de proposer aux étudiants



Universidad de Valladolid

des défis similaires à ceux qu'ils rencontreront dans leurs activités professionnelles. De cette façon, ils entrevoient constamment l'utilité de leur apprentissage et examinent des cas réels et proches des commandes qu'ils recevront. Accroître la motivation des étudiants en leur proposant des situations réelles les encourage aussi à se lancer dans la vie professionnelle avec l'assurance de celui qui possède un bagage solide de compétences à appliquer directement dans les contextes qui se présenteront à eux.

Dans la dernière étape de ce parcours qui commençait par la constatation d'une réalité, qui s'ensuivait de l'analyse, de la transposition didactique et de l'enseignement-apprentissage des compétences ; l'étudiant formé cherche à s'intégrer dans le marché du travail et à s'intégrer dans le collectif des professionnels du secteur viti-vinicole. Il y développera les tâches pour lesquelles il a développé des compétences spécifiques lors de sa formation et qui construisent la communication viti-vinicole. De plus, il existe aussi un retour par rapport à la formation reçue étant donné que celui qui était auparavant apprenant constate, lors de son intégration dans le secteur viti-vinicole, les compétences acquises et pas. Si le système prévoit un processus d'évaluation (comme il est fréquent dans les universités espagnoles) à partir du suivi des étudiants dans leur carrière professionnelle, ceux-ci pourront apporter des données fiables sur les compétences à renforcer et mettre en valeur les apprentissages les plus utiles dans son métier.

Finalement, le nombre d'intervenants dans ce processus (en partant des professionnels du secteur viti-vinicole, en passant par les chercheurs, les enseignants ou les étudiants) est indicatif. En effet, pour assurer la rigueur scientifique des études menées par le chercheur, celui-ci devra s'appuyer sur un nombre représentatif de données et de sources. Par ailleurs, nous n'avons inclut qu'une seule figure du chercheur ou de l'enseignant mais il est évident qu'il puisse s'agir d'une équipe de chercheurs et d'une équipe enseignante. Finalement, ce schéma peut se décomposer en une sphère additionnelle par l'introduction d'un intervenant supplémentaire : le didacticien, créateur de contenus. Cette personne aurait la responsabilité de créer un lien entre les résultats issus de la recherche et d'élaborer un manuel d'activités (suivant la méthodologie de projet) qui permette à l'enseignant de transmettre le savoir. Au contraire, au lieu d'élargir le nombre d'agents qui participent de ce processus, nous pouvons le réduire en regroupant certaines figures. Par exemple, le chercheur peut se charger lui-même de la conception des activités et de la transmission du savoir en assumant la responsabilité de l'enseignant. Cette circonstance est la plus fréquente dans le système universitaire où les professionnels ont une tâche multiple : effectuer de la recherche, faciliter la diffusion du savoir à travers la création de matériaux utiles à la société et enseigner afin de transmettre leurs connaissances.

Culture et culturel

Il a été démontré que la Culture viti-vinicole possède une trajectoire historique très ample dont la présence a marqué deux sociétés ici impliquées : française et espagnole. C'est ce que nous avons démontré au cours du premier chapitre consacré à une révision



Universidad de Valladolid

qui a permis de mettre en évidence l’empreinte viti-vinicole dans ces deux pays mais aussi les liens qu’ils ont tissé à l’étranger. Pour rendre compte de cette richesse, il est indispensable de l’analyser, de la conceptualiser et de la transmettre. L’objectif ultime étant la mise en valeur du patrimoine viti-vinicole, les acteurs qui participent de la transposition didactique ne peuvent perdre de vue la trace culturelle.

Dans le deuxième chapitre de cette partie pratique, les représentations du culturel viti-vinicole étaient présentes dans les manuels consacrés à l’enseignement-apprentissage FLE mais ne faisait pas l’objet d’une conceptualisation du métier de communicateur plurilingue (ni d’aucun métier d’ailleurs étant donné leur caractère générique et non exhaustif). Pourtant, la conceptualisation permet d’aborder toutes les représentations citées précédemment. En effet, nous avons constaté la présence des festivités viti-vinicole, de l’ivresse, de l’oenotourisme ou la consommation de vin. Celles-ci sont présentes aussi dans notre conceptualisation puisque chacune trouve sa place dans le corps de la formation. Ainsi, la consommation de vin est abordée dans le cours spécialisé en viticulture où l’on peut aussi prévenir contre l’ébriété. Les effets de l’ivresse ont aussi une forte présence dans les manifestations artistiques, dans la mythologie et autres démonstrations culturelles qui seront traitées dans le cours d’histoire et arts. Les festivités viti-vinicoles donnent lieu à l’organisation d’évènements et d’activités intégrées dans la dimension oenotouristique d’une cave et qui, par conséquent, seront l’objet d’étude du cours correspondant. Il en est de même pour les représentations des paysages et des textes oenotouristiques qui incitaient à la rencontre entre les cultures lors des dernières générations de manuels analysés. L’abordage didactique de ces représentations dans les manuels scolaires variaient de la civilisation à la culture ou à l’interculturel mais, dans tous les cas, les étudiants restaient toujours des spectateurs externes de cette réalité qui se ressemblaient à la leur sans qu’ils y participent. Nous remarquons précédemment qu’en didactique FLE l’histoire de la vitiviniculture était évoquée de manière plutôt informative, et qu’elle ne cherche que très rarement à impliquer les apprenants. C’est-à-dire que l’on informait objectivement au sujet des composants de la C2 (Culture de la langue étrangère), mais on ne prétendait pas que les étudiants les incluent dans leur bagage culturel. Notre conception évolue actuellement vers l’agir pour que chaque apprenant tente un contact avec la langue et le culturel viti-vinicole qui lui permette de créer son propre vécu et que ce lien entraîne une évolution au sein de son métier. L’apprenant veut grandir professionnellement. On peut affirmer qu’il n’y aura jamais deux communicateurs plurilingues avec le même bagage linguistique et culturel, ni même possédant les mêmes compétences bien qu’ils aient tous suivi une formation identique. La pédagogie de projets favorise la création d’un espace où chaque apprenant dispose de la langue et du culturel à son gré pour, à travers l’expérience, développer des compétences, connaissances, habiletés et créations uniques. Chacun de ces étudiants répond différemment face à un même problème, ou un même défi proposé à toute la classe. Au contraire que pour la conception civilisatrice, de la culture ou de l’interculturel, nous proposons une vision co-culturelle. On ne se limite plus à la connaissance ou



Universidad de Valladolid

reconnaissance de la C2 mais à la construction d'une Culture (majuscule s'impose) plurielle et composée des fragments de vécu à travers plusieurs Cultures (C1, C2 et C3). Par conséquent, les représentations changent vers des conceptualisations de la réalité, cela étant possible grâce à l'approche co-culturelle. En effet, il ne s'agit plus exactement de représenter les festivités viti-vinicoles et de les imprégner d'alégresse mais d'agir pour la création d'un événement festif. Par exemple, le cours sur l'œnotourisme prépare l'étudiant pour qu'il organise toute sorte d'activités pour la promotion de l'entreprise et qui servent à capter des clients. Agir pour construire ses propres représentations culturelles (objectif d'une vision co-culturelle) induit à une pluralité des représentations. En effet, si chacun des étudiants à sa propre expérience de la Culture viti-vinicole, il est évident que chacun construira ses propres représentations. Cette vision présente un atout supplémentaire : elle est majoritairement libre de toute idéologie ou doctrine sans compter que le type de formation dont nous avons esquissé la structure n'est pas propice à des contenus qui promeuvent un dogme. Par exemple, nous avons remarqué que dans sa stratégie d'endoctrinement, le dictateur espagnol Franco cherchait à prévenir les comportements d'ivresse. Dans le cadre de notre formation, on constate que les avertissements contre l'ébriété ne trouveraient leur place que dans le cadre du cours en viticulture où l'on encourage une connaissance à travers l'expérience même de la dégustation du vin. Pourtant, les associations entre ébriété et le sens patriotique ou la relation entre l'ivresse et le devoir familiale n'y trouvent pas leur place. Par rapport à la présence habituelle du vin à table, il est évident que le désir de devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole part de la présomption que cette boisson est couramment consommée, voire que le devoir, en tant que professionnel qui agit pour une entreprise viti-vinicole, est d'en inciter sa consommation auprès d'un plus grand nombre de clients. La représentation du vin à table, comment le commander ou le servir, est propre à un enseignement-apprentissage générale de la langue et de la culture. Finalement, nous avons remarqué une dernière représentation : les paysages et le tourisme œnologique sont ici très présents à partir de plusieurs abordages. Le premier et le plus évident est le cours en œnotourisme où l'apprenant décèlera les clés de la promotion des paysages et des produits viti-vinicoles à travers l'œnotourisme. Le deuxième est le cours portant sur l'histoire et la Culture viti-vinicole où l'apprenant aura une perception du paysage à travers les manifestations culturelles qui l'ont mis en valeur : littérature, art et patrimoine culturel en général.

L'enseignement-apprentissage de la Culture viti-vinicole comporte nécessairement l'élaboration d'un canon, c'est-à-dire d'un canevas qui choisit les éléments de cette culture qui importent vraiment et qui auront une répercussion pour le métier à venir de l'apprenant. Ce culturel peut aussi contribuer, dans la mesure où tous sont d'accord sur la présence d'un canon, à la reconnaissance de l'apprenant en tant que personne illustrée et lui donner du prestige. Dans une étude précédente (González Aguilar, 2022a), nous avons étudié le canon littéraire qui impose les grandes œuvres de la littérature française jugée dines d'être étudiées en cours où la Culture viti-vinicole y



Universidad de Valladolid

possédait une forte présence. Cette étude ne portait que sur les manifestations littéraires de ce canon alors qu'il est évident qu'un choix par rapport aux manifestations culturelles à inclure dans une formation, implique nécessairement un canon plus générique. Celui-ci juge aussi bien la littérature que l'art et toute sorte de représentations culturelles. En conséquence, il serait indispensable d'élaborer un canon littéraire à travers les recherches scientifiques qui mettrait en évidence les atouts de chaque manifestation culturelle. Ce travail comporte l'implication de chercheurs spécialisés dans chaque domaine (Histoire, histoire de l'art, histoire de la littérature, histoire des mœurs).

Cet enseignement-apprentissage de la Culture viti-vinicole répond aux prémisses observées par Buenos Sánchez et offre une vision complète de la Culture dans un secteur professionnel délimité. Ainsi, nous avons adapté notre vision du culturel (ici, adapté grâce à la didactique des langues et de la traduction) d'après la vision plurielle de cet auteur et nous pouvons confirmer qu'elle s'y correspond. L'auteur affirmait que la condition des contenus formatifs déterminerait qu'ils soient sociaux et non leur socialisation (Bueno Sánchez, 2004, p. 61). Dans le cas qui nous occupe, ils sont non seulement déterminés par leur condition mais comporte aussi le bénéfice de contribuer à une socialisation qui reste fictive dans l'entourage éducatif mais identique aux interactions sociales réelles. De plus, il affirmait :

Para que el aprendizaje adquiera una dimensión cultural (ya sea animal, ya sea humana) ha de considerarse conectado internamente con objetos, intersomáticos o extrasomáticos; pues únicamente en función de estas objetividades cabe hablar de conducta operatoria (o cuasioperatoria). (Bueno Sánchez, 2004, p. 61-62)

Cette condition a aussi été respectée car la dimension culturelle viti-vinicole a été connectée avec les objets intersomatiques à travers la présentation et collaboration avec les institutions éducatives et viti-vinicoles ainsi qu'avec les entreprises. Elle a aussi connecté avec la culture extrasomatique puisque la pédagogie de projets est ici basée sur l'apprentissage de genres textuels viti-vinicoles. De plus, la Culture que nous avons promu dans notre programmation met en valeur les objets constitués dans le patrimoine viti-vinicole (architecture, littérature, art, paysages, objets ethnologiques). Nous avons inclus la vision anthropologique de la Culture dans le sens où notre travail part du présupposé que la Culture viti-vinicole, comme la société, sont des entités changeantes et, par conséquent, leurs représentations dans les manuels scolaires ont évolué. Dans le programme formatif détaillé précédemment, la perspective historique a pour vocation de mettre en valeur cette évolution de la Culture au point où souvent elle est confondue avec la société. C'est le cas lorsque nous abordons les mœurs des individus. C'est-à-dire que la dimension ethnographique est aussi présente selon la définition de Tylor :

La cultura o civilización, en sentido etnográfico amplio, es aquel todo complejo que incluye el conocimiento, las creencias, el arte, la moral, el derecho, las costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre en cuanto miembro de la sociedad. (Bueno Sánchez, 2004, p. 114)



Universidad de Valladolid

Le communicateur plurilingue dont nous avons conçu la formation est un acteur supplémentaire dans la société qui intervient directement dans le secteur viti-vinicole et s'adapte aux habitudes, croyances ou morale impliqués à travers la Culture viti-vinicole. Par ailleurs, la conception gnoséologique de la Culture est considérée dans la mesure où la Culture viti-vinicole est toujours délimitée sur un territoire où elle s'est répandue (où l'on cultive le raisin et on produit du vin) puis, on a considéré l'exportation de ce produit à d'autres pays ou régions où la culture n'est pas répandue. Forcément, la Culture viti-vinicole possède une dimension géographique car les pratiques viti-vinicoles sont bornées. La Culture viti-vinicole constitue, de ce fait, une catégorie culturelle qui n'est pas universelle. Il est sous-entendu, quand on aborde la récupération et mise en valeur du patrimoine viti-vinicole, que nous sommes dans la visée de l'Idée-force (Bueno Sánchez, 2004, p. 121-122) dont la finalité est la revendication de la Culture viti-vinicole. Inciter les étudiants à exalter les vertus du patrimoine viti-vinicole, en les poussant vers la création et gestion de projets concrets est une déclaration d'intérêts évidente. Considérer des stratégies pour la récupération d'espace oubliés ou abandonnés, voir la mise en lumière de pratiques délaissées implique une « opération d'élévation » (Bueno Sánchez, 2004, p. 122) et de dignification de la Culture viti-vinicole. En définitive, nous participons de la construction d'une identité culturelle sous le nom de Culture viti-vinicole. Pourtant, nous avons veillé à ce que chaque étudiant élabore sa propre identité culturelle au cœur de la Culture viti-vinicole grâce à la méthodologie de projets qui diversifie les expériences et les réactions à celles-ci. Cette conception co-culturelle est possible grâce à un procédé (la pédagogie de projet) et grâce aux objets qui serviront de fils conducteurs : les genres textuels.

Les genres textuels.

L'enseignement-apprentissage de la langue et de la culture viti-vinicole a été considéré sous le jour de la pédagogie de projets mais celles-ci tournent dans cette initiative autour de la conception des genres textuels. Ceux-ci constituent un objet intermédiaire entre la langue et l'objectif communicatif. Ils impliquent le maniement des données linguistiques et culturelles, c'est-à-dire des facteurs intratextuels, et aussi des données contextuelles et communicatives, c'est-à-dire des paramètres extratextuels. Ajouter genres textuels et langues de spécialités. Bref, les genres textuels sont à la base des activités du communicateur plurilingue et, peu importe la tâche qui lui sera confiée, elle impliquera nécessairement des genres textuels. À titre d'exemple, si le communicateur plurilingue est amené à organiser une activité œnotouristique, il devra nécessairement remplir des formulaires (obtenir des autorisations), réaliser des affiches publicitaires (pour diffuser l'activité), créer des supports (affiches, etc.). Dans sa tâche traductologique, le communicateur plurilingue devra maîtriser dans toutes les langues impliquées les genres textuels à traduire puisque le format d'une intervention scientifique n'est pas le même que celui d'une fiche de dégustation. S'il agit entre un client étranger et l'entreprise pour l'importation ou l'exportation de produits, il devra maîtriser les formules communicatives d'un mail ou les formulaires à remplir. Tout compte fait, le



Universidad de Valladolid

communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole a affaires aux manifestations de la langue et la culture à travers les genres textuels. Il est indispensable de les placer au centre de l'apprentissage puisque le communicateur plurilingue sera jugé par sa compétence linguistique aussi bien que communicative, sphère où agissent les genres textuels.

D'ailleurs, l'emploi des genres textuels dans l'enseignement-apprentissage des langues de spécialité est une évidence qu'il s'agisse de la didactique des langues ou de la didactique de la traduction :

Les langues de spécialité (emploi au pluriel car le singulier ne permet pas de rendre compte de la diversité des domaines) sont également au cœur des préoccupations didactiques, que ce soit dans les filières spécialisées où l'enseignement des langues étrangères est en lien direct avec les disciplines, ou dans le secteur LANSAD (Langues pour spécialistes d'autres disciplines). (Carras et Álvarez Martínez, 2022, p. 1)

Les chercheuses attribuent cette prépondérance du genre textuel à la professionnalisation des cursus. En effet, nous avons déjà remarqué que le genre textuel permet de mettre en jeu des documents directement issus de l'entourage professionnel au centre de l'enseignement-apprentissage. La combinaison avec la pédagogie de projet permet de centrer l'attention des apprenants sur des défis qui impliquent nécessairement la maîtrise d'un genre textuel. Dans ce sens, la pédagogie de projets possède une perspective actionnelle (dont elle est issue) puisqu'elle est flexible et adaptable. Pintado Gutiérrez affirme, en reprenant les idées de Martín Peris:

Es fácil integrar el enfoque por tareas con nuevas propuestas que surjan en el aprendizaje de lenguas extranjeras, puesto que dicho enfoque obedece a principios comunicativos y adaptables. Se trata de una propuesta idónea para un proceso de enseñanza y aprendizaje flexible y comunicativo. (Pintado Gutiérrez, 2012a, p. 17).

De plus, Bajtin remarquait que le genre textuel, bien qu'il ne se construise à partir d'un modèle générique qui lui permette d'être identifié facilement, possède aussi un certain degré d'individualisation. Le maniement du canevas détermine la construction d'un genre textuel à travers des choix (de mots, de tournures, etc.) qui s'adaptent à la situation communicative. Ainsi, on peut écrire plusieurs fiches de dégustation sur un même vin qu'il n'y en aura pas deux identiques : chacun apprécie de manière différente le vin et chaque y met ses propres mots même si la structure sera la même pour tous et elle sera reconnaissable de tous en tant que genre textuel *fiche de dégustation*.

El uso de la lengua se lleva a cabo en forma de enunciados (orales y escritos) concretos y singulares que pertenecen a los participantes de una u otra esfera de la praxis humana. Estos enunciados reflejan las condiciones específicas y el objeto de cada una de las esferas no solo por su contenido (temático) y por su estilo verbal [...], ante todo, por su composición o estructuración. [...] y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente



Universidad de Valladolid

estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (Bajtin, 2009, p. 248)

Une fois qu'il a été décidé de placer le genre textuel au centre de la pédagogie de projet, une nouvelle question se présente : comment choisir les genres textuels qui seront présentés ? Pintado Gutiérrez (2012a, p. 406) avait remarqué que Weatherby justifiait sa sélection de genres textuels (recettes culinaires et guides touristiques) pour des exercices de traduction inverse sur la base de la clarté des textes et de ses fonctions, de leur authenticité et des difficultés pour l'apprenant. Dans cette visée, il est indispensable de systématiser l'analyse des genres textuels en prenant compte de leurs caractéristiques, de leurs atouts et de leurs désavantages et ne jamais perdre de vue les objectifs à atteindre grâce à l'emploi dudit genre textuel. Pour réaliser cette analyse qui se déroule d'abord à travers scientifique, nous retenons la théorie de l'interactionnisme socio-discursif développée par Bronckart (2004) et que nous avons expliqué précédemment dans le quatrième chapitre théorique. Pour répondre aux questions que soulèvent l'adaptation (transposition didactique) d'un genre textuel à des fins éducatives, d'autres chercheurs se sont aussi lancés à théoriser pour orienter vers la didactique des langues étrangères. Simons, dans un de ces travaux, proposait des questions dans l'objectif de cerner l'intérêt d'un genre textuel. Dans ce cas concret, Simons s'interrogeait sur la pertinence du genre textuel annonce immobilière dans le cadre de l'enseignement de la langue étrangère :

- Pourquoi aborder la famille de genre "annonces" et, dans cette famille, pourquoi travailler l'AI [Annonce immobilière]?
- Quelle est la valeur ajoutée du genre textuel AI sur le plan de l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères?
- Ce genre textuel varie-t-il entre la langue et la culture de scolarisation et la langue et la culture étrangère? Si oui, en quoi?
- Quels sont les prérequis linguistiques pour aborder ce genre textuel?
- Quels sont les prérequis génériques pour aborder ce genre textuel?
- Les élèves disposent-ils de préacquis dans ce genre textuel dans leur langue maternelle?
- Les élèves disposent-ils de préacquis dans ce genre textuel dans la LE?
- Quelle(s) macro-compétence(s) va-t-on travailler avec les élèves: s'agit-il de cibler uniquement la compréhension de ce genre textuel ou aussi la production?
- Quel type de texte va-t-on choisir dans ce genre textuel? Quel(s) bien(s) immobilier(s) sera/seront ciblé(s)? S'agit-il de travailler l'annonce immobilière écrite ou orale? Sous quel format?
- Quels sont les savoirs linguistiques liés à ce type de texte?
- Si les élèves sont enrôlés dans une tâche de production, quelle sera la place accordée à l'élément visuel dans celle-ci, et comment l'enseigner?



Universidad de Valladolid

- Quel scénario ou canevas didactique peut-on adopter pour aborder ce genre textuel en classe? (Simons, 2019b, p. 63-54)

Ces questions ne sont pas immédiatement applicables puisqu'on doit y remplacer le nom du genre textuel avant toute application et évaluer la pertinence de chaque question en fonction des objectifs poursuivis ou du contexte. Nous pouvons y ajouter d'autres questions. Par exemple : est-ce que le genre textuel en question est fréquemment utilisé dans le domaine professionnel ? Bien évidemment, cette question est applicable dans notre contexte où les savoirs seront directement appliqués dans le métier du communicateur plurilingue. La fréquence d'usage des genres textuels permet d'élaborer un canon des genres textuels les plus utilisés et donc de créer un ordre prioritaire dans l'apprentissage. D'autres facteurs déterminent aussi la chronologie suivie en cours comme la difficulté des savoirs engagés (il est recommandé de proposer des genres textuels dont la difficulté augmente graduellement). On peut aussi se demander dans quel cours sera abordé le genre textuel en question puisque l'enseignement d'un même genre textuel dans plusieurs cours n'est utile que si le contexte joue un rôle déterminant. On peut alors s'interroger sur la pertinence du genre textuel ou de l'ordre dans lequel ils sont présentés dans un cours par rapport aux autres modules. Bref, il est possible d'ajuster les questions au contexte de notre formation et au contexte viti-vinicole. Les questions citées ci-dessus mettent aussi en évidence le manque de réflexion par rapport aux niveaux macrotextuel et microtextuel qui impliquent des savoirs propres au genre textuel et à sa mission dans la communication. On ne fait référence que très succinctement aux savoirs linguistiques et aux macro-compétences comprendre ou produire. D'ailleurs, par rapport aux macro-compétences, nous estimons que les deux sont indispensables dans le contexte professionnel du communicateur plurilingue. Simons s'interroge aussi sur la nature des documents choisis pour leur inclusion dans un cours FLE. Il comprend qu'il existe des textes authentiques ou des textes didactisés. Dans sa réflexion, il expose les avantages de l'emploi de l'un ou de l'autre ainsi que de la combinaison des deux, optant finalement pour l'adoption d'un système mixte. Il est évident que le contexte de notre travail et de la formation ici conçue diffère de celui que propose le chercheur. Dans ce sens, nous sommes pour l'adoption des documents authentiques dans notre cursus étant donné son caractère professionnalisant. Il est dispensable que les apprenants affrontent des situations réalistes et que leur bagage accumule des expériences véritablement profitables pour leur avenir professionnel. Cependant, cette prédisposition aux textes authentiques n'empêche pas que ceux-ci soient exposés progressivement aux apprenants et, par conséquent, qu'ils soient manipulés (textes raccourcis, présentation par fragments ou autres stratégies).

Il est intéressant de constater que la théorie de la théorie de l'interactionnisme socio-discursif trouve des applications didactiques qui mettent en valeur les genres textuels dans l'apprentissage de la langue étrangère. Dans cette visée, Guimaraes-Santos utilise les paramètres distinctifs du genre textuel afin de créer un modèle didactique du même. Il s'agit d'une grille d'analyse qui entrevoit les caractéristiques fondamentales du genre textuel en question afin de les prendre en compte lors de la conception de la



Universidad de Valladolid

séquence didactique. Elle (Guimarães-Santos, 2019, p. 159-162) applique la structure que nous représentons ci-dessous au genre textuel *itinéraire de voyage* afin de créer un outil pour tout didacticien ayant la prétention de le mettre en place dans son cours :

CONTEXTE DE PRODUCTION	
Énonciateur (Qui a écrit ?)	
Destinataire (À qui ?)	
Lieu social (Où ?)	
Objectif (Pourquoi ?)	
Quand ?	
INFRASTRUCTURE GLOBALE	
Plan global du contenu thématique et mise en page	
Types de discours	
Séquences	
COHÉRENCE THÉMATIQUE	
Cohérence	
Cohésion nominale	
Cohésion verbale	
COHÉRENCE PRAGMATIQUE	
Voix	
Modalisations	

Figure 118. Structure du tableau élaboré par Guimaraes-Santos (2019, p. 159-162) pour la construction d'un modèle didactique d'un genre textuel. Le tableau original présentant le genre textuel *itinéraire de voyage*, nous en avons gardé que le squelette.

Ce tableau a pour mérite de présenter les facteurs déterminants d'un genre textuel qui seront à considérer lors de la création d'une séquence didactique tout en respectant les contributions de l'interactionnisme socio-discursif, l'école ayant développé une théorie linguistique qui joint les aspects langagiers aux aspects sociaux-pragmatiques. Appliqué au secteur viti-vinicole, nous pouvons dès lors offrir deux exemples d'analyse. Dans des publications publiées lors des dernières années, nous avons d'abord effectué une première analyse des implications de la théorie de l'interactionnisme socio-discursif à travers la réalisation du modèle didactique du genre textuel *notes de dégustation* (González Aguilar, 2022b). Puis, nous nous étions proposé d'introduire un modèle didactique dans le processus de construction d'une séquence didactique ayant pour objectif l'apprentissage de la langue étrangère (plus concrètement de l'espagnol) de la vigne et du vin. À ce moment, nous avons pris comme point de départ le genre textuel *visite guidée d'une cave* (González Aguilar, 2023, p. 17-20). Le constat est le même dans les deux cas : le modèle didactique est un format (un genre textuel lui-même) qui agit en



Universidad de Valladolid

tant qu'intermédiaire entre le genre textuel présent dans l'entourage communicatif, c'est-à-dire un *objet de savoir*, et le genre textuel devenu *objet à enseigner*. Dans le contexte de la formation menant à l'obtention des compétences pour développer le métier de communicateur plurilingue consacré au secteur viti-vinicole, nous avons constaté que certaines compétences étaient plutôt interdisciplinaires et qu'elle n'appartenait pas exclusivement au secteur viti-vinicole. Par conséquent, on ne peut éluder des genres textuels qui n'appartiennent pas exclusivement au secteur viti-vinicole mais qui y seront de même présents. C'est le cas des formulaires pour l'importation ou l'exportation mais aussi des post pour les réseaux sociaux, pour ne citer que quelques exemples. Dans tous les cas, il est sûr que l'apprentissage de genres textuels garantit la véracité de l'apprentissage professionnel.

Par ailleurs, dans le processus d'apprentissage de la langue étrangère, nous avons démontré précédemment que la langue maternelle est toujours présente. Il ne s'agit donc jamais de suivre un modèle unilingue mais d'avouer qu'il est inévitable que l'apprenant compare un genre textuel dans la langue étrangère avec sa langue maternelle en cherchant son équivalent ou, au contraire, en raisonnant par rapport à son inexistence. Il analyse inconsciemment les facteurs sociologiques et culturelles qui portent un peuple, et non l'autre, à la pratique d'un genre textuel.

Si notre approche tourne autour de la conception du genre textuel, nous conviendrons que l'accès à celui-ci s'établit à partir de textes, c'est-à-dire d'unités concrètes et matérialisées au-delà des conventions sociales qui les détermine. Ainsi, il existe trois temps pour une méthodologie où le genre textuel est le noyau. Dans un premier temps s'impose l'analyse et la réflexion sur le genre textuel, peut-être à partir d'un corpus de textes qui mette en évidence les paramètres fondamentaux pour en venir aux constructs historiques aussi bien que les paramètres socio-discursifs du genre textuel en question. C'est est l'archétype psychologique cité par Bronckart (1996, p. 158), alors que sa matérialisation dans un texte à travers le langage est un type linguistique. À un deuxième niveau, l'enseignant devra convenir que son approche du genre textuel afin de développer des compétences langagières (réception, production, interaction et médiation) doit passer par une sélection de textes concrets pour la réalisation d'activités. Finalement, l'enseignant devra vérifier les objectifs de maîtrise d'un genre textuel, des compétences langagières et des fonctions communicatives, culturelles et autres qu'il se sera fixé. La comparaison entre les objectifs de l'unité didactique et la grille d'analyse du genre textuel est la meilleure option afin de faire ressortir les défauts ou les manques et réajuster l'unité didactique. Nous avons constaté que la didactique des langues étrangères n'a pas encore systématiser l'ordre pour l'analyse des deux niveaux du texte et du genre textuel : externe et interne. Toutefois, on peut remarquer la contextualisation du texte apporté dans les activités de mise en route (ou mise en place) de l'unité didactique. Une fois le contexte élucidé, les étudiants sont invités à déployer les connaissances préalables sur ce thème. Ce n'est qu'après ces étapes que l'enseignant procède à la lecture ou écoute du document en question et à l'analyse de sa structure interne. De ce fait, la technologie pour la pratique



Universidad de Valladolid

de la documentation, la traduction, la gestion terminologique ou l'interprétation est constamment en évolution. Les agents qui gèrent l'oenotourisme, au niveau national comme à échelle internationale définissent des formules oenotouristiques plus profitables ou préconisent de bonnes pratiques. En définitive, une autoréflexion est toujours indispensable pour adapter les savoirs transposés afin qu'ils maintiennent un haut degré de similitude avec la réalité du métier.

Le canevas des phases d'enseignement constitue un autre aspect à prendre en compte. Simons proposait un canevas partant d'une « tâche initiale de communication (TIC) » vers une « tâche finale de communication (TFC) » (Simons, 2019a, p.221) qui se compose de trois niveaux, la séquence correspondant au niveau supérieur et l'activité au niveau inférieur. La couche intermédiaire est faite de leçons :

Par séquence didactique, nous entendons un ensemble de *leçons*²³⁵ (périodes généralement de 50' dans l'enseignement secondaire en FWB), comportant différentes *activités* d'apprentissage, orientées vers une *tâche finale de communication* (désormais TFC). (Simons, 2019a, p. 221)

Dans ce parcours, Simons identifie trois phases : présentation, fixation et exploitation : « Le canevas PPE est basé sur le principe suivant : exposition à un input → clarification de cet input → assimilation progressive de cet input à travers différents types d'exercices → production orale et/ou écrite (output) » (Simons, 2019a, p. 222).

Pourtant il est aussi possible de suivre un canevas didactique situation-problème (adapté par Simons à partir du modèle proposé en FWB) où l'apprenant n'est pas confronté à un input mais à une situation. En effet, une fois mis en perspective, l'apprenant cible directement la tâche finale et analyse ses objectifs ainsi que les savoirs, compétences et habiletés qu'il doit maîtriser. Par la suite, il réalise les apprentissages nécessaires afin de mobiliser les acquis identifiés et, finalement, il résout la tâche finale. Dans les dernières pages de sa contribution, le chercheur se montre clairement pour l'adoption d'un canevas mixte qui réunisse les avantages des deux précédemment expliqués. Il en résulte le schéma suivant :

²³⁵ Nous avons conservé les mots en italiques ainsi surlignés par l'auteur dans le texte original.

Universidad de Valladolid

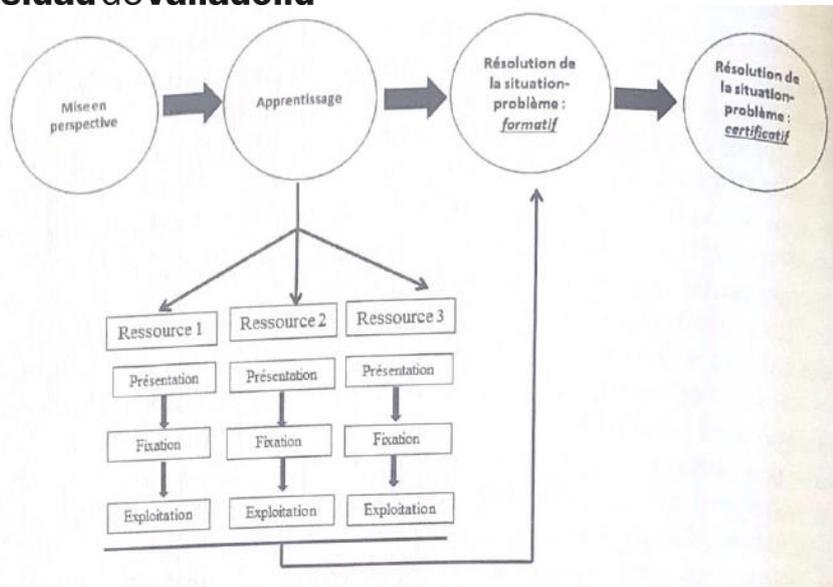


Figure 118. Canevas didactique mixte résultat de l'intégration du canevas *présentation, fixation et exploitation* et du canevas *situation-problème* (Simons, 2019a, p. 240).

Si bien les deux publications représentatives de notre recherche sur les genres textuels n'ont pas abordé la question du canevas didactique à suivre, nous avons dernièrement réalisé une dernière approche (Pascual Cabrerizo et González Aguilar, 2022) où le genre textuel visite guidée d'une cave était objet d'enseignement dans une formation pour traducteurs. Dans cette recherche en collaboration avec la spécialiste en textes oenotouristiques, nous avons constaté que les tâches de traduction sont aussi nécessaires dans le contexte de cette activité oenotouristique car, souvent, les caves possèdent déjà des produits oenotouristiques développés avant de s'apercevoir des lacunes linguistiques dans l'entreprise. Ainsi, une visite guidée déjà conçue en espagnol pourrait être traduite dans d'autres langues (et ce sera surtout le cas des affiches et autres matériaux qui accompagneront le visiteur) mais elle peut aussi être dirigée dans une autre langue par le communicateur plurilingue ou être interprétée. Dans le premier cas, le guide habituellement chargé de guider la visite devra apporter son texte au communicateur qui le traduira et sera chargé de mener la visita avec un groupe de touristes étrangers (la cohérence est indispensable pour un même produit présenté dans plusieurs langues). Dans le deuxième cas, il devra aussi s'approprier auparavant de la structure de la visite guidée afin de remplir son rôle en tant qu'interprète (subordonné au guide) lorsque les touristes ne parleront pas la langue utilisée par le guide. Alors, nous nous étions penchés sur la question organisatrice de l'apprentissage et avons décomposé notre séquence didactique en 6 phases :

- Phase 1 : Contextualisation de l'activité et première approche du secteur vitivinicole à travers la présentation d'un genre textuel pour en aborder les compétences attendues par rapport au profil professionnel demandé. Présentation de la séquence didactique et de la tâche finale.



Universidad de Valladolid

- Phase 2 : Analyse des éléments extra-textuels du genre textuel en question.
- Phase 3 : Analyse du genre littéraire au niveau intra-textuel.
- Phase 4 : Application des contenus acquis et première étape de leur mise en pratique à travers la familiarisation avec la cave et ses activités.
- Phase 5 : Préparation de la tâche finale. Reconnaissance des difficultés à surmonter et premiers exercices de traduction de fragments ou supports textuels courts.
- Phase 6 : Réalisation de la tâche finale.

Dans ce contexte de recherche scientifique (il ne s'agissait pas de créer un matériel didactique), nous laissons à l'enseignant le libre choix d'adapter la tâche finale en fonction de ses intérêts éducatifs. Il en découle alors deux voix, deux propositions de tâches finales ainsi expliquées :

Tâche finale 1 : Vous avez été embauché par une cave qui attend de vous des services linguistiques plurilingues. Votre embauteur vous communique qu'il souhaite réaliser la visite guidée de son domaine en anglais²³⁶. Le guide chargé de la visite parle anglais mais il craint de ne pas être suffisamment correcte linguistiquement. On vous demande donc de traduire le texte de la visite guidée ainsi que les textes situés au long du parcours.

Tâche finale 2 : Vous avez été embauché par une cave qui attend de vous des services linguistiques plurilingues. Votre employeur vous informe qu'il est prévu de recevoir un groupe de touristes étrangers parlant l'anglais²³⁷. Il constate que le guide ne parla pas cette langue et vous demande de préparer cette visite guidée. Vous devrez traduire les panneaux affichés au long de la visite et vous charger de l'interprétation de la visite.

Après analyse de ces deux tâches, on constate que certaines situations communicatives impliquent l'apprentissage de plusieurs genres textuels. Dans ce cas, la visite guidée d'une cave implique non seulement l'apprentissage de ce genre textuel mais aussi de ce qui seront présents indirectement dans ce contexte : des affiches situées au long du parcours. À partir du canevas présentation, fixation, exploitation ; on peut affirmer que la première phase correspond à la présentation, les phases 2,3 et 4 appartiennent à l'étape de fixation ; la cinquième phase est une étape intermédiaire entre les étapes de fixation et d'exposition ; et, enfin, la phase 6 correspond à l'exploitation. La présence d'une tâche correspond aussi au canevas situation-problème où l'apprenant est directement confronté à une situation réelle. Bref, nous avons aussi suivi le canevas mixte proposé par Simons (2019a, p. 240) où nous avons d'abord effectuer une mise en perspective. Puis, les activités mènent à l'apprentissage des savoirs et des compétences

²³⁶ Langue au choix.

²³⁷ Une fois encore, la langue est au choix de l'enseignant.



Universidad de Valladolid

dont on peut décomposer chaque apprentissage en trois étapes (présentation, fixation et exploitation). Finalement, on propose à l'apprenant de résoudre la situation-problème. Par rapport à ce canevas, il ne reste qu'une dernière étape à compléter : l'évaluation des acquis.

L'évaluation

Le système d'évaluation et qualification est indispensable et comporte plusieurs types d'évaluation. D'une part, il est évident qu'il faut contrôler les acquis des étudiants et leur donner l'occasion de juger leur progression et leurs difficultés. Dans la perspective de l'obtention d'un diplôme, l'évaluation a pour objectif de certifier les acquis par rapport à des agents externes à la formation (futurs employeurs, par exemple). Dans ces cas, l'institution est garante de la qualité du travail mené par l'étudiant. D'autre part, cette même institution a pour devoir de mesurer la qualité et pertinence de son travail. Il est indispensable de créer des systèmes de gestion et de contrôle de la formation créée. Dans ce sens, les systèmes universitaires établissent leurs propres mécanismes de contrôle qui ont pour but d'améliorer les structures et contenus formatifs. Dans le cadre de cette formation, il conviendra de réaliser un contrôle non seulement au niveau de la structure formative mais surtout une évaluation qui assurent l'actualisation de la noosphère précédemment décrite. Ce besoin surgit de la constante progression des savoirs, des courants technologiques ou autres. Cependant, les institutions (universitaires notamment) disposent déjà de mécanisme de contrôle et amélioration de leur offre éducative qui ne sont pas l'objet de la recherche actuelle.

Avec cela, nous considérons plus utile de nous centrer sur l'évaluation des connaissances de l'étudiant pour lui offrir une formation utile en vue de son insertion dans le marché professionnel. Nous avons déjà révisé les théories scientifiques qui apportent de la lumière par rapport à l'évaluation. Pourtant, les perspectives pour aborder ce sujet sont nombreuses et nous tenons maintenant à en adopter une vision adaptée aux circonstances de la formation du communicateur plurilingue. Les chercheurs (Elena, 2011; Varela Salinas, 2007) s'accordent sur la différenciation de l'évaluation en 4 types : diagnostique, formative, sommative et formatrice. L'évaluation diagnostique peut être envisagée sous deux visions : en début de la formation (de l'année scolaire) ou en début de chaque séquence didactique. Dans le cas qui nous occupe, une formation en début de l'année scolaire n'est pas la plus pertinente puisque nous partons du présupposé que les apprenants ne possèdent pas encore les compétences nécessaires et elle provoquerait l'effet contraire : le découragement des apprenants. Par ailleurs, l'évaluation diagnostique est une possibilité à considérer en début de chaque séquence d'apprentissage et elle est compatible avec la pédagogie de projets basés sur les genres textuels. Pourtant, il faudra nécessairement examiner chaque genre textuel et l'intérêt de l'évaluation diagnostique dans son apprentissage. Prenons le cas de l'apprentissage du genre textuel *post sur Twitter* dans le contexte du cours en marketing et publicité. Ce genre textuel n'est pas une nouveauté pour les apprenants qui, dans la plupart des cas, sont déjà familiarisés avec les



Universidad de Valladolid

réseaux sociaux. Ici, proposé à l'apprenant une première production qui serait évaluée et jugée afin de l'améliorer et l'adapter au contexte professionnel viti-vinicole peut aider à l'étudiant à se remettre en question et ne pas présupposer des acquis. En effet, on ne peut s'adresser de la même manière à un public d'amis et de membres de la famille qu'à des clients potentiels. Au contraire, si l'objectif est de maîtriser le genre textuel notes de dégustation, l'apprenant non familiarisé avec ce format risque de se sentir dépasser par l'ampleur et la difficulté de la tâche commandée. En définitive, l'évaluation diagnostique n'est pas toujours la plus adéquate mais il est important de la prendre en compte. Quant à l'évaluation formative, elle a lieu au long de la formation dans les phases d'apprentissage notamment et cherche à impliquer l'étudiant dans le processus d'apprentissage. Elle d'autant plus utile qu'il faut absolument prévoir des retours de l'enseignants aussi bien que des espaces de réflexions de la part de l'apprenant. Finalement, l'évaluation sommative est possible à deux moments : lors de la réalisation de la tâche finale à la fin de chaque séquence (le projet à accomplir), à la fin de chaque module (cours) formatif. Dans le premier cas, l'objectif est surtout de vérifier que l'apprenant réagit efficacement dans un contexte donné, face un problème. Dans le deuxième cas, l'objectif est de certifier l'apprentissage et d'accorder une qualification au travail. Cette dernière forme d'évaluation sommative a traditionnellement été interprétée sous forme de longs examens où les apprenants appliquent ou déploient des contenus expliqués en cours et mémorisés. Afin de respecter la finalité ultime de notre enseignement (formation d'un communicateur plurilingue), il est indispensable de respecter l'authenticité des situations proposées par rapport à celles qui se présenteront dans leur avenir professionnel. Ainsi, les tâches visant la mémorisation de contenus ne sont pas souhaitables et il est recommandé de proposer des projets aux apprenants qui mettront en valeur leurs savoir-faire. Dans ce sens, ils pourraient disposer de tous les outils nécessaires ou même des modèles résolus en cours puisqu'ils réagiraient certainement ainsi si la situation est présentée par leur employeur. Dans ce sens, il ne faut pas redouter de demander un travail collaboratif car le travail en équipe est aussi une habileté à développer ou de laisser l'apprenant consulter et utiliser des outils numériques. De Hurtado Albir (1999), nous avons retenu le besoin d'une évaluation critériée afin de la rendre transparente et d'assurer le repérage des points forts et des points faibles de l'apprenant. Ne pas se concentrer sur les non-acquis permet de doter d'assurance à l'apprenant tout en lui proposant des pistes pour s'améliorer. Ces critères d'évaluation doivent être présentée en début de chaque séquence didactique pour que l'étudiant puisse viser un apprentissage clair et organisé. En dernier lieu, l'évaluation formative est celle que marquera l'institution de référence où se développe la formation.

Pour en finir avec l'évaluation dans le contexte de la formation du communicateur plurilingue, nous avons repris les choix que le CECRL propose d'effectuer lors de la conception de l'enseignement. D'abord, nous ne pouvons exclure ni l'évaluation des savoirs ni l'évaluation des capacités. Les enseignants de chaque matière devront déterminer de manière équilibrée la présence de chacun et les détailler pour les rendre transparents. Ensuite, nous nous sommes déjà penchés très clairement pour l'évaluation



Universidad de Valladolid

critériée. Nous préférons l'évaluation suivie qui ne considère pas les compétences d'après leur maîtrise ou non maîtrise (acquis/non acquis) mais plutôt sous le jour d'une échelle où se situe un niveau seuil mais qui permet de comprendre l'apprentissage comme un continu au long de la carrière. Cela permet d'envisager les capacités apprises mais aussi de déterminer des occasions pour les améliorer au-delà de la formation actuelle. Par ailleurs, nous estimons que l'évaluation continue offre fréquemment des occasions pour faire le point et reconduire son cursus. L'évaluation directe aide à représenter les compétences de l'apprenant dans une situation communicative donnée et sert à concrétiser les objectifs d'apprentissage par rapport aux contextes professionnels auxquels sera confronté l'apprenant. Dans ce sens, l'évaluation de la performance est plus utile que l'évaluation des connaissances puisque l'employeur mettra sûrement en valeur la capacité résolutive de l'apprenant plutôt que ces savoirs. Dans ce type d'évaluation, la subjectivité est un facteur omniprésent que nous tentons de limiter grâce aux critères (par conséquent jugement guidé et analytique). La mise en place d'échelles ou de listes de contrôle dépendra des préférences de chaque enseignant et ne constitue pas une décision indispensable à ce stade. De même, l'évaluation par série ou par catégorie sera décidée par chaque enseignant en fonction des contenus. Enfin, il faudra prévoir des auto-évaluations pour l'apprenant au cours de l'évaluation formative et l'évaluation exercée par un examinateur (le professeur du cours ou une autre institution comme dans le cas du diplôme WSET) lors de la dernière étape de chaque cours.

Nous avons mis à jour toute sorte de décisions et considérations importantes que ce soit au niveau de la recherche, de la conception de la structure formative, de la méthodologie recommandée ou de l'évaluation qui, nous l'espérons, apporteront de la lumière sur la conception d'une formation pour devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Cependant, il ne faut pas tomber dans le piège de l'idéalisme, celui-ci étant dangereux pour l'auto-critique et la progression de la science. Conscients du travail en attente d'être réalisé, des systèmes de qualité et de la bureaucratie institutionnelle ou même de la réalité de la vitiviniculture, nous estimons indispensable de réviser les difficultés rencontrées ou à prévoir pour la promotion d'une formation.

Difficultés

En effet, pour ne pas se prendre au piège d'une utopie, il est convenable dévaluer les possibles obstacles qui se manifesteront au long de la création et construction de la formation, de la professionnalisation du métier de communicateur plurilingue et autour du savoirs construit. Ces difficultés sont présentes à plusieurs étapes de la transposition didactique. À premier abord, nous avons considéré les complications de la part du secteur viti-vinicole. Il est indispensable de connaître les besoins linguistiques les plus immédiats des viticulteurs et de leur proposer des solutions adaptées. En outre, encourager le développement de la vitiviniculture c'est accepter le plurilinguisme présent dans des démarches de commerce à l'international ou dans la gestion oenotouristique. Pour soutenir le secteur, il convient de mettre à sa disposition les ressources et les moyens qui



Universidad de Valladolid

manqueront sûrement aux petits commerçants. De même que les experts en œnotourisme constatent maintenant le besoin de créer une entité consacrée au contrôle nationale des données œnotouristiques, celle-ci devrait aussi procurer le soutien nécessaire à travers des stratégies, des biens et des ressources pour le développement durable de cette activité. Pour en revenir aux besoins linguistiques des vitiviniculteurs, le sondage réalisé par Ibáñez Rodríguez, Bachiller Martínez et Sánchez Nieto (2010) révélait que les nécessités linguistiques existaient déjà il y a presque 15 ans mais qu'elles n'étaient pas encore tout à fait définies. Mis à part la verbalisation des demandes linguistiques du secteur, il manquait aussi une stratégie concrète qui permette de combler les pétitions oralisées. Sommes toutes, un deuxième sondage nous permettrait de mesurer les avancées par rapport à la conscience et concrétisation des impératifs linguistiques aussi bien que de déterminer les mesures mises en place pendant cette période.

Au niveau de la recherche scientifique, on rencontre une difficulté évidente : le manque de recherche sur les genres textuels viti-vinicoles. Malgré les travaux des chercheurs du groupe de recherche GIRTraduvino qui ont abouti à la publication d'un livre intitulé *Enotradulengua : Géneros y tipos textuales en el sector del vino* (Ibáñez Rodríguez, 2022). Ramírez Almansa abordait textes, terminologie et traduction dans le secteur viti-vinicole dans un livre dont le titre est *El mundo del vino* (Ramírez Almansa, 2021). De même, la thèse de Pascual Cabrerizo (2016) crée un point de lumière par rapport aux genres textuels œnotouristiques. Pourtant, le secteur viti-vinicole est toujours dépourvu d'une analyse systématique des genres textuels qui aboutisse à leur conceptualisation et classification. Ce qu'après cette recherche consciencieuse que nous pourrons appliquer les savoirs découverts à la didactique des langues étrangères, à la formation de traducteur ou à la formation pour devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole.

Une fois situé dans le contexte de la didactique des langues, on s'aperçoit que l'étape suivante à la structure d'une formation consiste à la création de matériaux conçus spécifiquement pour réussir les objectifs proposés par l'équipe enseignante. Évidemment, cerner le savoir viti-vinicole ne suffit pas pour le transmettre aux étudiants. Il doit d'abord passer par le processus de transposition didactique, c'est-à-dire l'encodage du savoir afin que celui-ci devienne accessible à l'apprentissage, c'est-à-dire au décodage de la part de l'apprenant. Dans la suite de cette recherche, le didacticien aura le devoir de traduire les réflexions ici présentées en séquences didactiques, leçons et activités dans le but d'accomplir l'apprentissage.

Par ailleurs, les didacticiens ayant étudié ce travail s'apercevront du fait que, jusqu'à présent, nous avons énuméré toutes les possibilités didactiques que nous offre le monde viti-vinicole, partant du principe que la vitiviniculture est présente en France et en Espagne, supposant ainsi l'union évidente des deux nations. Ainsi, les genres textuels ont été au centre de la méthodologie préconisée, on risque de se prendre au piège de croire que tous les genres textuels sont présents dans les différents pays, dans les diverses langues



Universidad de Valladolid

et cultures. Pourtant, les réalités viti-vinicoles française et espagnole ne sont pas exactement identiques et il en est de même pour le reste des langues et des cultures. Dans le cas de la France et l'Espagne, les ressemblances sont fortes étant donné leur proximité ou encore la transmission du savoir (historiquement, on dit que l'œnologie a été inventée en France et que les Français ont transmis leur savoir aux vitiviniculteurs espagnols). Néanmoins, chaque espace, ici délimité par des frontières politiques, possède ses propres particularités et, dans ce contexte, il ne faut pas oublier que devenir plurilingue c'est aussi devenir pluriculturel. Ainsi, la difficulté consiste à la mise en place d'activités qui comparent et mettent en valeur ces différences linguistiques et culturelles à travers les genres textuels. Veiller à créer un espace de partage entre les langues et les cultures est la seule voie possible pour l'obtention d'un profil du communicateur plurilingue utile au secteur viti-vinicole. A ce sujet, nous rappelons cette citation de Sapir chez Molina:

Sapir estaba convencido, al igual que Malinowski, de que la lengua sólo podía ser interpretada dentro de una cultura. De hecho, fue más allá, proponiendo que dos lenguas no son nunca lo suficientemente similares como para representar una misma realidad y que los mundos en los que viven las diferentes sociedades son mundos distintos, y no un mismo mundo con diferentes etiquetas (Sapir, 1929:214). (Molina, 2006, p. 21)

Dès lors, il est évident que, l'enseignant peut être confronté à des différences linguistiques et culturelles qu'il doit, lui-même, surmonter lors de la pratique des activités présentées à ses apprenants. Dans ce sens, de la même manière que Molina²³⁸ relevait l'importance de la relation entre la langue et la culture pour la traductologie, elle est tout aussi évidente pour la didactique des langues étrangères puisqu'elle introduit les apprenants dans une langue et une culture différente tout en se rapportant à une même réalité. La formation pour devenir communicateur plurilingue comportant une complexe réalité où se mêlent, entre autres, l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et celui de la traduction, le plurilinguisme et la convergence des cultures sont omniprésents. Ainsi, une même personne ne vivra pas la même expérience d'acheter un vin en France ou de l'acheter en Espagne. C'est pour cette raison que certaines méthodologies ont préféré introduire l'apprenant directement dans la langue étrangère, optant pour la rupture totale avec la langue-culture maternelle et donc le dépaysement, alors que les courants méthodologiques actuels se tournent plutôt vers l'acceptation et l'inclusion de la langue-culture maternelle, voire son exploitation à travers les comparaisons²³⁹ pour consolider la langue-culture étrangère. Cette recherche de l'équilibre a aussi été présente en traductologie, plus concrètement dans la théorie du polysystème où il existe une norme initiale qui détermine si le traducteur s'est tourné vers le pôle de l'acceptabilité (s'il a mis

²³⁸ "La actividad traductora consiste en verter una misma realidad escrita en una lengua y perteneciente a una cultura a otra lengua y a otra cultura, y, en consecuencia, necesita salvar la distorsión que sobre esa realidad han generado cada una de las lenguas y de las culturas." (Molina, 2006, p. 26).

²³⁹ Ici on retrouve aussi les activités de médiations sans que celles-ci impliquent nécessairement la comparaison.



Universidad de Valladolid

en valeur la culture cible) ou le pôle d'adéquation (c'est-à-dire qu'il a privilégié la culture source) (Molina, 2006, p. 35). Une fois de plus, nous constatons que la traductologie peut faire ses apports à la didactique des langues étrangères. Notre conseil aux enseignants, se tourne vers l'identification de leurs tendances (vers un pôle ou l'autre) et de la corriger en adaptant les activités afin de trouver un juste milieu qui n'élimine pas tout à fait la culture source mais qui tend aussi vers la culture cible. Celle-ci doit faire preuve d'intégration des langues et cultures pour un agir commun. Par rapport à la théorie du polysystème, ces choix de l'enseignant se produiraient au macroniveau, c'est-à-dire dans le choix des documents ou des activités plutôt qu'au microniveau, à savoir pour le choix du lexique par exemple.

3.4. Conclusions

Les chapitres précédents ont posé les jalons pour la présentation d'un métier, surtout composé d'un profil professionnel complexe, le communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. La prétention ultime de ce travail est d'ouvrir une nouvelle voie où les vitiviniculteurs osent se lancer un défi qui dépasse la culture de la vigne, la production du vin ou la mise en valeur des attraits de chaque domaine. Au contraire, le communicateur plurilingue possède une ample vision qui le pousse à chérir l'ampleur de la Culture viti-vinicole. Celle-ci se compose d'espaces, de personnes, d'actions, de produits (de vin notamment), qui reposent sur un mode de vie, une manière de penser et d'agir qui unit les hommes. Ce discernement global, lié à des compétences plurilingues et pluriculturelles auxquelles s'ajoute l'entreprenariat conforme un profil professionnel unique, motivant et de qualité. Le communicateur plurilingue y joint aussi la lucidité des tendances sociales actuelles et des modernités technologiques qui feront croître leurs projets.

C'est sur ce point que réside aussi la complexité de la novation à travers la création d'un profil professionnel encore méconnu. Les esprits fermés ne permettent pas toujours d'entrevoir les bienfaits à moyen terme ou court-terme d'un spécialiste dont la mission est la mise en valeur de l'entreprise et d'assurer toutes les voix de communication qui contribuent à son développement. Ce travail donne naissance à un expert qui a, pour l'instant, le besoin d'être revendiqué et qui assume des tâches majeures qui dépassent l'individualité afin de travailler pour le bien commun.

La formation qui conduit à sa professionnalisation établit un filtre nécessaire pour que le profil de départ s'accorde au mieux aux défis à relever dans un avenir proche. Notre proposition est, par conséquent, respectueuse par rapport aux compétences précédemment acquises par les apprenants dans le but qu'ils les adaptent aux circonstances et qu'ils développent des habiletés complémentaires. Définir les devoirs du communicateur plurilingue veut aussi dire lui donner sa place dans l'espace de travail d'une entreprise.

Dans ce sens, notre vision de la formation s'est basée sur trois groupes de compétences liées à la communication : la maîtrise de la langue viti-vinicole ainsi que des



Universidad de Valladolid

opérations où elle est présente, la maîtrise de la vitiviniculture (que ce soit des labeurs pour produire ou que ce soit de sa richesse culturelle) et la maîtrise des compétences parallèles qui propulse la communication (comme connaître les outils qui propulsent la communication, le produit et l'entreprise, comme le marketing ou les réseaux sociaux, la gestion du savoir, de l'entreprise et des ressources institutionnelles). Dans tous ces aspects on entrevoit un désir ultime : le besoin d'agir dans une perspective commune, d'une société plurielle dont le plurilinguisme et le pluriculturalisme en font la richesse.

Cette conception d'une didactique aux multiples facettes réunit en elle différents savoirs savoir-faire par rapport à l'enseignement-apprentissage des langues et des cultures en fonction de la finalité. Compte tenu de la diversité des dimensions du métier du communicateur plurilingue, nous avons tenu à respecter et joindre toutes les applications didactiques tout en mettant en valeur les conceptions de la Culture qu'elles promeuvent.

Après cet idéalisme didactique, il est toujours indispensable de garder un œil sur la réalité de la langue et la culture viti-vinicole et les tendances formatives. Cela nous a poussé à prévoir une méthodologie flexible pour assurer la réussite des compétences demandées dans chaque ramification du métier du communicateur plurilingue. La pédagogie de projets permet d'adapter les situations communicatives présentées tout en gardant le lien ferme avec la réalité du secteur viti-vinicole.

Le tout nous fait avancer vers une transposition didactique différente à celles des chapitres précédents et très influencée par la langue de spécialité. Cette dernière impose la rigueur de la connaissance des aspects concrets de la société viti-vinicole, de sa langue et de sa Culture. Nous avons assumé les défis imposés par sa spécificité à travers le savoir-faire scientifique. Ainsi, les chercheurs ont le rôle de réaliser un travail de systématisation et modélisation. Ils agissent à une étape intermédiaire entre le direct des actions viti-vinicoles, le constat du passé et l'ouverture de l'éventail de possibilités de développement dans l'avenir. Leur clairvoyance est utilisée au profit de l'enseignant (ou l'équipe didactique) qui rendra plus lucide son enseignement.

Les genres textuels ont le pouvoir de modéliser les situations communicatives afin de créer un matériel exploitable qui rende compte d'une réalité sur laquelle il porte son influence. Dans ce sens, nous avons défendu la pédagogie de projet basée sur l'insertion des genres textuels. Quelquefois, ils seront l'objectif de l'apprentissage et, d'autres, leur apprentissage sera mis au service de la réalisation d'activités communicatives. Leur structure, facile reconnaissance et modélisation facilite l'enseignement-apprentissage de la langue et la culture de la vigne et du vin ainsi que de la communication dans le secteur viti-vinicole.



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

CONCLUSIONS



Universidad de Valladolid

La vitiviniculture imbibe notre société, en France et en Espagne, par son omniprésence et son influence sur notre langue aussi bien que sur notre Culture. Il existe tout un patrimoine linguistique et culturel qui dérive de la vitiviniculture. En effet, ce secteur nous a triplement alimentés : dans la mesure où on y produit un aliment, le vin, où elle entretient une partie de l'économie, française et espagnole, et elle sustente la richesse linguistique et culturelle. Ce fait est constatable dans une perspective historique qui a été reconstruite dans notre premier chapitre où l'on peut apprécier les preuves de la croissance du secteur viti-vinicole. Les chiffres et initiatives démontrent que les acteurs qui construisent le patrimoine viti-vinicole sont plein d'entrain et d'entrepreneuriat. À chaque époque, des interventions différentes ont été proposées afin d'améliorer la qualité du vin, d'augmenter ses ventes ou de se développer dans un marché de plus en plus globalisé. En outre, mettre en valeur les faits historiques liés à son développement et faire connaître sa richesse ont constitué des défis que le secteur viti-vinicole a relevé pendant les dernières décennies. Dans ce sens, la vitiviniculture a su contourner les obstacles qui se sont présentés sous formes de mouvements sociaux contre la consommation excessive de boissons alcoolisées. Cependant, prendre conscience des risques de l'alcool n'est pas incompatible avec la consommation de produits viti-vinicoles de toutes sortes. Les faibles degrés d'alcool présents dans le vin ou encore sa mise en valeur en tant que boisson qui dénote le raffinement de ses consommateurs, sont des facteurs qui ont contribué à la construction d'une image plus saine et populaire du vin. C'est à ce titre que s'est développé l'œnotourisme avec des projets qui attirent l'œil des touristes vers un patrimoine historique, en même temps modernisé, que sur les traditions et les mœurs et qui invitent à déguster consciemment ce plaisir en bouche. La venue de touristes étrangers, l'augmentation des commerces d'importation et d'exportation, en même temps que la croissance des réseaux sociaux et de leur portée internationale ont fait survenir un nouvel ultimatum pour le secteur : s'adapter à cette nouvelle société internationale plurilingue et pluriculturelle. C'est un défi d'autant plus difficile à assumer pour les petits commerçants qui ont encore un faible chiffre d'affaires. Néanmoins, investir pour embaucher des services plurilinguistiques et pluriculturels, un professionnel capable de mettre en valeur les principes, l'histoire et l'authenticité du produit, est fondamental pour réussir dans un marché où la concurrence est forte. C'est dans ce contexte que surgit le communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Même si certains professionnels ont orienté leur carrière afin de combler ce vide dans le secteur viti-vinicole, on constate que l'idéal est dans la formation d'un profil spécifique qui apprend et comprend les acteurs et les facettes de la vitiviniculture ainsi que sa dimension communicative pour transmettre sa richesse. Cet objectif a motivé la réalisation de ce travail qui, dès le début, présupposait l'immensité de la langue et la Culture viti-vinicole.

Devenir communicateur plurilingue veut dire comprendre la communication viti-vinicole et encourager de nouvelles voies communicatives qui serviront au développement de ceux qui profiteront de son expertise. Ce métier est indispensable dans la mesure où les échanges entre les pays fleurissent et la communication devient



Universidad de Valladolid

plurilingue. Par conséquent, devenir communicateur plurilingue implique de maîtriser plusieurs langues ainsi que les opérations linguistiques qui s’y déroulent. Il est évident que ce communicateur aura donc suivi une formation pour l’apprentissage de la langue étrangère. C’est à ce niveau que la didactique des langues étrangères entre en jeu. Par ailleurs, les services linguistiques impliquent des missions de traduction, d’interprétation, de correction linguistique et de créativité dans plusieurs langues afin de capter l’attention des commerçants, touristes et autres agents étrangers. Apprendre le métier du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole demande un investissement total pour la consécution des objectifs de croissance de l’entreprise qui embauche. En outre, il devra conserver une vision globale sur le marché afin de détecter les tendances et les occasions à ne pas rater pour mettre en valeur ses produits à travers la maîtrise de l’image et de la langue. De plus, exploiter le patrimoine culturel exige d’avoir une connaissance approfondie des sources culturelles, de leur impact sur notre société et de leur prolongation jusqu’au moment présent ainsi que des possibilités pour leur mise en valeur dans un avenir proche. La gestion de projets linguistiques et culturels dans le secteur viti-vinicole ne peut être assumée pleinement par des professionnels de la langue ni par des professionnels du secteur viti-vinicole. Dans le premier cas, il manquerait toutes sortes de connaissances sur la vitiviniculture qui empêcheraient de focaliser l’attention sur les attractifs réels. Dans le deuxième cas, la maîtrise du savoir viti-vinicole ne comporte pas forcément que ce professionnel puisse assumer les difficultés linguistiques qui se présentent lorsque l’on poursuit la globalisation. Parler une langue étrangère, peu importe s’il s’agit du français ou de l’anglais, est insuffisant car les tâches imposées au communicateur plurilingue impliquent forcément le développement de la compétence traductrice, de la compétence en interprétation mais aussi une adresse hors pair dans la gestion de situations communicatives plurilingues en plus de faire preuve de créativité. Bref, nous avons détecté un besoin formatif qui s’est développé au fur de ce travail pour parvenir à profiler les missions du communicateur plurilingue et comprendre sa dimension linguistique.

Ces conclusions peuvent se structurer sur trois niveaux fondamentaux : celui des conclusions qui portent sur le passé, le niveau comparatif et le niveau créatif. Dans la première catégorie s’incluent les résultats issus de la recherche historique dans les manuels scolaires pour l’enseignement-apprentissage du FLE en Espagne et qui mettent en lumière les jalons fondamentaux dans le premier chapitre consacré à une révision de l’évolution du secteur viti-vinicole. Dans le deuxième niveau, comparatif, nous avons mis en parallèle les sujets qui ont attiré l’attention aussi bien en didactique des langues étrangères qu’en didactique de la traduction. Il y a eu, dans les deux disciplines, un souci pour la portée de la Culture et son empreinte sur la langue et une mise en valeur de l’aspect communicatif et des genres textuels. Par ailleurs, les deux disciplines ont même été confondues à certains moments (dans la méthodologie traditionnelle pour l’enseignement-apprentissage du FLE notamment) et convergent actuellement au sein de la médiation, une activité promue dans les politiques européennes. Cette comparaison est



Universidad de Valladolid

l'occasion pour constater les apports des deux disciplines et conserver les aspects dont les résultats ont été confirmés ou qui pourraient enrichir la formation et le métier du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Le troisième niveau a pour vocation d'utiliser l'information déduite dans les niveaux précédents et de construire une proposition de formation pluridisciplinaire afin de répondre aux besoins détectés dans notre introspection dans le secteur viti-vinicole et, plus concrètement, dans les services linguistiques dont il fait la demande. Nous cherchions la nouveauté et la novation afin de créer un profil professionnel multilingue et multiculturel. Ainsi, nous avons proposé des perspectives pour le développement de la langue et de la Culture de la vigne et du vin.

L'analyse rétrospective des manuels scolaires pour l'enseignement-apprentissage du FLE en Espagne a révélé l'omniprésence de la langue et la Culture de la vigne et du vin. Pourtant, nous constatons qu'il n'était pas vraiment question de mettre en valeur la vitiviniculture mais, au contraire, qu'il n'y avait pas moyen d'ignorer sa présence étant donné que son essence a imprégné les mœurs des Français comme des Espagnols. C'est pourquoi on ne trouve que des représentations fragmentaires de la langue et la Culture viti-vinicole basées sur les intérêts des masses et le savoir transmis au fur des générations. Dans la méthodologie traditionnelle, le savoir illustré correspond à une Culture dite cultivée en harmonie avec un enseignement du FLE qui a pour objectif unique de cultiver l'esprit de l'apprenant, qui n'est pas considéré indispensable. Les interactions entre les pays étant moins à l'ordre du jour, l'apprentissage des langues étrangères est convenable pour des étudiants destinés à appartenir au groupe des érudits. C'est pourquoi on enseigne la littérature et la civilisation à travers des textes littéraires, poétiques et des chansons populaires françaises. On apprécie l'influence d'un canon dans le choix des textes littéraires car il s'agit de sélectionner les œuvres qui présenteront la langue française la plus pure et raffinée. La vision culturelle de la vitiviniculture se veut alors tout aussi sophistiquée, faisant preuve d'une alégresse extraordinaire dans la description des labours champêtres.

Par la suite, la méthodologie directe a supposé un bouleversement de l'enseignement-apprentissage du FLE vers l'utilitarisme de la langue et la culture. Cette méthodologie est basée sur l'apprentissage de mots en contexte et des situations communicatives fixes. Il n'est donc étonnant de trouver la représentation du vin à table et des coutumes de consommation car il s'agit de la situation la plus quotidienne où la vitiviniculture est présente. On met en valeur la Culture, c'est-à-dire les aspects les plus pragmatiques de la société et des savoirs ancestraux : par exemple, on consomme fréquemment du vin à table et il convient de savoir le commander et le servir.

La méthodologie éclectique a surgi dans un contexte où l'on constate les difficultés que la méthodologie directe imposait à l'enseignement-apprentissage de la langue, surtout dans la mesure où la langue maternelle et la Culture érudite était disparues des manuels. Cette méthodologie cherche à rassembler le meilleur des deux méthodologies précédentes et mélange textes érudits avec l'apprentissage de mots et



Universidad de Valladolid

situation quotidiennes. On éprouve un retour vers le savoir anthropologique qui alimente l'âme en même temps qu'on structure la langue afin d'établir des niveaux d'apprentissage. À cela s'ajoute une nouvelle représentation de la langue imposée par les conditions de la société de l'époque qui était soumise à un régime dictatorial et ses rigidités. La morale étant à l'ordre du jour, on lutte contre l'ébriété et ses conséquences dès les plus jeunes âges afin de condamner les comportements nocifs pour les intérêts politiques. Alors, les textes mélangent civilisation et culture à l'idéologie dans une vocation d'endoctrinement.

Enfin, la méthodologie communicative et la méthodologie audiovisuelle reprenaient les objectifs communicatifs en offrant aux apprenants des morceaux de langue et de Culture française directement issus du pays. On croit à l'existence de canevas de la communication où se répètent les mêmes schémas et les mêmes actes de parole annulant la spontanéité comme si les paroles des locuteurs pouvaient être devinées à l'avance. Une vision de l'interculturel parcourt ces méthodologies pour contempler la langue et la Culture étrangère sans vraiment s'y impliquer, en restant spectateur. Les représentations préférées sont celles qui sortent directement de la vie quotidienne, les paysages viti-vinicoles et l'intégration du secteur viti-vinicole dans le tourisme national à travers sa gastronomie.

L'interdiction de consommation de boissons alcoolisées chez les enfants a largement marqué le vide de culturel viti-vinicole dans les méthodologies précédentes. C'est la raison pour laquelle nous n'avons pas abordé l'approche actionnelle, l'apprentissage par tâches ou la pédagogie de projet dans ce deuxième chapitre. Sommes toutes, cette évolution de la langue et la Culture viti-vinicole au sein de l'enseignement-apprentissage du FLE a été marquée par les progrès manualistiques que l'on peut apprécier à travers l'intégration d'illustrations. Elles sont d'abord peu présentes et toujours en noir et blanc. Puis, on les intègre de plus en plus au texte en leur donnant une fonction complémentaire et en les rendant plus visibles (plus grandes ou en couleurs).

Dans le cas de la vitiviniculture en FLE, il existe un déséquilibre entre la présence de la langue et celle de la Culture. En effet, la Culture viti-vinicole est omniprésente, complexe et mérite d'être comprise à différents niveaux, alors que la langue n'est présente que de manière générale. La langue de spécialité n'est utilisée que rarement et presque toujours lorsque les circonstances l'exigent (à quelques exceptions près). En fait, la langue littéraire est même préférée à la langue de spécialité. Ceci est dû, d'une part, à la conception de la langue et de la culture dans la méthodologie traditionnelle et, d'autre part, à l'objectif communicatif poursuivi dans les méthodologies suivantes (il est à noter que dans la méthodologie directe, on recherchait en réalité une gradation par niveaux de la langue qui, dans la pratique, aboutissait à ce que les niveaux faibles ne soient pas franchis).

Par ailleurs, la question de la canonisation est déterminante dans notre travail puisque ces pages participent au processus de canonisation de la culture du vin



Universidad de Valladolid

déterminant les aspects pertinents enseignés dans le passé et ce qui seront profitables aux étudiants qui suivront une formation pour devenir communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole. Nous avons abordé cette canonisation sous l'angle de la présence de textes littéraires dans les activités didactiques présentées dans les manuels de français langue étrangère utilisés en Espagne et qui contenaient des éléments de la Culture de la vigne et du vin. D'un point de vue traductologique, la question de la canonisation est importante dans la théorie du polysystème qui considère la littérature à travers ses relations et met l'accent sur la traduction (Molina, 2006, p. 33-34). La canonisation ou son absence est l'une des trois oppositions fondamentales qui sous-tendent la théorie du polysystème. Molina la définit comme suit :

Canonizado/ no canonizado. El término canonizado lo aplica a aquello que es aceptado como legítimo por los círculos dominantes en una cultura y, por tanto, preservado y transmitido como parte de la herencia cultural. En contrapartida, se califica como no-canonizado aquello que es rechazado por los círculos dominantes. El término canon no sólo es aplicable a textos, sino también a individuos, grupos e instituciones. (Molina, 2006, p. 34)

Ainsi, nous-mêmes, par ce travail et par notre appartenance à une institution, en l'occurrence l'Université, pourrions influencer la canonisation de la Culture viti-vinicole. En référence à cette théorie du polysystème, notre proposition se situe entre le primaire, dans la mesure où elle est innovante (nouvelles propositions) mais fait aussi partie du secondaire dans sa manière de préserver les traditions et de valoriser ce qui a été transmis à travers les générations.

Le patrimoine culturel viti-vinicole l'a emporté dans la conception de ce travail jusqu'au point d'en déterminer sa structure. Que ce soit à travers l'analyse même du secteur-vinicole, en parcourant les pages de l'histoire de la vitiviniculture en FLE ou en considérant les répercussions de référents et de références culturels sur la traduction de textes viti-vinicoles, le culturel a toujours été présent et déterminant. Dans le chapitre consacré à l'étude de la traductologie et de la traduction, nous constatons dès lors que le traducteur professionnel est souvent confronté à des situations marquées par un contenu culturel qui ne se correspond pas dans la Culture de départ et dans la Culture d'arrivée. Dans ce sens, le traducteur professionnel se distingue nettement de l'apprenant de langues étrangères qui se consacre à l'activité de traduction par deux compétences indispensables : la compétence de transfert et la compétence à résoudre des problèmes. Le savoir philologique de l'étudiant de langues étrangères n'est un atout que lorsqu'il est accompagné des compétences précédemment citées. Dans ce sens, le traducteur professionnel est capable de déceler les difficultés d'une traduction qu'elles proviennent du texte ou du contexte où il est produit et il sait faire face à ces situations. Ainsi, de nombreux chercheurs se sont penchés sur les écueils pour le transfert quand des référents et des références culturels sont impliqués. Une fois constaté l'existence des confusions pour cause de manque de connaissance des références culturelles, Nida ou Newmark ont tenté de résoudre les problèmes survenus. Il faut ajouter les théories fonctionnalistes, dont



Universidad de Valladolid

celle du *skopos* qui propose de centrer l'acte de traduction sur la finalité du texte afin de ne pas perdre de vue ses objectifs. Chose est sûre, les réponses proposées n'ont pas convaincu l'ensemble de la communauté scientifique car on considère que chaque contexte communicatif détermine à sa manière une réponse concrète. Qui plus est, les chercheurs se sont longtemps débattus sur le nom même des référents culturels, d'abord appelé *éléments culturels*, puis *culturèmes* ou encore *réalias*. Bref, la traductologie n'a pas encore apporté une solution claire à un problème d'autant plus actuel qu'il a motivé l'organisation d'un congrès très récemment : VIII Coloquio Lucentino à l'Université d'Alicante²⁴⁰.

Quant à la vitiviniculture, on se rend compte que ni la didactique des langues étrangères ni les études en traduction ont défini les références culturelles et leur influence sur les textes et le travail du traducteur. Dans ce sens, notre parcours des manuels scolaires révèle de nombreuses références culturelles qui mènent à des représentations diverses et souvent exclusives. En traduction, on peut constater la présence du culturel viti-vinicole dans cette activité professionnelle sans pour autant avoir défini une classification des référents culturels. C'est la raison pour laquelle nous avons estimé indispensable de les classer dans un tableau dont la structure respecte les classifications les plus actuelles de références et référents culturels. Nous avons alors confirmé que les références culturelles viti-vinicoles sont présentes dans de nombreux domaines thématiques et cela explique la multiplicité des représentations en didactique des langues étrangères et, en outre, la difficulté à établir des stratégies de traduction spécifiquement appliquées aux textes viti-vinicoles. Une nouvelle voie de recherche s'ouvre ici pour de futures études qui établissent des procédés à suivre pour la résolution de problèmes liés à la présence de références culturelles dans la traduction de textes viti-vinicoles. Dans le travail présent, la seule constatation des obstacles pour la traduction a servi à conclure que la Culture est déterminante en traduction et que le communicateur plurilingue aura à lui faire face pour surmonter les obstacles linguistiques ou, au contraire, utiliser la langue afin de mettre en valeur la Culture viti-vinicole.

Mais alors, que veut dire *Culture viti-vinicole* ? Pour parvenir à des analyses détaillées, il est indispensable d'approfondir sur la question à un niveau supérieur. Une des contributions de ce travail est d'avoir effectué une recherche, en quelque sorte philosophique, afin de définir clairement ce concept. Cette définition tient compte des divers abordages de la Culture : anthropologique, philosophique, politique, etc. De plus, elle rend compte de sa complexité et de sa composition en sphères culturelles que l'on retrouve dans la classification des référents culturels.

²⁴⁰ <https://dti.ua.es/es/coloquio-lucentino/viii-coloquio-lucentino.-la-traduccion-de-las-referencias-referentes-culturales-transversalidad-y-nuevas-tendencias.html>.



Universidad de Valladolid

La culture viti-vinicole est un cercle culturel qui englobe toutes les manifestations appartenant à des systèmes imbriqués tels que les sphères géopolitiques, économiques, sociales, linguistiques et autres qui se rapportent directement à toutes les étapes du vin en partant de la culture de la vigne, la production de vin, sa commercialisation, son empreinte sur la société et sa mise en valeur, qui sont transmises de génération en génération et qui contribuent à la construction d'une identité propre.

Ces quelques lignes ont aussi le pouvoir de rendre compte d'une réalité à travers sa théorisation et scientification. Par la suite, nous avons conceptualisé les liens entre les multiples facettes présentes dans notre monde, dans notre réalité, et leurs représentations dans notre imaginaire en tant que société qui crée et transmet des valeurs et des savoirs. Bref, nous avons construit une représentation mentale d'un fait afin de l'analyser dans ses manifestations linguistiques en didactique des langues étrangères et en didactique de la formation. D'ailleurs, nous considérons que la Culture viti-vinicole est présente dans toutes les activités du communicateur plurilingue spécialisé dans ce secteur et cela motive son insertion au cœur de sa formation. Ici, l'étudiant apprendra à comprendre la Culture viti-vinicole et aussi à la mettre en lumière à travers la gestion de projets culturels. De surcroît, la Culture viti-vinicole, par ses multiples facettes, a imprégné la langue jusqu'à la création d'une langue de spécialité mais aussi à travers des transferts dans les deux sens entre la langue générale et la langue de spécialité. C'est pourquoi, la structure de la formation du communicateur plurilingue est envahie d'attestation à la Culture, dans les cours de traduction, de langue, de terminologie, de vitiviniculture et dans les cours pour le développement de capacités transdisciplinaires. La présence de la Culture est souvent transparente au point qu'on ne peut affirmer aujourd'hui « je veux apprendre la langue française » sans sous-entendre que l'on apprendra la Culture associée à la langue et au pays. Il en est de même pour un étudiant qui veut apprendre la langue de la vigne et du vin et qui sera exposé à sa Culture.

Notre conception de la Culture viti-vinicole comporte forcément une revendication, non tellement des traditions viti-vinicoles (les acteurs du secteur viti-vinicole se chargeront de mettre en valeur les pratiques de leurs aïeules), mais plutôt de la reconnaissance de sa présence dans la formation pour l'apprentissage de la langue de la vigne et du vin et pour sa revendication dans les activités communicatives, dont la traduction, qui ont lieu dans le secteur viti-vinicole. Pour reprendre Bueno Sánchez (2004) et l'Idée-force, nous avons ressenti la menace d'un secteur qui a réduit ses bénéfices à cause de l'amoindrissement de la consommation de vin et qui a su réorienter son activité (élévation des prix ou mise en place d'activités d'œnotourisme, par exemple). Nous adhérons aux trois stratégies citées par Bueno Sánchez (2004, p. 121-122) : récupération, restitution et revendication, à travers la création d'une formation qui cherche à inspirer ces principes chez ses étudiants. D'ailleurs, la formation même remplace la Culture viti-vinicole sous autant de formes que de modules et cours. Étudier l'univers de la vitiviniculture d'après ses conditionnements économiques et socioculturels



Universidad de Valladolid

constituait l'un des objectifs secondaires pour parvenir à la création d'une formation qui réponde aux besoins linguistiques détectés. Pour comprendre le passage de la réalité du monde viti-vinicole, de ses implications dans notre quotidien, nos mœurs et notre imaginaire, à la sphère éducative, nous sommes passés par l'analyse de la transposition didactique. Comme son nom l'indique, ce processus assume les tâches de sélectionner, analyser et transférer les savoirs présents dans notre société afin de les manier et de les adapter pour les rendre enseignables et qu'ils soient, par la suite, appris par les étudiants. Il y a un premier processus de décodage de cette réalité, un deuxième d'encodage pour l'adéquation à la sphère éducative et, enfin, un décodage de la part de l'étudiant. Quand nous révisons les transpositions didactiques menées par les différentes méthodologiques nous comprenons que, d'une part, la transposition didactique ne peut tenir qu'à un professeur dont l'activité se limite à enseigner. En effet, la transposition didactique engage obligatoirement la recherche scientifique dans la mesure où le chercheur décode les paramètres de la réalité, systématise objectivement les savoirs et les faits. Puis, le didacticien les transpose afin que la science soit mise au service de l'enseignement professionnel. Par ailleurs, le chercheur a le devoir de rendre compte de la complexité de la réalité et le didacticien veille à que cela soit présent dans l'enseignement-apprentissage. D'ailleurs, il a été prouvé que, pour que la formation s'accorde toujours avec la réalité changeante de notre société, tous les acteurs doivent interagir pour rapporter les nouveautés. Par ailleurs, la méthodologie appliquée en cours pour l'enseignement-apprentissage détermine la communication entre les apprenants, avec l'enseignant et avec le secteur viti-vinicole. Dans cette perspective, nous préconisons la pédagogie de projet qui assure la fidélité des défis proposés aux apprenants qui, à leur tour, déduisent rapidement le lien entre l'enseignement reçu et leur futures missions professionnelles. Cette méthodologie place l'apprenant au centre de la sphère éducative lui confèrent le pouvoir de s'engager activement dans les décisions méthodologiques, le rythme de son apprentissage ou son évaluation. Il peut paramétrer plus ou moins ses activités afin de lui proposer des situations d'apprentissage encourageantes et rapprochées de l'entourage professionnel qu'il recherche. Pour le reste, nous estimons que les genres textuels, qu'ils soient placés au centre de l'apprentissage ou qu'ils soient au service d'un objectif majeur, sont spécialement utiles pour appliquer la pédagogie de projet. Utilisés en didactique des langues étrangères tout comme en didactique de la traduction, les genres textuels sont le reflet effectif de la communication dans le secteur viti-vinicole. Le modèle didactique d'un genre textuel offre des informations précieuses sur les éléments intratextuels et extratextuels, et de ce fait, sur la situation communicative, représentant ainsi un outil indispensable pour gérer les objectifs formatifs. Conséquemment, les genres textuels constituent le noyau dur pour l'apprentissage du métier du communicateur plurilingue spécialisé dans le secteur viti-vinicole.

Pour répondre aux besoins linguistiques du secteur viti-vinicole, former convenablement les étudiants à travers une éducation de qualité et véridique tout en suivant la méthodologie de projets, nous avons structuré la formation en trois modules



Universidad de Valladolid

d'apprentissage : module de la vitiviniculture, module de la langue de la vigne et du vin et le module des compétences interdisciplinaires. Pour chaque module, nous avons déterminé les objectifs à suivre, la temporisation. En somme, certaines publications précédentes viennent à compléter ce travail en proposant des exemples d'applications. De cette manière, un apprenant ayant suivi la formation que nous proposons s'empare des savoirs fondamentaux en vitiviniculture, une base qu'il pourra ensuite développer en fonction des besoins de son employeur. Il possèdera aussi des notions fermes sur la langue de la vigne et du vin, que ce soit dans la langue étrangère, dans l'activité de traduction et interprétation, quant à sa terminologie ou dans les tâches de révision et correction linguistique. Dernièrement, il fera l'apprentissage de compétences interdisciplinaires qui lui permettront de s'adapter aux demandes d'un marché de plus en plus technologisé et compétitif. Le professionnel issu de cette formation aura des compétences de leadership, en gestion de projets et du flux de travail et il est aussi capable d'agir pour la construction d'une image publique de l'entreprise à travers un message dont il maîtrise les paramètres en fonction des contextes. Que ce soit par mail, en conférence, en tant que guide touristique ou sur les réseaux sociaux, ce professionnel domine la communication et contrôle la langue pour la création d'un message qui lui permet d'atteindre ses objectifs.

Toutefois, ce travail a aussi rendu compte de certaines lacunes, des analyses et des applications qui sont susceptibles d'être menées dans des études à venir. Ainsi, nous constatons le besoin de systématiser les références culturelles viti-vinicoles pour définir les techniques qui permettent de surmonter les difficultés dérivées de leur traduction. En dernier ressort, il conviendrait d'établir des stratégies de traduction fiables et des processus de traduction et révision qui permettent d'assurer la compréhension de la Culture viti-vinicole dans le texte source comme dans le texte cible.

Les genres textuels constituant la base de notre approche méthodologique en tant que représentants du contexte communicatif (sur lequel, ils offrent de nombreuses informations), nous considérons que la recherche doit focaliser son attention sur eux afin de les décrire. Ce n'est qu'après conceptualisation que le didacticien pourra en créer un modèle didactique fidèle qui donne lieu à des activités pour leur enseignement-apprentissage.

Enfin, notre projet ouvre une dernière voie : celle de la création même du contenu didactique utilisé dans chacun des modules décrits précédemment. Faire preuve d'inventivité au service de l'enseignement-apprentissage de la langue et la Culture viti-vinicole pour la formation du communicateur plurilingue est un projet qui peut constituer, à lui seul, un ouvrage complet de séquences didactiques.

Pour clore cette thèse, nous souhaitons que le lecteur ait trouvé, au-delà d'une conjonction de savoirs analysés et de propositions novatrices, la source de son identité puisque la Culture viti-vinicole a marqué les sociétés françaises et espagnoles. Nous avons tenté de décrire l'identité culturelle qui unie d'abord les Français sous l'identité nationale des vins français, puis les Espagnols sous l'identité nationale de leurs vins ; et



Universidad de Valladolid

qui, par la suite, nous réunit tous sous l'égide de la Culture viti-vinicole. En définitive, au-delà des différences, il existe des analogies qui rassemblent et promeuvent le partage entre individus de différentes nationalités qui ressentent la même affection et, parfois même, ont vécu des expériences similaires. Le communicateur plurilingue veille à ce que toute la société agisse ensemble pour la croissance et l'évolution de la vitiviniculture sans oublier nos traditions et les valeurs qu'elles transmettent. Ne perdons pas de vue que nous sommes tous des acteurs de la Culture viti-vinicole.



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid Corpus de manuels analysés

- Autor desconocido. (1946). *Lengua francesa (tercer curso)*. Edelvives.
- Biras, P., Denyer, M., Gloanec, A., et Witta, S. (2018). *Défi 2*. Éditions Maison des Langues.
- Blancpain, M., et Couchoud, J.-P. (1972). *La civilisation française*. Hachette.
- Cantera Ortiz de Urbina, J. (1960). *Francés técnico y comercial*. S.A.E.T.A. (Sociedad Anónima Española de Traductores y Autores).
- Catalán, A., et Reyes, R. (1913). *Trozos de literatura francesa*. Editorial Agustín Catalán y Rafael reyes.
- Courtilion, J., et Guyot-Clément, C. (2005). *Campus 4*. Cle International.
- De Sás-Múrias, R., et Azara Reverter, M. (1967). *Lengua Francesa (Primer año)*. Ediciones Daimon, Manuel Tamayo.
- De Sás-Múrias, R., et Azara Reverter, M. (1967). *Lengua francesa (2º año)*. Ediciones Daimon, Manuel Tamayo.
- Del Álamo, J. (1951). *Nuevo método de lengua francesa. Segundo curso*. Juan del Álamo.
- Del Álamo, J. (1960). *La France. Sa langue (Cours supérieur)*. Juan del Álamo.
- Denyer, M., Garmendia, A., et Lions-Olivieri, M.-L. (2011). *Version Originale 1*. Éditions Maison des Langues.
- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M., et Verdelhan, M. (1989). *Le Nouveau Sans Frontières 2*. CLE International.
- Dominique, P., Girardet, J., Verdelhan, M., et Verdelhan, M. (1989). *Le Nouveau Sans Frontières 1*. CLE International.
- Fernández Benito, J., Rodríguez Maestú, M. J., Goodman-Stephens, B., et Kavanagh, B. (2002). *Chapeau ! 1*. Pearson Educación.
- Gallier, T., et Grand-Clément, O. (2004). *Tribu 2*. CLE International, Oxford Educación.
- Girardet, J., et Gibbe, C. (2010). *Écho B2*. Cle International.
- Girardet, J., et Cridlig, J.-M. (1996). *Panorama 1*. CLE International.



Universidad de Valladolid

- Grande, M. (1961). *Lengua francesa (libro primero)*. E.C.I.R. Valencia.
- Grandía Mateu, L., Álvarez de Cienfuegos, J. M., et Loumagne, B. (1983). *Sonimage 3*. SM Ediciones.
- Gutiérrez Arnaiz, C., et Tomás Estremera, E. (1980). *Francés*. Editorial Luis Vives.
- Hernández, F. J., et Pelorson, J. M. (1972). *La France de notre époque, sciences, culture et vie*. Anaya.
- López Fanego, O. (1970). *Francés. Primer curso*. Gregorio del Toro Editor.
- Mauchamp, N. (1989). *La France de toujours. Civilisation*. Cle International.
- Mauger, G. (1967). *Cours de langue et de civilisation françaises I (Pour les étudiants de tous pays)*. Editorial Mangold, S.A.
- Mirman Contastín, M. (1944). *Nuevo método teórico-práctico de lengua francesa*. Impresiones Mirman.
- Mirman Contastín, M. (1968). *Nuevo método de lengua francesa. Segundo curso*. Colecciones Bruño.
- Moget, M. T., et Neveu, P. (1975). *De vive voix*. Editorial Rosas.
- Mouton, S. G., Tilly, J., et Tilly, J.-P. (2002). *Francés 2*. Anaya.
- Mouton, S. G., Tilly, J., et Tilly, J.-P. (2003). *Francés 3*. Anaya.
- Paoletti, M., et Steele, R. (1986). *Civilisation française quotidienne*. Hatier.
- Perrier, A. (n.d.). *Lengua Francesa: curso superior*. Éditions Alphonse Perrier.
- Perrier, A. (1969). *Lengua francesa. Segundo grado para enseñanza libre*. Ediciones Perrier.
- Perrier, A. (1964). *Lengua francesa: curso elemental*. Ediciones Perrier.
- Quesada Miranda, L., et Los Arcos Bujanda, M. (1972). *Mi primer libro de francés*. Editorial Everest.
- Ribelles, J. (1934). *Segundo curso de lengua francesa*. Talleres Gráfico A. Nuñez.
- Ribelles, J. (1934). *Curso elemental de francés*. Talleres Gráfico A. Nuñez.



Universidad de Valladolid

Santamaría, J. M., et Igartua, J. L. (1963). *Francés 3º año*. Editorial S.M.

Saracibar Zaldívar, I., Pastor, D.-D., Martín Nolla, C., et Butzbach, M. (2000). *Action! XXI* (2). Santillana.

Suarez Gómez, G. (1956). *Páginas francesas*. Ediciones Hispania.

Thierry, R. H. (1952). *Método de francés. Libro segundo*. Colección Andregia.

Références bibliographiques

ACEVIN et RUTAS DEL VINO DE ESPAÑA. (2022). *Informe de visitantes a bodegas y museos del vino- Año 2021*. <https://wineroutesofspain.com/wp-content/uploads/2022/06/informe-visitas-a-bodegas-y-museos-rve-2021.pdf>

Alcool Info Service. (n.d.). *Alcool Info Service*. Récupéré le 6 juillet 2022 de <https://www.alcool-info-service.fr/Alcool/Pages-satellites/Qui-sommes-nous>

Aldea Nordby, É. (2022). Marketing 3.0 en el sector vitivinícola: redes sociales y traducción. *De la hipótesis a la tesis: Traductología y lingüística aplicada*, 2022, 433-456.

Alexopoulou, A. (2001). El enfoque basado en los géneros textuales y la evaluación de la competencia discursiva. Dans F. J. de Santiago-Guervós, H. Bongaerts, J. J. Sánchez Iglesias, et M. Seseña Gómez (Éds.), *Del texto a la lengua: la aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE* (Vol. 1, pp. 97 110). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera - ASELE.

Alonso Belmonte, I. M., et Fernández Agüero, M. (2014). Enseñar la competencia intercultural. Dans Y. Ruiz de Zarobe et M. L. Ruiz de Zarobe (Éds.), *Enseñar Hoy una Lengua Extranjera* (pp. 182–220). Portal Education.

Aradra Sánchez, R. M. (2009). Estado de la cuestión sobre el canon literario. *Revista Signa*, 18, 13–19. <https://doi.org/10.5944/signa.vol18.2009>

Areizaga, E., Gómez, I., et Ibarra, E. (2005). El componente cultural en la enseñanza de lenguas como línea de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 27–46.

Argaud, E. (2018). Les concepts de civilisation/culture dans le champ du FLE en France au XXe siècle : entre tradition et modernité. *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 60–61, 139-150. <https://doi.org/10.4000/dhfles.4530>



Universidad de Valladolid

- Argaud, E. (2001). L'enseignement de la civilisation : évolution et représentations dans le champ de la revue *Le Français dans le Monde* (1961 -1976). *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Etrangère Ou Seconde*, 26, 169–184. <https://doi.org/10.4000/dhfles.2052>
- Arias Corrales, I. (2014). El concepto de juego en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Revista de Lenguas Modernas*, 20, 259–273.
- Aristi, D. (1983). L'enseignement du culturel et de l'interculturel dans la classe de français langue étrangère. *Synergie Pologne*, 180–185.
- Arriba García, C., et Arriba, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269–284.
- Aullón de Haro, P., et Silván, A. (2015). *Translatio y cultura*. Dykinson.
- Arroyo, E. (2008). L'enseignement de la traduction et la traduction dans l'enseignement. *Recherche et Pratiques Pédagogiques En Langues de Spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, XXVII (1), 80–89. <https://doi.org/10.4000/apliut.1562>.
- Atout France. (n.d.). *Atout France- Pôle Oenotourisme*. Récupéré le 25 octobre 2022 de <https://www.atout-france.fr/content/oenotourisme>.
- Atout France. (2021). *Rapport d'activité 2021*. Récupéré le 20 octobre 2022 de <https://www.atout-france.fr/content/rapports-d-activite>.
- Badulescu, C. (2015). La communication numérique en terrain sensible, *Questions de communication* 28, 81–100. <https://doi.org/10.4000/QUESTIONSDECOMMUNICATION.10057>.
- Bajtin, M. M. (2009). El problema de los géneros discursivos. Dans M.M. Bajtin (Éd.), *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). Siglo Veintiuno Editores.
- Ballester Casado, A., et Chamorro Guerrero, M. D. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. Dans S. Montesa Peydró et A. Garrido Moraga (Éds.), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE* (pp. 393–402).
- Baralo, M. (1996). La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras. *REALE*, 5, 9–41. <http://hdl.handle.net/10017/7356>.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Conseil de l'Europe <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>



Universidad de Valladolid

Bérard, E. (1991). *L'approche communicative Théorie et pratiques*. CLE International.

Bloom, H. (1995). *El canon occidental : la escuela y los libros de todas las épocas*. Anagrama.

Boudart, L. (2008). *Ils lisaient la patrie : La formation de l'identité nationale à travers les livres de lecture de l'école primaire belge (1842-1939)* [Thèse de doctorat, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid.
<https://doi.org/10.35376/10324/112>.

Boumediene El Metni, R. (1994). la traducción, un reto en la enseñanza del español como lengua extranjera. Dans Instituto Cervantes, *Actas del I Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb* (pp. 437–448). Instituto Cervantes

Bronckart, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Delachaux et Niestlé S.A.

Bronckart, J.-P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos : Por un interaccionismo socio-discursivo*. Fundación Infancia y Aprendizaje.

Bronckart, J.-P. (2005). Les différentes facettes de l'interactionnisme socio-discursif. *Calidoscópico*, 3(3), 149–159.

Bronckart, J.-P. (2007). La enseñanza de lenguas: para una construcción de las capacidades textuales. Dans J.-P. Bronckart (Éd.), *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (pp. 133–146). Miño y Davila.

Bronckart, J.-P. (2013). Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues. *Recherches en didactiques*, 15(1), 15-37.
<https://doi.org/10.3917/rdid.015.0015>

Bronckart, J.-P. (2015). La enseñanza de las lenguas desde una perspectiva discursiva. Dans C. Lomas (Éd.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 95–120). Grao.

Bronckart, J.-P., Bulea, E., et Pouliot, M. (2005). *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences?* Presses Universitaires du Septentrion

Bruillard, E. (2005). *Manuels scolaires, regards croisés*. CRDP de Basse-Normandie, Documents, actes et rapports sur l'éducation.

Bruña Cuevas, M. (2000). Enseigner le français au début du franquisme (1936-1939). *VII Coloquio APFUE (Asociación de Profesores de Francés de La Universidad Española)*, 119–128.



Universidad de Valladolid

- Bueno Sánchez, G. (2004). *El mito de la cultura : ensayo de una filosofía materialista de la cultura*. Prensa Ibérica.
- Bulea, E. (2009). Types de discours et interprétation de l'agir: le potentiel développemental des "figures d'action". . *Estudos Linguísticos*, 3, 135–152.
- Cabrera Vergara, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. bilingüismo. Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. *Thélème. Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1), 23–33. <https://doi.org/10.5209/THEL.53083>
- Carpí, E. (2006). Traducción escrita y didáctica des langues : entre communication et éducation interculturelle. *ÉLA. Études de Linguistique Appliquée*, 141(1), 69-76. <https://doi.org/10.3917/ela.141.0069>.
- Carranza Torrejón, A. M. (2017). NOMENCLATURA. Dans J. F. García Bascuñana (Éd.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/ca/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/174/nomenclatura>.
- Carras, C., et Álvarez Martínez, S. (2022). Présentation. Les langues de spécialité comme objet d'enseignement : ressources, méthodes et transposition didactique. *Lidil*, 65. <https://doi.org/10.4000/lidil.10240>.
- Carreres, Á., et Noriega Sánchez, M. (2013). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. Dans S. Borrell, B. Blecua Falgueras, B. Crous, et F. Sierra (Éds.), *Plurilingüismo y enseñanza ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp. 253–261).
- Carrillo García, M. E., López López, M., et López Lorente, N. (2008). El uso de la Literatura en el aula de lengua extranjera. Posibilidades didácticas de los talleres. *El Guiniguada.*, 17, 21-30. <http://hdl.handle.net/10553/5735>.
- Castellotti, V., et Debono, M. (2018). D'une mission « civilisatrice » à une centration « (socio)pragmatique » : une interprétation de l'évolution de la dimension culturelle en didactologie du FLE. *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 60–61, 41–62. <https://doi.org/10.4000/dhfles.4530>.
- Centro de orientación didáctica. (1957). Cuadernos didácticos- lengua francesa. *Enseñanza Media*, 12, 3–19.
- Clavijo, B., Panqueva, M. C., Correal, M. C., Duque, M. I., Mendoza, E., Franco, C., et Galindo, J. A. (2006). Necesidad de la traducción en las empresas: procesos y perfiles. *Revista EAN*, 58, 61–78. <https://doi.org/10.21158/01208160.n58.2006.387>.



Universidad de Valladolid

- Coelho, A. M. J. O., et Rastoin, J.-L. (2001). Globalisation du marché du vin et stratégies d'entreprise. *Économie Rurale*, 264(1), 16–34. <https://doi.org/10.3406/ECORU.2001.5254>
- Coianiz, A. (2000). Méthodologie de l'enseignement du français et conceptions de l'homme. *Tréma*, 17, 3–26. <https://doi.org/10.4000/trema.1659>
- Conseil de l'Europe, D. des politiques éducatives. (2018). *Cecl: Volume Complémentaire Avec De Nouveaux Descripteurs*. Conseil de l'Europe.
- Cordovilla Villena, A. (1999). La cultura como elemento necesario en el aprendizaje de una lengua. Dans O. Saenz Barrio, *Homenaje al profesor Oscar Saenz Barrio* (pp. 136-144). Universidad de Granada.
- Cortina Ureña, M. D. (2022). *Informe: situación actual del enoturismo en España, 2021, (revisión junio 2022 Rutas del vino de España)*. Récupéré le 30 janvier 2023 de <https://www.campusdelvino.com/blog/item/159-informe-sobre-el-enoturismo-en-espana>.
- Coste, D. (1970). Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère : remarques sur les années 1955-1970. *Langue Française*, 8(1), 7–23. <https://doi.org/10.3406/lfr.1970.5525>.
- Coste, D., et Cavalli, M. (2018). Migration et politiques linguistiques éducatives Le rôle majeur de la médiation. *European Journal of Language Policy*, 10, 165-186. <https://doi.org/10.3828/ejlp.2018.10>.
- Cruces Colado, S. (2001). El origen de los errores en traducción. Dans E. Real, D. Jiménez, D. Pujante, et A. Cortijo (Éds.), *Écrire, traduire et représenter la fête* (pp. 813-822). Universitat de València.
- Cuadrado, I., et Fernández, I. (2007). La métacognition de la communication didactique dans l'enseignement secondaire espagnol. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère Nouvelle*, 40 (4), 81-106. <https://doi.org/10.3917/lse.404.0081>
- Cuasante Fernández, E. (2018). Pasado y presente de los estudios del francés de especialidad. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 188–201.
- Cuéllar Lázaro, C. (2004). Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas. *Hermeneus: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 6, 41–57.
- Cuéllar Lázaro, C. (2005). La traducción y el aprendizaje de lenguas extranjeras. *Lebende Sprachen*, 50(2), 52–57. <https://doi.org/10.1515/LES.2005.52>



Universidad de Valladolid

- Cuenca Montesino, J. M. (2017). L'application WhatsApp dans la négociation franco-espagnole : un catalyseur de la confiance interculturelle [Thèse de doctorat : Université Paris Nanterre] . Université Paris Nanterre.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. CLE International.
- De Arriba García, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269–284.
- De Carlo, M. (2012). Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. *Ela*, 167(3), 299-311. <https://doi.org/10.3917/ela.167.0299>.
- De Caso, J. (1889). *Changements politiques et statut des langues : histoire et épistémologie, 1780-1945*. Rodopi.
- De Dios, J., et Durán, L. (2008). El diccionario intercultural e interlingüístico. un paradigma para la comparación del español peninsular y el español de américa. *Nueva Revista Del Pacífico*, 53, 93–106.
- De Murcia, A. (2015). Figuras de la translatio e idealizaciones de la traducción cultural. Dans P. Aullón de Haro et A. Silván (Éds.), *Translatio y cultura* (pp. 31–38). Dykinson.
- De Pietro, J.-F., et Schneuwly, B. (2003). Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. *Les cahiers THÉODILE*, 3, 27-52.
- Debono, M. (2013). Pragmatique, théorie des actes de langages et didactique des langues-cultures. Histoire, arrière-plans philosophiques, conséquences et alternatives Marc. *Le(s) français dans la mondialisation*, 423–447.
- Debono, M., et Pierozak, I. (2015). Enjeux et limites de la contextualisation en didactique diversitaire des langues-cultures. Réflexions en lien avec le projet Diffodia. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 12–1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.275>
- Decreto del 31 de mayo de 1957. (1957). *Boletín Oficial del Estado*, 158, 18 de junio de 1957, 437-438.
- Delisle, J. (1977). Objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction. Dans J. Delisle, *L'enseignement pratique de la traduction* (pp. 61–80). Presses de l'Université d'Ottawa (PUO)
- Delisle, J. (1984). *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Presses de l'Université d'Ottawa (PUO).



Universidad de Valladolid

- Delisle, J., et Lee-Jahnke, H. (1998). *Enseignement de la traduction et traduction dans l'enseignement*. Les presses de l'Université d'Ottawa (PUO).
- Delisle, J. (2012). Les manuels de traduction : essai de classification. *TTR : Traduction, Terminologie, Rédaction*, 5(1), 17. <https://doi.org/10.7202/037105ar>
- Del Rey Salgado, R. (2011). *La distribución del vino en España*. Distribución y Consumo.
- Direction Générale des Entreprises. (2018). *Chiffres clés du tourisme*. Récupéré le 20 janvier 2023 de www.entreprises.gouv.fr
- Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Le Conseil de l'Europe/Les Éditions Didier.
- Dogoriti, E., Iseris, G., et Vyzas, T. (2018). Médiation linguistique et activités de traduction dans l'enseignement des langues de spécialité : une pratique didactique revisitée. *Lexis*, 11. <https://doi.org/10.4000/lexis.1210>.
- Dolz, J., et Gagnon, R. (2008). Le genre du texte, un outil didactique pour développer le langage oral et écrit. *Pratiques*, 137–138, 179–198. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1159>.
- Durieux, C. (2005). L'enseignement de la traduction : enjeux et démarches. *Meta*, 50(1), 36–47. <https://doi.org/10.7202/010655ar>.
- Elena, P. (2011). El aprendizaje activo en traducción y su evaluación. *Estudios de Traducción*, 1, 171-183. <https://doi.org/10.5209/rev ESTR.2011.v1.12>.
- Encabo, J. M. L., et Pastor, I. S. (1999). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 40–58. <https://doi.org/10.5944/RIED.2.2.2077>.
- Enjuto Martín, L. (2020). las unidades fraseológicas de uso común en torno a la cultura del vino y su traducción al inglés [Thèse doctorale-Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/42207>.
- Escalle, M. C. K., et Melka, F. (2001). *Changements politiques et statut des langues : histoire et épistémologie, 1780-1945*. Rodopi.
- Escolano Benito, A. (1993). La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire. *Histoire de l'éducation*, 58(1), 27–45. <https://doi.org/10.3406/hedu.1993.2658>



Universidad de Valladolid

- Escolano Benito, A. (1997). *Historia ilustrada del libro escolar en España : del Antiguo Régimen a la Segunda República (I)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Pirámide.
- Escolano Benito, A. (1998). *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la postguerra a la reforma educativa (II)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Pirámide.
- Fassier-Boulanger, S. (2014). Les mutations de la filière viticole en France. *Revue Géographique de l'Est*, 54(1-2). <https://doi.org/10.4000/RGE.5165>
- Fernández Alonso, A., Herrero Amo, L., et Vidal, J. A. (2017). Los Organismos de Gestión de Destino en Enoturismo: Casos Internacionales de Éxito. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 15(4), 793-805. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2017.15.054>
- Fernández Díaz, M. del C. (2008). Aproximación a la historia del concepto de “canon literario” en Francia y a su configuración actual. *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 38.
- Fernández Fraile, M. E., et Suso López, J. (1999). *La enseñanza del francés en España (1767-1936): estudio histórico : objetivos, contenidos y procedimientos*. Método Ediciones.
- Fernández Fraile, M. E. (1995). *La enseñanza-aprendizaje del francés como lengua extranjera en España entre 1767 y 1936. Objetivos, contenidos y procedimientos*. Granada: Universidad de Granada.
- Fernández Fraile, M. E. (1995). La traducción como procedimiento didáctico en la enseñanza del francés en España en el siglo XIX. *Asociación de Profesores de Filología Francesa de La Universidad de España*, 1797(1834).
- Fernández Fraile, M. E. (2005). La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19, 19-46.
- Fernández Fraile, M. E. (n.d.). La enseñanza del francés en España (1767-1936) : Estudio histórico: objetivos, contenidos y procedimientos. In *La enseñanza del francés en España (1767-1936) : Estudio histórico: objetivos, contenidos y procedimientos*. Método.
- Fernández-Miranda-Nida, M. E. (2017). LENGUA Y CULTURA EN LA OBRA DE EUGENE A. NIDA, LA EQUIVALENCIA DINÁMICA: CRÍTICAS Y DEFENSORES. *Entreculturas. Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 9(9), 23-36. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi9.11236>



Universidad de Valladolid

- Fischer Hubert, D. (2009). Le manuel de français comme adjuvant des disciplines scientifiques : hygiène et sport dans l'Espagne de la fin du XIXe siècle et du début du XXe. *Synergies Espagne*, 2, 107–116.
- Fischer Hubert, D. (2017). HIGIENE Y CUIDADO DEL CUERPO. In J. F. García Bascañana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Fischer Hubert, D. (2017). VALORES CÍVICOS (EN LOS MANUALES DE FRANCÉS). In J. F. García Bascañana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Fischer Hubert, D. (2017). VALORES MORALES (EN LOS MANUALES DE FRANCÉS). In J. F. García Bascañana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Foó, C. S. (2015). *Comunicación interpersonal en Lenguas para Fines Específicos. Bases para una integración de competencias* [Thèse de doctorat- Universitat de Barcelona]. Universitat de Barcelona.
- Fougerouse, M. C. (2016). Une approche de l'interculturel dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. *Synergies France*, 10, 109–122.
- Fournier, V. (2003). Médicalisation et médiatisation du vin. *Anthropologie et Sociétés*, 27(2), 155–165. <https://doi.org/10.7202/007451ar>.
- Fraile Vicente, M. E. (2020). las metáforas del enoturismo y su traducción. Dans M. Miguel Ibáñez Rodríguez (Éd.), *Enotradulengua : Vino lengua y tradición* (pp. 169–200). Peter Lang D. <https://doi.org/10.3726/b16973>
- France AgriMer. (2015). *Enquête sur la consommation de vin en France en 2015 synthèse V3*. Récupéré le 10 janvier 2023 de <https://www.franceagrimer.fr/Eclairer/Etudes-et-Analyses/Etudes-et-syntheses>.
- France AgriMer. (2020). *Étude des achats de vin hors du domicile*. Récupéré le 11 janvier 2023 de <https://www.franceagrimer.fr/fam/content/download/65433/document/SYN-VIN-2020-OutOfHome-A20M11.pdf?version=3>.
- France AgriMer. (2022). *Données économiques agricoles et alimentaires*. Récupéré le 2 février 2023 de <https://visionet.franceagrimer.fr/Pages/DonneesInteractivesDocs.aspx?sousmenu=observatoire%20de%20la%20viticulture#>.



Universidad de Valladolid

- Galán, I., González, M. J., et Valencia-Martin, J. L. (2014). Patrones de consumo de alcohol en España: un país en transición. *Rev Esp Salud Pública*, 88, 529–540.
- Galisson, R., et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Hachette.
- Gamboa Belisario, L. (2004). Sobre la traducción como destreza de mediación: hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de ELE. *RedELE, Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, 1,
- Gamero Pérez, S. (2001). *La traducción de textos técnicos : Descripción y análisis de textos (alemán-español)*. Ariel.
- García Bascuñana, J. F (Éd.). (2016). *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI - XX)*. URV.
- García Benito, A. B. (2009). La competencia intercultural y el papel del profesor de lenguas extranjeras. Dans A. Barrientos Claveros, J. C. Martín Camacho, V. R. Delgado Polo, et M. I. Fernández Barjola (Eds.), *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (1, pp. 493–506).
- García Esteban, S. (2013). *Análisis y evaluación de cursos de inglés de los negocios a distancia asistidos por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación* [Thèse de doctorat: Universidad de Alcalá]. Universidad de Alcalá.
- García Izquierdo, I. (n.d.). Didáctica de lenguas y la traducción. Dans F. Lafarga et L. Pegenaute (Eds.), *Diccionario Histórico de la Traducción en España*. ISSN: 26-96-564X.
- García Yebra, V. (2000). La responsabilidad del traductor ante su propia lengua. In R. C. Gonzalo García et V. García Yebra (Eds.), *Documentación, terminología y traducción* (pp. 629–640). Síntesis.
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1–19.
- Gardy, P. (2015). *L'évaluation en didactique de la traduction et l'intégration des outils technopédagogiques : étude qualitative et expérimentation*. 390.
- Garrido Vallejo, M. (2021, February 2). La Generación millennial: ¿qué vinos prefiere? Vinetur: La Revista Digital Del Vino. Récupéré le 20 janvier 2023 de <https://www.vinetur.com/2021020263201/la-generacion-millennial-que-vinos-prefiere.html>



Universidad de Valladolid

Gerbal-Medalle, F. (2020). *La mise en désir des territoires par l'oenotourisme* [Thèse de doctorat : Université le Mirail-Toulouse II]. Université le Mirail- Toulouse II.

Germain, C. (2005). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. CLE International.

Gile, D. (2005). *La traduction : La comprendre, l'apprendre*. Presses universitaires de France.

González Aguilar, I. (2022a). Canon literario y didáctica del Francés como Lengua Extranjera (FLE): El conocimiento cultural vitivinícola a través del idioma. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.3834>

González Aguilar, I. (2022b). Genres textuels vitivinicoles en français langue étrangère: les notes de dégustation. Dans M. Ibáñez Rodríguez (Éd.), *Enotradulengua: Géneros y tipos textuales en el sector del vino* (p. 131 154). Peter Lang.

González Aguilar, I. (2023). Una perspectiva pragmático-discursiva de la didáctica de lenguas extranjeras: aplicación práctica a través del género textual visita guiada de una bodega. *RedELE: revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 35. <https://doi.org/10.4438/1571-4667-redele35-2023>

González Aguilar, I et Rabiet, C. (sous presse). Destins croisés de la traduction pédagogique et du culturel viti-vinicole dans l'enseignement-apprentissage du français langue étrangère : prédominance, disparition et réhabilitation. Dans Zarandona Fernández, J.M. et Adrada Rafael, C. (dir.), *Nuevos avances en torno a la traducción humanística. De la tradición a la revolución digital*. Comares.

Grandía Mateu, L. (1961). *Didactique de la langue et de la civilisation françaises*. Dirección General de Enseñanza Media.

Groult Bois, N. (2005). Estudios de lingüística inglesa aplicada. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 6, 267–274.

Groupe de travail sur l'avenir de la viticulture française. (2002). *L'avenir de la viticulture française : entre tradition et défi du Nouveau Monde*. Récupéré le 3 février 2023 de <https://www.senat.fr/rap/r01-349/r01-3490.html>

Guimarães-Santos, L. (2012). Perspective actionnelle et genres textuels : le modèle didactique dans l'enseignement du français langue étrangère. *Synergies Canada*, 5, 1-16.

Guimarães-Santos, L. (2019). Enseigner la production écrite en FLE à travers le genre textuel de l'itinéraire de voyage : réflexions sur l'utilisation de textes authentiques.



Universidad de Valladolid

Dans M. Jacquin, G. SIMONS, et D. Delbrassine (Eds.), *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique* (pp. 149–176). Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/b15049>

Harris, B. (1973). La traductologie, la traduction naturelle, la traduction automatique et la sémantique. *Cahier de Linguistique*, 2, 133. <https://doi.org/10.7202/800013ar>

Harris, B., et Sherwood, B. (1978). Translating as an Innate Skill. Dans Auteur (s.s.) *Language, Interpretation and Communication* (pp. 155–170). Giorgio Cini Foundation.

Hatim, B., et Mason, I. (1995). *Teoría de la traducción : una aproximación al discurso*. Ariel.

Hayer, D. (2012). La culture : des questions essentielles. *Humanisme*, 296(2), 85–88. <https://doi.org/10.3917/huma.296.0085>

Heïd, M.-C., et De Lavergne, C. (2017). Pratiques d'amateurs en animation de communautés sur Facebook dans le domaine de la vitiviniculture. *Communiquer*, 19, 9–27. <https://doi.org/10.4000/COMMUNIQUER.2135>

Hurtado Albir, A. (1999). *Enseñar a traducir: metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Edelsa.

Hurtado Albir, A. (2015). *Aprender a traducir del francés al español. Competencias y tareas para la iniciación a la traducción*. Publicacions de la Universitat Jaume I; Edelsa. Grupo Didascalía, S.A.

Hurtado Albir, A. (2018). *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Ediciones Cátedra.

Ibáñez Rodríguez, M. (2010). II CDRom. Dans M. Ibáñez Rodríguez (Ed.), *Vino, lengua y traducción*. Universidad de Valladolid.

Ibáñez Rodríguez, M. (2017). *La traducción vitivinícola : un caso particular de traducción especializada*. Comares.

Ibáñez Rodríguez, M. (Éd.). (2022). *Enotradulengua: Géneros y tipos textuales en el sector del vino*. Peter Lang.

Ibáñez Rodríguez, M., Bachiller Martínez, J. M., et Sánchez Nieto, M. T. (2010). Comercio exterior y mediación lingüística en el sector vitivinícola de Castilla y León. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, 12, 161–182.



Universidad de Valladolid

- Ibáñez Rodríguez, M., et Cerrillo Rubio, L. (2022). El color del vino en las notas de cata. Terminología expresiva y significados culturales. Dans M. Ibáñez Rodríguez (Éd.), *Enotradulengua: Géneros y tipos textuales en el sector del vino* (p. 55-74). Peter Lang Verlag. <https://doi.org/10.3726/b19754>
- Igareda, P. (2011). Categorización temática del análisis cultural: una propuesta para la traducción. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(27), 11–32.
- Jacquin, M., Simons, G., et Delbrassine, D. (2019). *Les genres textuels en langues étrangères : entre théorie et pratique* (M. Jacquin, G. SIMONS, et D. Delbrassine (Eds.)). Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/b15049>
- Ladmiral, J. R. (1994). *Traduire, théorèmes pour la traduction*. Gallimard.
- Langreo, A., et Germán, L. (2018). Transformaciones en el sistema alimentario y cambios de dieta en España durante el siglo XX. *Historia Agraria: Revista de Agricultura e Historia Rural*, 74, 167–200. <https://doi.org/10.26882/HISTAGRAR.074E06L>
- Lavault, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues : apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Erudition.
- Linguísticos, E., et Paulo, S. (2011). Gêneros textuais em foco: instrumentos para o desenvolvimento de alunos e professores (Text genres in focus: instruments for students and teachers development). *Estudos Linguísticos*, 40 (2).
- Lomas, C. (2015). *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje*. Grao.
- Lo Monaco, G., et Guimelli, C. (2008). Représentations sociales, pratique de consommation et niveau de connaissance : le cas du vin. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 78(2)*, 35–50. <https://doi.org/10.3917/cips.078.0035>
- Lozano, E. (2010). La interpretación y los actos de habla. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 3(2), 333–348.
- Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales? *Language Design* 11, 93–120.
- Maldonado, M. (2011). *Cultura De Enseñanza Y Cultura De Aprendizaje Del Francés Como Lengua Extranjera En La Educación Secundaria: Análisis De Una Experiencia* [Thèse de doctorat : Universidad de Granada]. Universidad de Granada.
- Mangiante, J.-M. (2544). Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes. Dans J. Pinilla Martínez, M.E. Jiménez Domingo,



Universidad de Valladolid

F. Olmo Cazeville, G. Peña Martínez, M. López Santiago, I. Tamarit Vallés et B. Lépinette, *Linguistique Pluriel* (pp. 137-152).

Marchand, C. (2011). *De la pédagogie dans les manuels de traduction. Analyse comparative des manuels anglais-français publiés en Amérique du Nord et en Europe depuis 1992*. Université de Montréal.

Martín Fernández, A. (2019). *La mano invisible: confesiones de un corrector iconoclasta*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

Martínez Martínez, A. (2017). *La nota de cata de vinos y su traducción* [Trabajo de Fin de Grado : Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid.

Martínez Martínez, A. (2020). La nota de cata de vinos: análisis textual. Dans A. Bueno García, J. Králová, et P. Mogorrón Huerta (Eds.), *De la hipótesis a la tesis en traducción e interpretación* (pp. 225–234). Editorial Comares.

Martínez Montes, G. T., López Villalva, M. A., et Gracida Juárez, Y. (2015). El enfoque comunicativo. In C. Lomas (Ed.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 75–94). Grao.

Masseron, C., et Liu, J. (2022). Langue et discours du vin : quelle approche didactique d'un domaine de spécialité aussi... commun ? *Lidil*, 65. <https://doi.org/10.4000/lidil.10348>

Mata, J. (1999). La confusa tarea de formar lectores. Dans Universidad de Granada, *Homenaje al profesor Oscar Saenz Barrio* (pp. 735-740). Universidad de Granada.

Mayoral Asensio, R. (1999). *La traducción de referencias culturales*. Sendebarr.

Melpignano, R. J. (1980). Commercial French Radio in the classroom. *Foreign Language Annals*, 13(5), 387–390.

Mendo Murillo, S. (2009). El uso de la traducción en los primeros niveles de ELE. *RedELE- Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 17, 37–48.

Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation. (2022). Infographie - La viticulture française. <https://agriculture.gouv.fr/infographie-la-viticulture-francaise>

Moisan, C. (1987). *Qu'est-ce que l'histoire littéraire ?* Presses Universitaires de France.

Molina, L. (2006). *El otoño del pingüino : análisis descriptivo de la traducción de los culturemas*. Publicacions de la Universitat Jaume I.



Universidad de Valladolid

Morales Gil, F. J. (2003). *La evolución metodológica de la enseñanza oficial del francés en España: 1936-1970*, 2.

Newmark, P. (1993). *Manual de traducción*. Universidad de Santiago de Compostela.

Nida, E. A., et Taber, C. R. (1986). *La traducción. Teoría y práctica*. Ediciones Cristiandad, S.L.

Nord, C. (1996). El error en la traducción: categorías y evaluación. Dans A. Hurtado Albir (Éd.), *La enseñanza de la traducción* (p. 91-107). Universitat Jaume I, Servei de Comunicació i Publicacions.

Nord, C. (2018). *Traducir, una actividad con propósito: introducción a los enfoques funcionalistas*. Frank et Time.

Observatorio Español del Mercado del Vino. (2018). *PRINCIPALES ESTADÍSTICAS DEL SECTOR DEL VINO 10eMv Aniversario*. Récupéré le 17 janvier 2023 de <https://www.oemv.es/dossier-estadistico-del-vino-10-aniversario-del-oemv>.

Pascual Cabrerizo, M. (2010). La comunicación enoturística. Dans M. Ibáñez Rodríguez (Ed.), *Vino, lengua y traducción* (pp. 61-74). Universidad de Valladolid.

Pascual Cabrerizo, M. (2016). El texto enoturístico [Thèse de doctorat : Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.35376/10324/16845>

Pascual Cabrerizo, M., et Aldea Norby, É. (2022). Marketing digital en el enoturismo: redes sociales y comunicación multilingüe. Dans I. Rodrigo Martín, A. M. Martínez Sala, et C. Cristófol-Rodríguez (Éds.), *La nueva era comunicativa*. Thomson Reuters Aranzadi.

Pascual Cabrerizo, M. et González Aguilar, I. (2022). Aproximación al estudio del género discursivo “visita guiada a una bodega” y sus aplicaciones didácticas [Manuscrit soumis pour publication]. Université de Valladolid.

Payant, C., et Michaud, G. (2020). La conceptualisation de la tâche en didactique des langues seconde : l’enseignement des langues basé sur la tâche et l’approche actionnelle. *La Revue de l’AQEFLS*, 33(1), 4-11. <https://doi.org/10.7202/1081264ar>

Picard, D. (1992). De la communication à l’interaction : l’évolution des modèles. *Communication et Langages*, 93(1), 69-83. <https://doi.org/10.3406/colan.1992.2380>.

Pintado Gutiérrez, L. (2012a). *El uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras* [Thèse de doctorat : Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid.



Universidad de Valladolid

- Pintado Gutiérrez, L. (2012b). Fundamentos de la traducción pedagógica: Traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 66, 37–39.
- Pinto Molina, M. (2000). Documentación para la traducción en la sociedad de la información. Récupéré le 6 juillet 2021 de [https://www.ugr.es/~mpinto/web/doc/Documentacion para la traducccion.pdf](https://www.ugr.es/~mpinto/web/doc/Documentacion_para_la_traducccion.pdf)
- Piquer Desvaux, A. (2017). Antologías literarias. Dans J. F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Pitte, J.-R. (2021). De la vanité des usages constants dans le monde du vin. *Revue de Géographie historique*, 19-20, 1-14. <https://doi.org/10.4000/GEOHIST.2857>
- Porcher, L., et Abdallah-Preteceille, M. (1986). *La civilisation*. CLE International.
- Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. Cle International.
- Puren, C. (1998a). Concepts et conceptualisation en didactique des langues: pour une épistémologie disciplinaire. *Didáctica*, 10, 271–288.
- Puren, C. (1998b). Perspective objet et perspective sujet en didactique des langues-cultures. *ELA Revue de Didactologie Des Langues-Cultures*, 19, 9–37.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le Monde*, 347, 37-40.
- Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. Dans A. Sanz Cabrerizo, *Interculturas/Transliteraturas* (p. 153-278). Arco/Libros s.l.
- Puren, C. (2014). La compétence culturelle et ses différentes composantes dans la mise en oeuvre de la perspective actionnelle : Une nouvelle problématique didactique. *Intercâmbio*, 7(2), 21 38.
- Qotb, H. (2008). *Vers une didactique du français sur Objectifs Spécifiques* [Thèse doctoral : Université Montpellier III - Paul Valéry]. Université Montpellier III - Paul Valéry
- Quijada Diez, C. (2015). La traducción en el aprendizaje de lenguas: ¿un recurso válido? Dans P. Aullón de Haro et A. Silván (Eds.), *Translatio y cultura*. Dykinson.



Universidad de Valladolid

- Rabiet, C. (2022). L'influence des courants traductologiques basés sur l'approche linguistique dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère en Espagne. Dans M. Ibáñez Rodríguez, C. Cuéllar Lázaro, et P. Masseur (Eds.), *De la hipótesis a la tesis : traductología y lingüística aplicada* (pp. 527–545). Comares.
- Ramírez Almansa, I. (2021). *El mundo del vino: Textos, terminología y traducción*. Editorial Comares.
- Raková, Z. (2014). *Les théories de la traduction*. Masarykova Univerzita.
- Reiss, K., et Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción (Universitaria)*. Akal.
- Rius Dalmau, M. I. (2017). ILUSTRACIONES E IMÁGENES. Dans J. F. García Bascuñana (Éd.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*.
- Rius Dalmau, M. I. (2016). *Une vision sur la démarche méthodologique de l'enseignement du français en Espagne avant et après la guerre civile (1936-1939) : exemple d'une crise qui a mené à l'involution*. Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- Rius Dalmau, M. I. (2006). *La enseñanza del francés en el marco de la Institución Libre de Enseñanza (1876-1939)*. Universitat Rovira i Virgili.
- Rodríguez Seara, A. (2001). L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours. *Cuadernos Del Marqués de San Adrián*. Écupéré le 30 septembre 2021 de https://qinnova.uned.es/archivos_publicos/qweb_paginas/4469/revista1articulo8.pdf
- Roig Morrás, C. (1994). La formation à l'enseignement du FLE en Espagne. *Études de Linguistique Appliquée*, 40–48.
- Roig Morrás, C. (1999). Le débat méthodologique sur l'enseignement des langues étrangères dans les pages du Boletín de l'Institución Libre de Enseñanza (BILE). *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 23, p.227-247.
- Saez Soler, R., et Sánchez Peguero, C. (1945). Planes de estudios en España. Dans *Planes de estudios en España*. Ministerio de Asuntos Exteriores, Junta de Relaciones Culturales.
- Sánchez Iglesias, J. J. (2005). La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica. *RedELE*, 10.



Universidad de Valladolid

- Saverot, D. (2020, February). Vin, santé et médias : comment les chiffres officiels discréditent le vin et sa culture. *La Revue du vin de France*. Récupéré le 3 février 2022 de <https://www.larvf.com/vin-sante-et-medias-comment-les-chiffres-officiels-discreditent-le-vin-et-sa-culture,4664596.asp>.
- Saydi, T. (2015). L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative. *Synergies Turquie*, 8, 13-28.
- Schneuwly, B. (2007). Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école. Dans C. Boré, *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (pp. 13–26). Presses Universitaires de Namur.
- Shaw, O. (2011). El asesor lingüístico en el entorno empresarial y hospitalario. Dans B. S. Aranda, N. M. García, M. A. González, M. G. Ochoa, J. B. Riera, et D. M. S. Rivera (Éds.), *Últimas tendencias en traducción e interpretación* (p. 191-202). Vervuert Verlagsgesellschaft. <https://doi.org/10.31819/9783865278777>.
- Simonnet-Toussaint, C., Lecigne, A., et Keller, P.-H. (2005). Les représentations sociales du vin chez de jeunes adultes : du consensus aux spécificités de groupes. *Bulletin de Psychologie*, 479(5), 535–547. <https://doi.org/10.3917/bupsy.479.0535>.
- Simons, G. (2019a). Pistes méthodologiques pour intégrer la dimension générique dans l'enseignement des langues étrangères. In M. Jacquin, G. SIMONS, et D. Delbrassine (Eds.), *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique* (pp. 213–244). Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/b15049>
- Simons, G. (2019b). De la place des genres textuels dans les familles de tâches en langues modernes. In M. Jacquin, G. SIMONS, et D. Delbrassine (Eds.), *Les genres textuels en langues étrangères: entre théorie et pratique* (pp. 37–74). Peter Lang CH. <https://doi.org/10.3726/b15049>
- Spaëth, V. (2018). La relation « civilisation-langue-culture » dans les livres de lecture pour l'enseignement en français aux publics enfantins allophones (1885-1930) : une fenêtre ouverte sur le passé.... *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 60–61, 1-17.
- Sturge Moore, O. (1998). L'enseignement des langues de spécialité : une approche essentiellement fonctionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 17(4), 30–38.
- Süss, K. (1997). La traducción en la enseñanza de idiomas. Dans M. Á. Vega et R. Martín-Gaitero (Eds.), *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción*. Universidad Complutense de Madrid.
- Suarez Gómez, G. (1956). Ediciones Hispania.



Universidad de Valladolid

- Sullà, E., Bloom, H., Culler, J., Gates Jr., H. L., Gumbrecht, H. U., Harris, W. V., Kermode, F., Mainer, J.-C., Mignolo, W., Pozuelo, J. M., et L.S., R. (1998). *El canon literario*. Arco/Libros.
- Suso López, J. (n.d.). *Repertorio de manuales para la enseñanza del francés en España (siglo XX) : con qué libros los españoles hemos aprendido francés en el siglo XX*. Comares.
- Suso López, J. (2017a). Diálogos. In J. F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Suso López, J. (2017b). Método ecléctico o mixto. Dans J. F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Suso López, J. (2017c). Método audiovisual. Dans J. F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Suso López, J. (2017d). Método tradicional o gramática traducción. Dans J. F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Suso López, J. (2017e). Método directo. Dans J. F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Suso López, J. (2017f). Conversación. Dans J. F. García Bascuñana (Ed.), *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX) (DHEFE)*. URV.
- Suso López, J. (2018). La composante culturelle dans la construction de la discipline française langue étrangère (XVIIIe). *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 60–61, 63–84.
- Suso López, J., et Fernández Fraile, M. E. (2002). *L'enseignement du Français langue étrangère au XX siècle en Espagne*. 163–198.
- Swiggers, P. (2019). L'exercice dans l'enseignement des langues : s'exercer, ... à quoi bon ? *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 62–63. <http://journals.openedition.org/dhfles/7027>
- Tolosa Igualada, M. (2009). *El error en traducción: del estudio del producto al estudio del proceso*. Universidad de Alicante.



Universidad de Valladolid

- Tomé, M. (2016). Compétences orales et nouvelles technologies. *Çedille.Revista de Estudios Franceses.*, 12.
- Tsikounas, M. (2004). Quand l'alcool fait sa pub: Les publicités en faveur de l'alcool dans la presse française, de la loi Russel à la loi Évin (1873- 1998). *Le Temps Des Médias*, 1(2), 99–114.
- Tusón Valls, Á. (2015). El estudio del uso lingüístico. Dans C. Lomas (Ed.), *Fundamentos para una enseñanza comunicativa del lenguaje* (pp. 25–74). Grao.
- UNESCO. (2017). *Textos fundamentales de la Convención de 2005 sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura Diversidad de las expresiones culturales (UNESCO)*. UNESCO
- UniCo. (2015). *LIBRO BLANCO DE LA CORRECCIÓN. Documento de trabajo: resultados provisionales*.
- Urbano Marchi, B. (2003). *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938-1970)*. Universidad de Granada.
- Valdés Melguizo, I. (2019). L 'exercice dans les grammaires du FLE pour un public hispanophone au XIX e siècle. *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 62–63. <http://journals.openedition.org/dhfles/7196>
- Valero Garcés, C. (1996). L1 y L2 en el aula de idiomas: la lengua materna como complemento metodológico en la enseñanza de segundas lenguas. *BABEL (A.F.I.A.L.)*, 3/4/5, 187–197.
- Valverde, A. M. (2012). *Análisis de errores de aprendientes de francés LE (FLE) basado en corpus orales*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10147>
- Vanderley Miranda Sá Rangel, M. (2015). *Análisis de necesidades de uso de las lengua española en el contexto profesional del turismo: elementos para la elaboración de programa de curso basado en tareas comunicativas y géneros [Thèse de doctorat : Universidad de Valladolid]*. Universidad de Valladolid.
- Varela Salinas, M. J. (2007). *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Bienza.
- Vasile, S.-I. (2002). L'apprentissage de la traduction et ses objectifs. *Dialogos*, 135–142.
- Ventura, D. (2017). La lectura en FLE por y para el aprendizaje. *Çedille.Revista de Estudios Franceses.*, 13, 479–500.



Universidad de Valladolid

Venturelli, M. (2001). Autour de la pédagogie du projet : quelques repères. *Babylonia*, 3, 12-15.

Viémon, M. (2019). Les exercices de prononciation dans les grammaires de français en Espagne de la première moitié du XIX e siècle. *Documents Pour l'histoire Du Français Langue Étrangère Ou Seconde*, 62–63.

Vin et société. (n.d.). Vin et société. Récupéré le 26 mai 2022 de <https://www.vinetsociete.fr/chiffres-cles>.

Zarate, G. (2015). *La « civilisation » dans le champ du FLE. Un concept piégé par les idéologies*. Repères DoRiF n. 7 - Des Médias à l'éducation Comparée : Les Diagonales de Louis Porcher.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Hachette.



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

ANNEXES



Universidad de Valladolid

**Annexe 1. Grilles pour l'évaluation des examens
DELF-DALF utilisées jusqu'en 2022**



Grille d'évaluation de la production écrite A1

EXERCICE 1

10 points

Un point par réponse. On ne tiendra pas compte de l'orthographe, sauf si celle-ci gêne la compréhension des informations données.

EXERCICE 2

15 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2					
Correction sociolinguistique Peut utiliser les formes les plus élémentaires de l'accueil et de la prise de congé. Peut choisir un registre de langue adapté au destinataire (tu/vous).	0	0.5	1	1.5	2					
Capacité à informer et/ou à décrire Peut écrire des phrases et des expressions simples sur soi-même et ses activités.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à sa situation personnelle. Peut orthographier quelques mots du répertoire élémentaire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser avec un contrôle limité des structures, des formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3			
Cohérence et cohésion Peut relier les mots avec des connecteurs très élémentaires tels que « et », « alors ».	0	0.5	1							

NOM DU CORRECTEUR :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A1.





Grille d'évaluation de la production orale A1

1 ENTRETIEN DIRIGÉ (1 minute environ)

Peut se présenter et parler de soi en répondant à des questions personnelles simples, lentement et clairement formulées.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
--	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

2 ECHANGE D'INFORMATIONS (2 minutes environ)

Peut poser des questions personnelles simples sur des sujets familiers et concrets et manifester qu'il/elle a compris la réponse.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
---	---	-----	---	-----	---	-----	---	-----	---

3 DIALOGUE SIMULÉ (ou jeu de rôle) (2 minutes environ)

Peut demander ou donner quelque chose à quelqu'un, comprendre ou donner des instructions simples sur des sujets concrets de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Peut établir un contact social de base en utilisant les formes de politesse les plus élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE

Lexique (étendue) / correction lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions isolés relatifs à des situations concrètes.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Morphosyntaxe / correction grammaticale Peut utiliser de façon limitée des structures très simples.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Maîtrise du système phonologique Peut prononcer de manière compréhensible un répertoire limité d'expressions mémorisées.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

NOM DE L'EXAMINATEUR :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A1.





Grille d'évaluation de la production écrite A2

EXERCICE 1

13 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1							
Capacité à raconter et à décrire Peut décrire de manière simple des aspects quotidiens de son environnement (gens, choses, lieux) et des événements, des activités passées, des expériences personnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Capacité à donner ses impressions Peut communiquer sommairement ses impressions, expliquer pourquoi une chose plaît ou déplaît.	0	0.5	1	1.5	2					
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2					
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5				
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1.5						

EXERCICE 2

12 points

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec la situation proposée. Peut respecter la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1							
Correction sociolinguistique Peut utiliser les registres de langue en adéquation avec le destinataire et le contexte. Peut utiliser les formes courantes de l'accueil et de la prise de congé.	0	0.5	1							
Capacité à interagir Peut écrire une lettre personnelle simple pour exprimer remerciements, excuses, propositions, etc.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	
Lexique/orthographe lexicale Peut utiliser un répertoire élémentaire de mots et d'expressions relatifs à la situation proposée. Peut écrire avec une relative exactitude phonétique mais pas forcément orthographique.	0	0.5	1	1.5	2					
Morphosyntaxe/orthographe grammaticale Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples relatives à la situation donnée mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5				
Cohérence et cohésion Peut produire un texte simple et cohérent. Peut relier des énoncés avec les articulations les plus fréquentes.	0	0.5	1	1.5						

NOM DU CORRECTEUR :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A2.





Grille d'évaluation de la production orale A2

1 ENTRETIEN DIRIGÉ (1 minute 30 environ)

Peut établir un contact social, se présenter et décrire son environnement familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut répondre et réagir à des questions simples. Peut gérer une interaction simple.	0	0.5	1				

2 MONOLOGUE SUIVI (2 minutes environ)

Peut présenter de manière simple un événement, une activité, un projet, un lieu etc. liés à un contexte familial.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut relier entre elles les informations apportées de manière simple et claire.	0	0.5	1	1.5	2		

3 EXERCICE EN INTERACTION (3 ou 4 minutes environ)

Peut demander et donner des informations dans des transactions simples de la vie quotidienne. Peut faire, accepter ou refuser des propositions.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Peut entrer dans des relations sociales simplement mais efficacement, en utilisant les expressions courantes et en suivant les usages de base.	0	0.5	1	1.5	2				

POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE

Lexique (étendue et maîtrise) Peut utiliser un répertoire limité mais adéquat pour gérer des situations courantes de la vie quotidienne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Morphosyntaxe Peut utiliser des structures et des formes grammaticales simples. Le sens général reste clair malgré la présence systématique d'erreurs élémentaires.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer de façon suffisamment claire. L'interlocuteur devra parfois faire répéter.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

NOM DE L'EXAMINATEUR :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A2.



Grille d'évaluation de la production écrite B1

ESSAI

Respect de la consigne Peut mettre en adéquation sa production avec le sujet proposé. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut décrire des faits, des événements ou des expériences.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Capacité à exprimer sa pensée Peut présenter ses idées, ses sentiments et/ou ses réactions et donner son opinion.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Cohérence et cohésion Peut relier une série d'éléments courts, simples et distincts en un discours qui s'enchaîne.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise du vocabulaire Montre une bonne maîtrise du vocabulaire élémentaire mais des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe lexicale, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent.	0	0.5	1	1.5	2

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Degré d'élaboration des phrases Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes.	0	0.5	1	1.5	2
Choix des temps et des modes Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2
Morphosyntaxe - orthographe grammaticale Accord en genre et en nombre, pronoms, marques verbales, etc.	0	0.5	1	1.5	2

NOM DU CORRECTEUR :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1.





Grille d'évaluation de la production orale B1

1 ENTRETIEN DIRIGÉ (2 à 3 minutes)

Peut parler de soi avec une certaine assurance en donnant informations, raisons et explications relatives à ses centres d'intérêt, projets et actions.	0	0.5	1	1.5	2
Peut aborder sans préparation un échange sur un sujet familier avec une certaine assurance.	0	0.5	1		

2 EXERCICE EN INTERACTION (3 à 4 minutes)

Peut faire face sans préparation à des situations même un peu inhabituelles de la vie courante (respect de la situation et des codes sociolinguistiques).	0	0.5	1		
Peut adapter les actes de parole à la situation.	0	0.5	1	1.5	2
Peut répondre aux sollicitations de l'interlocuteur (vérifier et confirmer des informations, commenter le point de vue d'autrui, etc.)	0	0.5	1	1.5	2

3 EXPRESSION D'UN POINT DE VUE (5 à 7 minutes)

Peut présenter d'une manière simple et directe le sujet à développer.	0	0.5	1			
Peut présenter et expliquer avec assez de précision les points principaux d'une réflexion personnelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5
Peut relier une série d'éléments en un discours assez clair pour être suivi sans difficulté la plupart du temps.	0	0.5	1	1.5		

POUR L'ENSEMBLE DES 3 PARTIES DE L'ÉPREUVE

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer sur des sujets courants, si nécessaire à l'aide de périphrases; des erreurs sérieuses se produisent encore quand il s'agit d'exprimer une pensée plus complexe.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4		
Morphosyntaxe Maîtrise bien la structure de la phrase simple et les phrases complexes les plus courantes. Fait preuve d'un bon contrôle malgré de nettes influences de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Maîtrise du système phonologique Peut s'exprimer sans aide malgré quelques problèmes de formulation et des pauses occasionnelles. La prononciation est claire et intelligible malgré des erreurs ponctuelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				

NOM DE L'EXAMINATEUR :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B1.





Universidad de Valladolid

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.

LE CORRECTEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.

Grille d'évaluation de la production écrite B2

ÉCRIT ARGUMENTÉ

Prise de position personnelle argumentée sous forme d'une contribution à un débat, lettre formelle, article critique...

Respect de la consigne Respecte la situation et le type de production demandée. Respecte la consigne de longueur indiquée.	0	0.5	1	1.5	2				
Correction sociolinguistique Peut adapter sa production à la situation, au destinataire et adopter le niveau d'expression formelle convenant aux circonstances.	0	0.5	1	1.5	2				
Capacité à présenter des faits Peut évoquer avec clarté et précision des faits, des événements ou des situations.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Capacité à argumenter une prise de position Peut développer une argumentation en soulignant de manière appropriée points importants et détails pertinents.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3		
Cohérence et cohésion Peut relier clairement les idées exprimées sous forme d'un texte fluide et cohérent. Respecte les règles d'usage de la mise en page. La ponctuation est relativement exacte mais peut subir l'influence de la langue maternelle.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4

COMPÉTENCE LEXICALE

Étendue du vocabulaire Peut utiliser une gamme assez étendue de vocabulaire en dépit de lacunes lexicales ponctuelles entraînant l'usage de périphrases.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise du vocabulaire Peut utiliser un vocabulaire généralement approprié bien que des confusions et le choix de mots incorrect se produisent sans gêner la communication.	0	0.5	1	1.5	2				
Maîtrise de l'orthographe	0	0.5	1						

COMPÉTENCE GRAMMATICALE

Choix des formes A un bon contrôle morphosyntaxique. Des erreurs non systématiques peuvent encore se produire sans conduire à des malentendus.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4
Degré d'élaboration des phrases Peut utiliser de manière appropriée des constructions variées.	0	0.5	1	1.5	2				

NOM DU CORRECTEUR :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B2.



DELF B2

Page 1 sur 1



Universidad de Valladolid

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.

L'EXAMINATEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.

Grille d'évaluation de la production orale B2

1 MONOLOGUE SUIVI : DÉFENSE D'UN POINT DE VUE ARGUMENTÉ

Peut dégager le thème de réflexion et introduire le débat.	0	0.5	1	1.5				
Peut présenter un point de vue en mettant en évidence des éléments significatifs et / ou des exemples pertinents.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	
Peut marquer clairement les relations entre les idées.	0	0.5	1	1.5	2	2.5		

2 EXERCICE EN INTERACTION : DÉBAT

Peut confirmer et nuancer ses idées et ses opinions, apporter des précisions.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	
Peut réagir aux arguments et déclarations d'autrui pour défendre sa position.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	

POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE

Lexique (étendue et maîtrise) Possède une bonne variété de vocabulaire pour varier sa formulation et éviter des répétitions ; le vocabulaire est précis mais des lacunes et des confusions subsistent.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4			
Morphosyntaxe A un bon contrôle grammatical, malgré de petites fautes syntaxiques.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5	
Maîtrise du système phonologique A acquis une prononciation et une intonation claires et naturelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3					

NOM DE L'EXAMINATEUR :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DELF B2.



DELF B2

Page 1 sur 1



Universidad de Valladolid

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.

L'EXAMINATEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.

Grille d'évaluation de la production orale C1

1 MONOLOGUE SUIVI : EXPOSÉ

Peut analyser avec un regard critique les textes sources, extraire et utiliser des informations importantes.	0	0.5	1	1.5				
Peut dégager le thème de réflexion et introduire l'exposé.	0	0.5	1	1.5				
Peut élaborer une réflexion en relation avec le thème retenu, intégrant arguments et informations personnels et tirés du dossier.	0	0.5	1	1.5	2	2.5		
Peut faire une présentation claire et organisée avec aisance, spontanéité et pertinence pour parvenir à une conclusion appropriée.	0	0.5	1	1.5	2	2.5		

2 EXERCICE EN INTERACTION : ENTRETIEN

Peut facilement préciser et défendre sa position en répondant aux questions, commentaires et contre-arguments.	0	0.5	1	1.5	2			
Peut faciliter le développement de la discussion en recentrant et / ou élargissant le débat.	0	0.5	1	1.5	2			
Peut choisir une expression convenable pour attirer l'attention, gagner du temps ou garder l'attention de l'auditeur.	0	0.5	1					

POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE

Lexique (étendue et maîtrise) Possède un vaste répertoire lexical et ne commet pas d'erreurs significatives.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4				
Morphosyntaxe Maintient un haut degré de correction grammaticale.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5		
Maîtrise du système phonologique A acquis une intonation et une prononciation claires et naturelles. Peut varier l'intonation et placer l'accent phrastique pour exprimer de fines nuances de sens.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3						

NOM DE L'EXAMINATEUR :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1.



DALF C1

Page 1 sur 1



DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.
L'EXAMINATEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.

Grille d'évaluation de la production écrite C1

■ ÉPREUVE N°1 : Synthèse de documents

13 points

Respect de la consigne de longueur ⁽¹⁾							
Respect du contenu des documents Peut respecter la règle d'objectivité (absence d'éléments étrangers aux textes).	0	0.5	1	1.5			
Capacité à traiter les textes Peut dégager la problématique commune, sélectionner et restituer les informations les plus pertinentes.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Cohérence et cohésion Peut organiser les informations sélectionnées sous forme d'un texte fluide et bien structuré. La mise en page et la ponctuation sont fonctionnelles.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3

COMPÉTENCE LEXICALE / ORTHOGRAPHE LEXICALE

Étendue et maîtrise du vocabulaire Dispose d'un vaste répertoire lexical lui permettant de reformuler sans effort apparent. ⁽²⁾	0	0.5	1	1.5	2	2.5	
Maîtrise de l'orthographe lexicale L'orthographe est exacte à l'exception de lapsus occasionnels.							

COMPÉTENCE GRAMMATICALE / ORTHOGRAPHE GRAMMATICALE

Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares et difficiles à repérer.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Élaboration des phrases / souplesse Dispose d'une variété de structures lui permettant de varier la formulation. ⁽²⁾							

(1) Le respect de la consigne de longueur fait partie intégrante de l'exercice (fourchette acceptable donnée par la consigne).

Dans le cas où la fourchette ne serait pas respectée, on appliquera exceptionnellement une correction négative : - 1 point par tranche de 10 % en plus et en moins.

(2) Dans le cas où un candidat reprendrait, sans les remanier, des passages entiers des documents (plus des 3/4 du texte final), les notes à attribuer pour les critères « compétence lexicale » et « compétence grammaticale » seraient mises à 0.

CODE CANDIDAT : -

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1.





Universidad de Valladolid

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX CORRECTEURS

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.

LE CORRECTEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.

Grille d'évaluation de la production écrite C2

Respect de la consigne Respecte la situation proposée. Respecte la consigne de longueur minimale indiquée.	0	0.5	1	1.5															
Prise en compte du destinataire Peut tenir compte de l'effet à produire sur le destinataire et adapter le style (ton, registre...).	0	0.5	1	1.5	2	2.5													
Capacité à produire un texte sur un sujet complexe Peut formuler une problématique et la mettre en perspective, la développer à l'aide d'arguments principaux et secondaires et l'illustrer à l'aide d'exemples pertinents, à partir du dossier proposé et d'apports personnels.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4										
Cohérence et cohésion Peut produire un texte élaboré, fluide et bien structuré, manifestant une grande maîtrise des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. Mise en page, paragraphes et ponctuation sont logiques et facilitants.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4										
Compétence lexicale Dispose d'un vaste répertoire d'expressions idiomatiques et courantes. Utilise de façon constamment appropriée le vocabulaire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4										
Compétence morpho-syntaxique Maintient constamment un haut degré de correction. Les erreurs sont rares.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5								
Aisance Montre une grande souplesse dans la reformulation d'idées en les présentant sous des formes linguistiques variées. Peut exprimer avec précision des nuances de sens.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4										

NOM DU CORRECTEUR :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C2.



DALF C2

Page 1 sur 1



Universidad de Valladolid

DOCUMENT RÉSERVÉ AUX EXAMINATEURS

Le candidat peut prendre connaissance de ce document.

L'EXAMINATEUR EST NÉANMOINS LA SEULE PERSONNE HABILITÉE À LE REMPLIR.

Grille d'évaluation de la production orale C2

1 Monologue suivi : PRÉSENTATION DU DOCUMENT

Peut restituer l'ensemble des informations importantes et des points de vue exprimés sans les altérer (règle d'objectivité, fidélité et précision) et si nécessaire répondre à des demandes de précision ou d'explicitation.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3
Peut organiser son discours selon une structure logique et efficace qui facilite l'écoute pour le destinataire.	0	0.5	1	1.5			

2 Monologue suivi : PRÉSENTATION D'UN POINT DE VUE ARGUMENTÉ

La production est en adéquation avec le sujet et la situation proposés	0	0.5	1				
Peut élaborer une réflexion personnelle en s'appuyant sur des arguments principaux et secondaires et sur des exemples pertinents.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	
Peut produire un discours élaboré, limpide, et fluide avec une structure logique efficace qui aide le destinataire à remarquer les points importants.	0	0.5	1	1.5			

3 Exercice en interaction : DÉBAT

Peut facilement préciser et nuancer sa position en répondant aux questions, commentaires et contre-arguments.	0	0.5	1	1.5			
Peut faciliter le développement de la discussion en recentrant ou élargissant le débat, en rebondissant sur les propos de l'interlocuteur.	0	0.5	1	1.5			

POUR L'ENSEMBLE DE L'ÉPREUVE

Lexique Possède un vaste répertoire lexical autorisant une grande souplesse pour reformuler ou nuancer les idées. Utilisation constamment appropriée du vocabulaire.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	
Morphosyntaxe Maintient un haut degré de correction grammaticale. Fait preuve d'une grande souplesse dans les constructions utilisées et peut nuancer, préciser, modaliser.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3	3.5	4	4.5	5
Maîtrise du système phonologique A acquis une intonation et une prononciation claires et naturelles (l'accent éventuel ne gêne en rien l'échange). Peut varier l'intonation et mettre en relief certains mots pour exprimer de fines nuances de sens et/ ou mobiliser l'attention de l'interlocuteur.	0	0.5	1	1.5	2	2.5	3				

NOM DE L'EXAMINATEUR :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

NOTE : /25

Après évaluation du candidat, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C2.



DALF C2

Page 1 sur 1



Universidad de Valladolid





Universidad de Valladolid

**Annexe 2. Grilles pour l'évaluation des examens
DELF-DALF utilisées à partir de 2022**



DEL F A1 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				A1	A1+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : entretien dirigé <i>(1 minute environ)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : échange d'informations <i>(2 minutes environ)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : dialogue simulé <i>(2 minutes environ)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Compétence linguistique <i>(pour les trois parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Sujets	Veuillez indiquer le numéro du sujet préparé par le candidat : Dialogue simulé : sujet n°.....				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A1 du candidat.



DEL F A2
GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE
EXERCICE 1 / EXERCICE 2

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				A2	A2+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Anomalies		<p><i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « A2+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « lexique ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « A2 » ni « A2+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « A2 » ni « A2+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».</p> <p><input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p> <p><input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 29 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p>			
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT: -

Note : / 12,5

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A2 du candidat.



DEL F A2 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				A2	A2+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : entretien dirigé <i>(1 minute 30 environ)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : monologue suivi <i>(2 minutes environ)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : exercice en interaction <i>(3 à 4 minutes)</i>	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Compétence linguistique <i>(pour les trois parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Sujets	Veuillez indiquer le numéro des sujets préparés par le candidat : Monologue suivi : sujet n° Exercice en interaction : sujet n°				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELF A2 du candidat.



DELFB1 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B1	B1+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : entretien dirigé (2 à 3 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : exercice en interaction (3 à 4 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : expression d'un point de vue (5 à 7 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Compétence linguistique <i>(pour les trois parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Sujets	Veuillez indiquer le numéro des sujets préparés par le candidat : Exercice en interaction : sujet n° Expression d'un point de vue : sujet n°				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB1 du candidat.



DELFB2 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B2	B2+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Anomalies		<p><i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « B2+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « lexique ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « B2 » ni « B2+ » pour les critères « réalisation de la tâche » et « cohérence et cohésion ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « B2 » ni « B2+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».</p> <p><input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p> <p><input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 124 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p>			
<p>Commentaires (facultatif) :</p> 					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB2 du candidat.



DELFB2 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				B2	B2+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : monologue suivi (5 à 7 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Réalisation de la tâche : exercice en interaction (10 à 13 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique (pour les deux parties de l'épreuve)	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Sujets	Veuillez indiquer le numéro du sujet préparé par le candidat : Sujet n°.....				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DELFB2 du candidat.



DALF C1 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C1	C1+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : exposé (8 à 10 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Réalisation de la tâche : entretien (15 à 20 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique <i>(pour les deux parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Sujets	Veuillez indiquer le numéro du sujet préparé par le candidat : Sujet n°				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT : -

Note : / 25

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1 du candidat.



DALF C1
GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE – SYNTHÈSE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C1	C1+
Compétence pragmatique	Respect de la consigne de longueur	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/>
	Respect de la règle d'objectivité	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5
	Réalisation de la tâche : synthèse	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2	<input type="checkbox"/> 3
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Anomalies	<i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i>				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : synthèse » et « lexique ».				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : synthèse » et « cohérence et cohésion ».				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « respect de la règle d'objectivité », « réalisation de la tâche : synthèse » et « cohérence et cohésion ». Le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».				
	<input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.				
	<input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 99 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.				
	<input type="checkbox"/> Recopiage : dans le cas où le candidat reprendrait, sans les remanier, des passages entiers des documents (plus des ¾ du texte final), attribuez 0 aux critères « lexique » et « morphosyntaxe ».				
<input type="checkbox"/> Longueur excessive : si le candidat produit 300 mots ou plus, il ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour le critère « réalisation de la tâche : synthèse ».					
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :
 NOM DU CORRECTEUR 2 :
 CODE CANDIDAT: -

Note :	/ 12,5
--------	--------

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1 du candidat.



DALF C1 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE – ESSAI

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C1	C1+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche : essai	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 0,5	<input type="checkbox"/> 1,5	<input type="checkbox"/> 2,5
Anomalies		<p><i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i></p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : essai » et « lexique ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « réalisation de la tâche : essai » et « cohérence et cohésion ».</p> <p><input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « réalisation de la tâche : essai », « cohérence et cohésion » et « adéquation sociolinguistique ». Le candidat ne peut être identifié ni « C1 » ni « C1+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».</p> <p><input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p> <p><input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 124 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.</p>			
<p>Commentaires (facultatif) :</p>					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :

NOM DU CORRECTEUR 2 :

CODE CANDIDAT: -

Note : / 12,5

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C1 du candidat.



DALF C2 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ÉCRITE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C2	C2+
Compétence pragmatique	Réalisation de la tâche : essai	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Cohérence et cohésion	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence sociolinguistique	Adéquation sociolinguistique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Compétence linguistique	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
Anomalies	<i>Si la production contient des anomalies, veuillez cocher la ou les cases correspondantes :</i>				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet thématique : le candidat ne peut pas être identifié « C2+ » pour les critères « réalisation de la tâche : essai » et « lexique ».				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet discursif : le candidat ne peut être identifié ni « C2 » ni « C2+ » pour les critères « réalisation de la tâche : essai » et « cohérence et cohésion ».				
	<input type="checkbox"/> Hors-sujet complet (thématique et discursif) : attribuez la note de 0 aux critères « respect de la règle d'objectivité », « réalisation de la tâche : essai » et « cohérence et cohésion ». Le candidat ne peut être identifié ni « C2 » ni « C2+ » pour les critères « lexique » et « morphosyntaxe ».				
	<input type="checkbox"/> Copie blanche : attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.				
<input type="checkbox"/> Manque de matière évaluable : si le candidat produit moins de 50 % du nombre de mots attendus (soit 349 mots ou moins), attribuez 0 à l'ensemble des critères de cet exercice.					
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DU CORRECTEUR 1 :
 NOM DU CORRECTEUR 2 :
 CODE CANDIDAT : -

Note :	/ 25
x 2 =	/ 50

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C2 du candidat.



DALF C2 GRILLE D'ÉVALUATION DE LA PRODUCTION ORALE

Critères		Niveau de performance			
		Non répondu ou production insuffisante	En dessous du niveau ciblé	Au niveau ciblé	
				C2	C2+
Compétences pragmatique et sociolinguistique	Réalisation de la tâche : présentation du document (5 à 10 minutes)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : point de vue argumenté (10 minutes environ)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Réalisation de la tâche : débat avec le jury (10 minutes environ)	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Compétence linguistique <i>(pour les trois parties de l'épreuve)</i>	Lexique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 3	<input type="checkbox"/> 5
	Morphosyntaxe	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
	Maîtrise du système phonologique	<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2,5	<input type="checkbox"/> 4
Sujets	Veuillez indiquer le numéro du sujet préparé par le candidat : Sujet n°.....				
Commentaires (facultatif) :					

Rappel : la double évaluation est obligatoire pour tous les niveaux et toutes les compétences.

NOM DE L'EXAMINATEUR 1 :

NOM DE L'EXAMINATEUR 2 :

NOM DU CANDIDAT :

CODE CANDIDAT: -

Note :	/ 25
x 2 =	/ 50

Après l'évaluation, cette grille doit être rattachée à la copie DALF C2 du candidat.